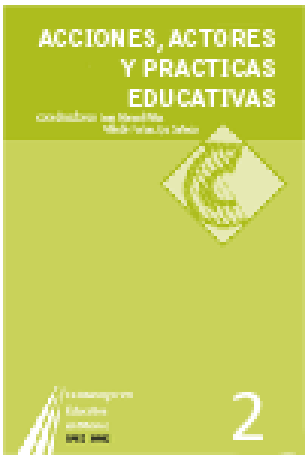
Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas

Coordinadores: Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán, Lya Sañudo

411 páginas. ISBN: 968-7542-21-7.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

www.comie.org.mx

ACCIONES, ACTORES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

coordinadores: Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan, Lya Sañudo

La Investigación Educativa en México
1992-2002

Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfín Fuentes
Subsecretario en Educación Básica y Normal

Dr. Axel Didriksson Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES
Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-75402-21-7

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

La investigación educativa en México (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.[1] En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

[1] Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.[2]

Balance preliminar

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario[3] que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

[2] La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

[3] Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios:* Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión:* Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material:* Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos:* Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos:* Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades:* Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo:* Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones:* producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos:* entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio:* un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica:* redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación:* Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se "impulsó el crecimiento de esta red académica" a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIECINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las "funciones desempeñadas por los equipos de trabajo", se reportaron:

- *Productos:* Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión:* Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material:* Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales "mecanismos de comunicación" el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que "las relaciones de colaboración se han mantenido" gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas "dificultades":

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos:* La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas:* Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes**,** ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización**,** especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización.
  Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del* COMIE. Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

Índice

Prólogo 21
Juan Manuel Piña

Parte I. La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar

Introducción 27
Juan Manuel Piña

1. Perspectiva de análisis 31
   Juan Manuel Piña e Ileana Seda

2. Formas y condiciones de producción 43
   Hilda Berenice Aguayo y Olivia Mireles

3. Cotidianidad 56
   Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas

4. Representaciones 71
   Olivia Mireles y Yazmín Cuevas

5. Imaginarios 85
   Carmela R. Güemes y Juan Manuel Piña

6. Identidad 99
   Agustina S. Limón y Juan García

7. Consideraciones finales 113
   Juan Manuel Piña

Documentos revisados 116

Referencias bibliográficas (parte I) 126

Parte II. La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa

Introducción 131

Equipo de redacción

1. El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa 137

   Lya Sañudo Guerra, Víctor Manuel Ponce Grima y Martha Vergara Fregoso

2. La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales 189

   María Elena Mora Oropeza, Luciano González Velasco, Juan Campechano Covarrubias y José Luis Martínez Rosas

3. Conclusiones 212

   Equipo de redacción

Bibliografía analizada 229

Bibliografía consultada 240

Parte III. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia

Introducción 245

Alfredo Furlan

1. Investigaciones sobre disciplina e indisciplina 259

   Alfredo Furlan, Luis Enrique Alcántara, Elda Lucía González Cuevas y Blanca Flor Trujillo

2. Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar 289

   Elda Lucía González Cuevas y María Concepción Guerrero Dávila

3. Investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones 299

   Luz María Velázquez Reyes

4. Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar 309

   Alfredo Furlan, María Azucena Ramos Herrera, Blanca Flor Trujillo Reyes, Ricardo Vázquez Valls y Tania G. Arce Cortés

5. Investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar 338

María Azucena Ramos Herrera, Ricardo Vázquez Valls, Tania G. Arce Cortés y María Teresa Prieto Quezada

6. Investigaciones sobre medios y violencia 345

Ana Corina Fernández Alatorre

7. Investigaciones sobre menores infractores 352

Elda Lucía González Cuevas

8. Propuestas de atención: intervenciones y experiencias 362

Tania G. Arce Cortés, María Azucena Ramos Herrera, María Magdalena Rodríguez Vera, Ricardo Vázquez Valls y Ana Corina Fernández Alatorre

9. Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar 376

Alfredo Furlan y Blanca Flor Trujillo Reyes

Anexos

1) Eventos académicos 401

2) Lecturas complementarias sugeridas en español 403

Agradecimientos 407

SIGLAS EMPLEADAS 409

PRÓLOGO

Durante los meses de noviembre y diciembre del año 2000 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) convocó a sus integrantes para elaborar los estado del conocimiento de diez años de investigación educativa en México. Numerosos investigadores acudieron al llamado; algunos ya contaban con experiencia debido a que años antes participaron en la construcción de los estados del conocimiento de la década de los ochenta y la nueva convocatoria permitía un reencuentro con esta tarea. Otros más se incorporaron por primera ocasión en alguna de las áreas temáticas y a los respectivos campos de conocimiento propuestos por el COMIE.

El área II *Procesos y prácticas educativas*, quedó constituida por tres campos temáticos: 1) "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar", bajo la coordinación de Juan Manuel Piña; 2) "La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa", con la coordinación de Lya Sañudo; y 3) "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia", coordinado por Alfredo Furlan.

Los integrantes del campo "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar" tomaron como objeto las investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se concretan en el aula. Los actores analizados fueron maestros, estudiantes, autoridades y padres de familia.

Los miembros del campo "La investigación de la práctica y las acciones educativasen la década de los noventa" sistematizaron la producción escrita de diez años en el estado de Jalisco y en la región. Por la cantidad de materiales revisados, encontraron que este ámbito ha tenido su propio

marco conceptual con claras repercusiones innovadoras que proporcionan numerosos aportes al conocimiento educativo.

Los participantes del campo "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia" definieron su objeto de conocimiento apoyados con la bibliografía internacional, especialmente la generada en los países de Europa y de Estados Unidos. Los estudios existentes en nuestro medio son escasos, no así los problemas que realmente se presentan en los establecimientos educativos. La indagación bibliográfica no fue sencilla, porque los documentos muchas veces aparecen entremezclados con otros objetos o, incluso, se han incorporado dentro de otros campos de conocimiento como es el de estudiantes o el de cultura. Lo cierto es que la problemática de la convivencia y disciplina es de suma importancia en la vida que se genera en las instituciones educativas, lo que ha hecho necesario su estudio. La búsqueda de estos esfuerzos académicos fue la tarea de los investigadores participantes en este campo.

Cada uno de los coordinadores invitó a investigadores de distintas instituciones para conformar su propio equipo y adentrarse en la búsqueda de materiales vinculados con el propio campo de conocimiento. De esta manera, el número 1, se constituyó con investigadores de instituciones ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de México, de las ciudades de Toluca, Xalapa y Puebla. El campo 2 lo formaron investigadores del área metropolitana de la ciudad de México y de las ciudades de Guadalajara y Guanajuato y el 3 se conformó con investigadores de las ciudades de México, Oaxaca, Querétaro, Guadalajara, y Culiacán. El rastreo bibliográfico respondió, en primer lugar, a la ubicación geográfica de cada uno de los participantes (búsqueda en las bibliotecas de las instituciones de cada ciudad); en segundo, por la invitación a investigadores de distintos estados del país para que enviaran sus publicaciones y reportes a los coordinadores de cada campo y, en tercero, por el rastreo en internet.

El eje que integró a los tres campos de conocimiento fue el de las acciones educativas. Dentro de cada uno se buscó aprehender los múltiples significados y prácticas que los actores desarrollan dentro de los espacios escolares, en donde se incluye el espacio del salón de clases. Esta es una particularidad que es necesario enfatizar. El rastreo bibliográfico no se basó en investigaciones centradas exclusivamente en lo que transcurre en el aula sino que se consideró que ésta es una entidad más en donde se despliegan las prácticas escolares. La disciplina y la indisciplina, por ejemplo, se expresan tanto en el salón de clases como fuera de él; la práctica educativa del docente se plasma tanto en aulas o laboratorios como en pasillos y patios;

la construcción simbólica y sus múltiples variantes se condensan dentro del salón de clases, pero se construyen tanto en este espacio como en otros más y participan en este proceso estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia.

El conocimiento de las acciones sociales fue el móvil de estudio de cada campo, sin embargo, el tratamiento proporcionado en cada equipo fue diferente. A los integrantes del campo "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar" (capítulo 1), les interesó conocer las elaboraciones sociales y las consecuentes prácticas de los estudiantes, profesores, autoridades y otros agentes, por ejemplo, padres de familia. Los miembros del campo "La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa" (capítulo 2) se ocuparon del análisis de las prácticas educativas de los educadores y su transformación. Mientras que los del campo "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia" (capítulo 3) centraron su atención en la disciplina e indisciplina escolar, acciones sociales que atañen a educadores y a estudiantes.

Es necesario destacar las peculiaridades que tuvo la dinámica de trabajo de esta área de conocimiento. Una de ellas respondió a la conformación de cada equipo ya que, a diferencia de otras áreas temáticas y de sus respectivos campos de conocimiento –en donde sus equipos habían trabajado en la elaboración del estado de conocimiento de la década de los ochenta–, nos integramos, por el contrario, para la elaboración de esta compleja tarea a partir del 2000, así se fueron constituyendo desde finales de ese año y durante todo el 2001.

En segundo lugar, los tres campos abordan objetos de estudio emergentes que poco a poco se van consolidando dentro de la investigación educativa de América Latina y de nuestro país. La información no se encuentra fácilmente porque las investigaciones están en construcción. Es en la última década del siglo pasado cuando se inician las pesquisas en cada uno de estos campos y se agiliza en los últimos años del siglo XX. Las tres problemáticas, sin duda, tendrán un ascenso dentro de esta primera década del siglo XXI. Esto puede explicarse debido a que los integrantes de cada campo han organizado foros, coloquios o seminarios académicos y en ellos ha participado un nutrido público de distintos lugares del país. Estas actividades son importantes porque en ellas se exponen y discuten avances de investigación y se establecen lazos y redes para trabajo conjunto, entre otras actividades.

La estructura del libro se organiza en tres capítulos. En el primero se exponen las características del estado del conocimiento del campo "La

construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar", las bibliotecas y sitios consultados, el tipo de materiales que se incluyeron y las características de los trabajos analizados. En el capítulo 2 se exponen los resultados de la indagación, la organización y el análisis de "La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa"*;* por último, el capítulo 3 integra los resultados de la investigación del campo "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia".

Los procesos y prácticas educativas se pueden interpretar desde distintos ángulos, sin que esto indique que se agota este objeto. Contrariamente, a medida que se incrementa el número de pesquisas, los investigadores se especializan más y surgen nuevos objetos de estudio. En este libro se exponen tres miradas sobre los procesos y prácticas educativas. Son cercanas porque tienen como hilo conductor a las acciones sociales que se desarrollan dentro de los espacios de la institución escolar, pero también son distintas porque cada una de ellas refleja una posibilidad de aprehensión de un objeto sumamente complejo. Por eso el título de la obra: *Acciones, actores y prácticas educativas,* ya que en él se sintetizan las inquietudes académicas de tres equipos de trabajo cuyo propósito consistió en elaborar el estado del conocimiento de diez años de investigación educativa en el área de procesos y prácticas educativas.

Juan Manuel Piña

Parte I
La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar

Autores:

Juan Manuel Piña
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Yazmín Cuevas
Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Olivia Mireles
Facultad de Filosofía y Letras y Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Carmela R. Güemes
Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM

Hilda Berenice Aguayo
Escuela Superior de Educación Física

Ileana Seda
Facultad de Psicología-UNAM

Agustina S. Limón
Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón-UNAM

Juan García
Centro de Estudios Superiores en Educación y Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón-UNAM

COLABORADORES:

Sergio Pérez
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Toluca

Claudia Almorín
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Ángeles González
Universidad Veracruzana

Francisco J. Martínez
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Toluca

Tatiana Goldrine
Facultad de Psicología-UNAM

Introducción

Juan Manuel Piña

En este documento se expone el estado del conocimiento del área II, *Procesos y prácticas educativas*, campo 1, "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar". Esta actividad se realizó gracias a un equipo de trabajo conformado por académicos de distintas instituciones del área metropolitana de la ciudad de México y de algunos estados del interior de la República. La integración de académicos de distintas instituciones de educación superior fue muy importante porque brindó, a todos los participantes, una serie de experiencias muy ricas por su contenido y, a la vez, permitió la riqueza y confrontación de diferentes puntos de vista.

Las distintas fases que siguió la elaboración del estado del conocimiento fueron las siguientes:

1) Delimitación de un campo de conocimiento que no estuviera subsumido en otras problemáticas de la investigación educativa que forman parte de las áreas temáticas y campos de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Después de una prolongada discusión, se acordó que la construcción simbólica de las prácticas y procesos de la vida *escolar* era el objeto que permitiría identificar este nuevo campo dentro de la investigación educativa.

2) Identificación de las bibliotecas y centros de información, con el propósito de obtener las publicaciones de las investigaciones que versaran sobre el objeto en cuestión.

3) Precisión del tipo de documentos que se buscarían. Las investigaciones abundan, pero muchas de ellas no reúnen los requisitos de riguro-

sidad y no proporcionan aportes a la investigación educativa. Para algunos integrantes del equipo, lo adecuado era buscar investigaciones concluidas y publicadas, porque el arbitraje es una garantía de calidad de los trabajos. Para otros, la mayoría de los integrantes, era pertinente seleccionar investigaciones concluidas pero no necesariamente publicadas. Se argumentó que las tesis de posgrado serían un material rico que debería valorarse, porque son producto de un trabajo de investigación riguroso y se someten a la revisión minuciosa de un comité académico.

4) Discusión de las características de selección. El acuerdo fue que sólo se revisarían documentos que tuvieran un objeto de estudio delimitado, con un apoyo teórico y bibliográfico. Las hipótesis o supuestos se desarrollarían a lo largo de la exposición y los capítulos tendrían que mantener coherencia entre sí y se leerían conclusiones relevantes dentro de la investigación educativa. Una particularidad de este campo es la inclusión de trabajo de campo, puesto que lo simbólico remite al actor y su escenario.

5) Revisión y análisis de cada uno de los indicadores de las fichas bibliográficas, de clasificación y analíticas. Inicialmente se utilizó el formato proporcionado por el Comité organizador del COMIE; se observó que algunos indicadores no eran necesarios y se eliminaron.

6) Búsqueda y acopio de materiales. Esta actividad se inició tomando en consideración los indicadores acordados. En el rastreo bibliográfico se encontró que abundan los trabajos cuyo título podría apartarse de este campo de conocimiento, no obstante, una revisión más detenida del índice y la lectura del documento, indicaba que se trataba de un trabajo cuya problemática de estudio se acercaba a este campo. Inversamente, se encontraron materiales en donde el título emparentaba con el campo, empero el contenido se apartaba de ello. Todos aquellos materiales que no eran contundentes sobre su pertinencia en este campo se llevaron a las reuniones del equipo y se analizaron colectivamente.

7) Lectura y captura en fichas de una de las investigaciones. Los indicadores que se consideraron importantes se convirtieron en un rico material para el análisis porque permitieron que se conociera con precisión el número de artículos, libros o tesis de grado, entre otros, como también las instituciones de procedencia de los investigadores y los estados del país en donde radican. Al final, se examinaron cada uno de los indicadores de las fichas y se revisaron varias fichas capturadas para encontrar los errores en los que se incurre en la captura.

8) La primera agrupación de los materiales se hizo con base en el título de cada documento. El resultado fueron once categorías. Algunas de ellas muy concentradas, mientras que otras sólo tenían una o dos investigaciones, de manera que se tuvo que realizar una clasificación más precisa. Se consideró que el título del documento no daba cuenta de la complejidad conceptual y empírica manejada en los trabajos, por lo que era fundamental visualizar, en los objetivos del documento, el objeto de investigación y las conclusiones más relevantes. Para esto, las fichas analíticas fueron un auxiliar insustituible. En esta segunda revisión se encontraron cuatro categorías, a saber: cotidianidad, representaciones, imaginarios e identidad.

9) El siguiente paso fue la clasificación numérica de la información en las fichas y en la base de datos. El propósito, entre otros, fue precisar el número de investigaciones dentro de cada categoría, los principales centros generadores de este tipo de investigación, la entidad federativa en dónde se realizan, el nivel escolar que abordan en los estudios, los autores en los que se apoyan.

10) Por último, se integró un documento en el que se muestran las características de cada una de las investigaciones, su metodología, sus objetivos y los principales hallazgos.

En las siguientes páginas se expone, en primer lugar, una caracterización conceptual de este campo de conocimiento dentro de la investigación educativa en México. Le continúa un capítulo que da cuenta de las principales características de las investigaciones. Luego se describen los trabajos agrupados en cada una de las categorías y, posteriormente, se ofrecen algunas consideraciones finales, que son, ante todo, interrogantes para seguir buscando nuevos aspectos en este campo de conocimiento emergente en México.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Juan Manuel Piña e Ileana Seda

LA PARTICULARIDAD DEL CAMPO

El campo de conocimiento "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar" es una problemática de investigación emergente y, por ende, ha sido poco trabajado; en el presente documento se expone la investigación realizada hasta el momento.

El estudio de la construcción simbólica de los procesos educativos no se agota en las prácticas dentro del aula ni tampoco en las generadas en la institución escolar, sino en las llevadas a cabo en el contexto histórico cultural. Por ello, se decidió analizar:

a) investigaciones sobre las prácticas educativas en el aula.

b) estudios de las prácticas que se generan y recrean en diferentes espacios de la institución escolar (patios, bibliotecas, cafeterías).

c) investigaciones que abordan aspectos que suceden fuera de la escuela pero que tienen repercusión en ésta (comunidad, familia, religión).

Desde un punto de vista más profundo, la escuela representa una concepción particular de lo que implica culturalmente educar. Jerome Bruner en su libro *La educación puerta de la cultura* (en inglés, 1978; en español, 1997), establece como tesis central que la cultura le da forma al pensamiento, desde cómo construimos el mundo hasta las concepciones que tenemos de nosotros mismos y de nuestras potencialidades.

La construcción simbólica remite a una forma de conocimiento social y cultural. Es un conocimiento de sentido común que se emplea en la vida cotidiana, que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico sociales, los acontecimientos políticos, los procesos y prácticas desplegadas en los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente. Este conocimiento se constituye por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, las cuales no son materiales o empíricas sino *reales* desde la experiencia de las personas, responden al acervo de conocimiento de una comunidad o grupo y se orientan hacia algún suceso, práctica, persona e institución. Sin embargo, estos referentes cotidianos no necesariamente son *reales* para todos los actores de una sociedad porque generalmente son particulares (Schutz, 1974; Berger y Luckmann, 1989; Moscovici, 1979).

El conocimiento de sentido común se ha analizado desde diferentes posiciones teóricas de las cuales se han derivado varias categorías: interpretación de primera mano, percepciones, imágenes, representaciones, creencias, concepciones, teorías cotidianas y teorías implícitas (Schutz, 1974; Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Ortega y Gasset, 1964).

En el caso de lo escolar, los fenómenos de la realidad se refieren a un contenido curricular, una práctica didáctica, un maestro, una institución específica o la escuela como institución social. Las prácticas educativas se despliegan en un contexto histórico social específico, de manera que una misma acción puede tener connotaciones distintas, porque depende de la visión de los actores involucrados en los procesos. Por ejemplo, las continuas controversias sobre la educación, expresadas a través del análisis de las escuelas —efectividad, eficiencia y calidad— se pueden considerar como muestras de diferentes concepciones sobre ambas. Implícitas en estas controversias están las nociones que prevalecen acerca de las funciones de la escuela en una sociedad, lo que es educar, a quién le corresponde esta responsabilidad, las características de la persona educada, las responsabilidades y funciones sociales de los individuos educados y quiénes están preparados para educar, entre muchas otras.

Estas expresiones sociales son producto de una compleja construcción simbólica que se presenta en las acciones vinculadas con la enseñanza como son las expresadas en la vida escolar. En este sentido, las prácticas son producto de elaboraciones sociales en las que participan directamente maestros, alumnos, autoridades y padres de familia, al igual que otros actores externos como los empleadores de egresados y las diversas opiniones que se difunden en los medios de comunicación sobre la educación y todo lo que ésta implica.

Como campo de conocimiento del área II, se pensó en una problemática de investigación que permitiera particularizar el objeto de estudio en su especificidad y analizar su repercusión en los procesos y prácticas educativas. Por otro lado, reconociendo la existencia de prácticas sociales no explícitas que también participan en la formación de los estudiantes, se tenía que visualizar que el objeto de estudio no era exclusividad de lo educativo en el salón de clase sino de los diversos espacios particulares de la vida escolar. Esta idea estuvo basada en lo que Heller (1977) denomina vida cotidiana y para este campo de conocimiento, la vida cotidiana escolar.

Las múltiples expresiones de la construcción simbólica

Los procesos y prácticas escolares no están al margen del contexto social (situación histórica) y cultural (significados culturales de grupos y comunidades), sino que escuela y contexto se influyen o vinculan. No hay duda que en la escuela adquieren tonos particulares, sin embargo, éstos se conjugan de múltiples formas. Es decir, en la selección de una escuela primaria o de una licenciatura pueden entrar en juego aspectos relacionados con la calidad educativa de los programas de una institución, la demanda por incorporar habilidades tecnológicas o las problemáticas políticas y sociales, así como aspectos que son producto de inquietudes sociales como es el nivel socioeconómico de la población escolar.

Por ejemplo, los jóvenes que ingresan a un bachillerato público y fueron colocados en su segunda o tercera opción –las indicadas por cada estudiante responde a significados precisos–. Un estudiante puede clasificar a una institución como su primera opción y a otra como su segunda, sin embargo estas mismas instituciones pueden ser la última opción para otros jóvenes. Pensemos, ¿qué significa estudiar estadísticas para alumnos de una licenciatura humanista? O bien, ¿por qué los padres y las madres de familia se empeñan en incorporar a sus hijos en una secundaria específica?, ¿qué particularidades tiene esa escuela?, ¿la seleccionan los padres porque previamente conocen las prácticas educativas y el ambiente escolar, o se trata de una representación que los padres elaboran sobre la institución-escuela, o ambas cosas?

Los docentes, al igual que los alumnos se incorporan en una institución educativa con numerosas prenociones. Para ellos, la escuela, la educación y la escolaridad tienen significados variados. En este sentido, para los padres de familia, una escuela puede tener prestigio académico y, en consecuencia, una fuerte demanda independientemente de las prácticas

específicas que en su interior se generan. En otros casos, se puede rechazar el contenido de una materia simplemente porque no responde a la tradición académica que domina en la institución, o con base en las prenociones de los docentes. Estos ejemplos son característicos de las construcciones simbólicas, esto es, de las imágenes, representaciones o creencias que dirigen la perspectiva de los actores.

En los casos anteriores se pone de manifiesto que las imágenes sobre algo o alguien son elaboraciones sociales y culturales. Lo útil e inmediato para los actores es producto de una expresión de su particularidad social (Heller, 1977). La escuela no es sólo el mobiliario y su edificio, sino que en su interior se desarrolla un movimiento social producto de sus actores y de lo que para ellos representa trabajar, administrar o estudiar en ella. Una escuela puede ser buena o mala, excelente o pésima, desde los parámetros que construyen en su vida diaria docentes, funcionarios, padres de familia y alumnos.

Los parámetros de los actores escolares pueden apartarse radicalmente de lo formulado por las instancias gubernamentales que se ocupan de evaluar la calidad de la educación, o bien de lo que proponen los especialistas de un campo. Un determinado contenido teórico y práctico puede ser, desde el punto de vista de los especialistas, adecuado para la formación de los estudiantes, pero ser intrascendente para los actores vinculados directa o indirectamente con los procesos educativos.[1] A una práctica educativa en particular se le pueden encontrar las mejores bondades para estimular el trabajo docente, contrariamente, es posible que genere malestar de los grupos académicos por considerarla adversa al trabajo colegiado. Los parámetros, como las prácticas, responden a significados sociales y culturales. Consecuentemente, las prácticas que se despliegan dentro del espacio escolar no son neutras, sino socialmente construidas, en las cuales lo simbólico entra en juego (Prado de Souza, 2000).

LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA COMO CAMPO EMERGENTE: LOS CONTEXTOS INTERNACIONAL Y NACIONAL

Desde los años sesenta, algunos investigadores educativos estadunidenses comenzaron a prestar atención a los actores educativos (alumnos y maes-

[1] Los actores vinculados directamente en los procesos educativos son maestros, alumnos, funcionarios. Los actores que participan indirectamente son: prefectos, administrativos, padres de familia, asociaciones de colonos, sindicatos, entre otros.

tros) y a sus prácticas culturales; trabajos como los de Philip Jackson *La vida en las aulas* publicado en 1968,[2] se enfocó al estudio de las percepciones de los actores educativos sobre la escuela y sus implicaciones. Dentro del plantel se tejían numerosas tramas no expuestas en los reglamentos o en el plan de estudios formal. Los horarios, las rutinas, los gestos eran producto de las prácticas que se desdoblan dentro de los salones de clase y que formaban (forman) tanto los contenidos como tareas plasmadas en los documentos.

Desde una perspectiva cognoscitivista, las investigaciones se orientaron, en los años setenta, hacia el pensamiento tanto de maestros como de alumnos y a tratar de entender dichas concepciones, sus orígenes y, como consecuencia, los efectos de las mismas en las acciones de aprender y de enseñar. Esto, dio lugar a que se dejara de conceptuar a los alumnos y maestros como entes pasivos, es decir, como receptores del conocimiento y transmisores del mismo. Además, se generó interés por la psicología soviética, resaltando aquí la figura de Lev S. Vygotsky, quien consideró la función de la cultura y la mediación social como factores importantes en la construcción de conocimientos, aspectos que en la teoría predominante de Jean Piaget y del grupo de Ginebra, en general no se analizaban. Psicólogos como M. Cole y S. Scribner (1974) comenzaron a cuestionar tanto los supuestos de una cognición universal (hegemónica occidental), como los de medición y evaluación cognoscitivos y de inteligencia dominantes y los resultados de una gran variedad de investigaciones anteriores adjudicando procesos y/o habilidades limitadas y deficitarias a grupos de diferentes culturas (Werner, 1961). Estudios transculturales como los de Cole y Scribner resaltaron la importancia de los aspectos culturales en los modos y formas de las manifestaciones de los procesos mentales y habilidades psicológicas, mas no de diferencias en estructuras de inteligencia como se habían interpretado anteriormente.

En 1970, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1981) publicaron su importante y polémico libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* En esta obra analizaron los procesos educativos y el papel de la escuela en la sociedad contemporánea. El acto educativo encierra diferentes elementos. Por un lado se encuentra la autoridad pedagógica del docente resultado de la legitimidad institucional. La escuela, como instancia encargada de enseñar, define a su vez lo que es legítimo de enseñar. La

[2] El trabajo de Jackson originalmente fue publicado en 1968, pero se difundió en Estados Unidos hasta la edición de 1990 por Teachers College Press; en español aparece la primera edición publicado por editorial Morata (Madrid).

acción pedagógica es una violencia simbólica debido a que impone los intereses de los grupos o clases dominantes. El acto educativo es también un acto de arbitrariedad cultural. En la acción pedagógica entran en juego distintos elementos simbólicos, esto es, no son explícitos sino ocultos y posibilitan la reproducción del orden social dominante: los estudiantes con mayor capital económico poseen (en Francia) mayor capital cultural y esto repercute en un mejor aprovechamiento educativo y una mejor trayectoria escolar. El alumno proveniente de sectores sociales desfavorecidos deberá asimilar los contenidos y prácticas legítimas para ser un buen estudiante.

Alain Coulon (1997) estudió las razones que ocasionaba que no se concluyeran los estudios universitarios. Para ello analizó los lugares de origen de los estudiantes y las peculiaridades de las prácticas educativas entre uno y otro niveles. Concluyó que el ingreso a una nueva institución y a un nivel educativo superior debe, necesariamente, llevar un proceso de adaptación o afiliación: conocer el espacio y sus instalaciones, a sus compañeros, a los profesores y además, debe ir incorporando poco a poco las habilidades necesarias que demanda la nueva situación. A estas habilidades las denomina oficio de estudiante. La incorporación de habilidades, el proceso de nativización y el oficio se expresan en la identidad de alumno. La investigación de Coulon ilustra, al igual que la Bourdieu, que las prácticas educativas se encuentran empapadas de elementos ajenos a éstas, entre otros, la identidad, el oficio, el arbitrario cultural o el capital cultural

En una línea muy cercana a la de Coulon, Tinto en la década de los noventa, (1995) analiza las causas del abandono escolar en el nivel secundario estadunidense. Este autor descarta las posiciones psicológicas que consideran que el problema del abandono depende exclusivamente de los alumnos. Por el contrario, con el auxilio de Durkheim, apunta que el abandono es un acto individual que responde a una situación social. La persona que decide dejar la institución escolar lo hace por razones sociales. Es un acto individual que depende de circunstancias sociales: la identidad del estudiante con una meta final (concluir sus estudios de licenciatura, por ejemplo), o con la institución (estudiar en una escuela importante para él o para sus padres), o con un grupo de amigos (nicho académico). Si la persona no tiene una meta clara o una pertenencia ante la institución o en un grupo de compañeros, es fácil que decida abandonar los estudios. Ante esto, consideró que la vida académica es una categoría importante para comprender la adhesión de los estudiantes a su institución y que disminuye el abandono escolar.

La vida académica para Tinto, es tanto el cultivo de los contenidos intelectuales que se transmiten en el salón de clase o en el laboratorio, como

las interacciones y lazos de amistad que se cultivan diariamente en los distintos espacios de la institución y éstos se expresan en la formación de grupos que son verdaderos nichos para llevar a cabo la vida académica y que proporcionan protección a los estudiantes.

Tinto, al igual que Coulon, consideran que dentro de la actividad escolar se presentan otros componentes no explícitos en las prácticas educativas que son indispensables dentro de la dinámica de la vida escolar pero se presentan ocultos, por eso poco se reconoce su importancia. La identidad con un oficio o con un grupo académico, es indispensable dentro de los procesos educativos.

Las investigaciones anteriores indican que los procesos educativos no son exclusivos del ejercicio del docente y del aprendizaje del alumno sino que es una actividad compuesta por múltiples significados. ¿Qué se espera del docente y qué del alumno? La respuesta debe buscarse en los marcos de referencia específicos del agente involucrado directa o indirectamente en las acciones educativas. El buen estudiante, el buen docente, la buena institución, son elaboraciones sociales. Prado de Souza (2000), autora brasileña, considera que es necesario comprender el contexto sociohistórico y cultural en que la educación se realiza. En su estudio sobre representaciones sociales de profesores sobre los alumnos, considera que éstos poseen una *teoría* de cómo educar al niño y también un ideal de alumno. El estudiante *bien educado* de los sectores populares, debe mostrar un comportamiento similar al de los niños de sectores sociales favorecidos. ¿Quién se encarga de la educación previa de estos niños? La respuesta que proporcionan los maestros señala a la familia nuclear como la principal responsable de proporcionar la educación básica al niño. Éste es el cimiento para que el profesor pueda continuar con su tarea educadora.

Esta formulación lleva a que los alumnos que no responden al ideal de buen alumno se vean excluidos de las prácticas del profesor. Estos los consideran unos recipientes vacíos que deben ser llenados, porque la familia no cumplió con su cometido previo. La investigadora demuestra que las prácticas educativas están marcadas por numerosos prejuicios de profesores y éstas orientan sus acciones, quien favorecerá a algunos y excluirá a otros tantos.

En años recientes, estudios realizados en América Latina sobre la escuela y las concepciones de los alumnos y sobre su desempeño en y fuera del plantel han atraído el interés de investigadores, particularmente en relación con los diferentes contenidos curriculares, como por ejemplo los de Carraher, Carraher y Schliemann, en Brasil, acerca del aprendizaje de las matemáticas (original, 1988, 4ta edición en español, 1997).

En México fue importante el auge de los métodos de investigación cualitativa. Los mismos tomaron importancia para investigar aspectos educativos novedosos y para responder a nuevas preguntas las cuales no se podían investigar a profundidad con los métodos que prevalecían hasta ese momento. El auge de los métodos cualitativos, particularmente de la etnografía educativa desde los años setenta del siglo XX, abrió las posibilidades de investigar la escuela y su contexto (Bertely, 2000). Entre los trabajos que emanaron desde esa perspectiva metodológica destacan los generados en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE/CINVESTAV) por Paradise (1979), Rockwell y Ezpeleta (1983) y Rockwell (1990).

Es importante destacar que en cada país, la historia de la investigación de las prácticas educativas es específica dado que responde a dos situaciones: *1)* el grado de avance en que se encuentra el conocimiento del campo de estudio y, *2)* al contexto histórico social de un momento específico. El primer punto se refiere a las tradiciones académicas imperantes en un momento determinado. Esto es, a la teoría que le indica al investigador el tipo de problemáticas que deben estudiarse, así como los métodos pertinentes para hacerlo. De esa manera, la teoría apunta lo pertinente para investigar y el procedimiento para aprehender lo que desde éste se considera real e importante.

Uno de los enfoques teóricos básicos en la investigación enfatizó en lo económico, en las condiciones materiales de vida, en el contexto histórico social y asumió que la escuela y sus prácticas educativas eran, en lo general, un reflejo de algo que condiciona el comportamiento de sus actores. Desde este enfoque el maestro fue caracterizado como representante de las estructuras sociales. Otro enfoque privilegió la práctica docente, las estrategias seguidas durante los procesos de enseñanza, así como los mecanismos y saberes de los maestros. Este segundo enfoque estuvo más marcado por la pedagogía, y el debate se centró entre la docencia tradicional y las modalidades críticas o alternativas. Sin embargo, en años recientes las investigaciones sobre la práctica docente se han ocupado, además, de los saberes de los maestros y de la influencia de éstos en sus prácticas cotidianas (Rockwell, 1990; Piña, 1998; Medina, 2000).

Sobre el segundo punto, es menester analizar el contexto histórico social en que se desarrolla el conocimiento y, específicamente, la investigación. Por ejemplo, en el momento en que aumenta la demanda de servicios educativos en todos los niveles –derivado de una mayor industrialización y urbanización en las principales ciudades– un problema importante de investigar fue el de la formación de profesores así como la transmisión de los conocimientos con el método adecuado. Una necesidad apremiante fue

importar tecnología educativa y aplicarla en los diferentes contextos de nuestras instituciones. A la par con estas acciones, se generó un discurso teórico contestatario que confrontó fuertemente con el pedagógico entonces dominante y cuestionó su eficacia. Ante ello se propusieron alternativas de investigación centradas en los sujetos participantes en los procesos educativos.

En ambos casos, los aspectos importantes fueron las estrategias didácticas deseables para hacer más eficiente o creativo el proceso educativo. Como resultado, el análisis de las prácticas se aislaban del entorno y, especialmente, de la cultura de los actores involucrados. Se asumía que las prácticas educativas y su eficacia dependían fundamentalmente de la instrumentación de un método, independientemente de los sujetos con quienes se aplicaba. Sin embargo, actualmente se reconoce que la cultura se recrea en los múltiples espacios donde participan los actores y la escuela, como institución social, no puede estar al margen de ello ya que en su interior se recrean, diariamente, numerosas prácticas culturales producto del contexto social.

Actualmente, *la construcción simbólica de los procesos y prácticas escolares* es un tema que comienza a cobrar fuerza dentro de la investigación educativa en nuestro país. Esta situación es comprensible dado que los enfoques dominantes han oscilado entre las condiciones materiales que permiten la reproducción de los procesos escolares y educativos y entre la práctica docente y los múltiples obstáculos que impiden alcanzar una mejor eficiencia de los procesos educativos. El primer enfoque enfatiza en lo externo y en lo económico, dejando de lado lo particular; el segundo en la particularidad, en la práctica, y descuida el contexto. No obstante, numerosos investigadores se han inclinado por alguno de estos dos enfoques principales, la emergencia de nuevas perspectivas de investigación fue posible porque se visualizó la realidad sociocultural con el auxilio de otras teorías y de otras estrategias de investigación distintas a las dominantes. Apareció una nueva terminología en los discursos educativos, por ejemplo, vida cotidiana, vida en las escuelas, significados y prácticas culturales.

Lo simbólico y todas sus variantes, se convirtieron en un objeto de estudio cuando se comprendió que era necesario aprehender la complejidad sociocultural escolar. Se comenzó a reconocer que la realidad social es más que lo material, lo observable y aprehensible cuantitativamente (Geertz, 1987). Sin embargo, las relaciones y las prácticas, incluyendo las de investigación, responden a lo que los grupos y comunidades humanas consideran legítimo. Lo bueno y lo malo de las prácticas queda así relativizado, porque todo acto y objeto se encuentra mediado por tradiciones, percep-

ciones, representaciones. Lo externo a las personas no es lo mismo para todos sino que depende de las coordenadas de vida (espaciales, temporales, culturales) de los actores. Las instituciones educativas están empapadas por lo simbólico, por elaboraciones sociales que otorgan un significado particular a la institución, a sus contenidos y a sus prácticas. Una escuela, una licenciatura, incluso los contenidos abordados en clase por un maestro, no representan lo mismo para todas las personas involucradas.

Entre lo material y el ser humano media un proceso de abstracción que estructura un pensamiento, una comunicación sociocultural, de manera que se puede observar en un producto una cualidad que posiblemente no sea evidente para todos los que se acercan al mismo ya sea como actores, investigadores o espectadores. Esta comunicación sociocultural también permite que de la realidad empírica material se vea lo que se quiere ver (Jodelet, 1986). Lo cultural simbólico atraviesa al pensamiento y a lo material externo; para llegar a una compleja elaboración social que merece ser estudiada para comprender la multidimensionalidad de la educación.

Es en este sentido que el análisis de las construcciones simbólicas, como se conceptúan en este trabajo, es de interés reciente en las investigaciones educativas nacionales y aparece este año por primera vez dentro de los campos del conocimiento y las corrientes de investigación del COMIE.

CARACTERIZACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES NACIONALES DE LOS AÑOS 1992-2001

La construcción simbólica de las prácticas y los procesos escolares es producto de la complejidad social, esto es, de un tejido en donde los hilos tienen diferentes puntos de salida y se cruzan con otros. No hay una causa que determine la construcción simbólica sino, por el contrario, múltiples circunstancias que se entrelazan e hilvanan en una problemática específica. La construcción simbólica se lleva a cabo en las diversas actividades de la vida cotidiana escolar. En este proceso, a su vez, aparecen las imágenes, muchas de ellas sedimentadas durante años pero plenamente vigentes en el presente y difíciles de diluir. Dentro de la vida cotidiana hay elaboraciones sobre problemáticas actuales, nociones que se auxilian con los hallazgos de la investigación contemporánea y delimitadas al pensamiento de un grupo o comunidad. Estas nociones o representaciones sociales se vinculan directamente con el sentido de pertenencia o identidad.

Lo anterior indica que *la cotidianidad*, *los imaginarios, las representaciones sociales y la identidad* son los hilos de ese tejido que se denomina construcción sim-

bólica. Sin embargo, con fines de análisis, es necesario conocer las investigaciones con base en el ángulo que privilegian o destacan, para comprender la particularidad de cada hilo conductor de las investigaciones seleccionadas:

a) Por **cotidianidad**, se entiende a las diversas prácticas educativas y actividades que se tejen dentro de los diferentes espacios de la vida escolar. El cada día se desarrolla tanto en los espacios diseñados para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje (salón de clases, laboratorio, campo experimental, biblioteca) como en los informales pero constitutivos de la vida escolar y de la enseñanza (pasillo, patios, cafeterías, canchas) en donde alumnos y profesores acostumbran reunirse para intercambiar diversas ideas. Los estudios sobre cotidianidad se ocupan del conocimiento de las relaciones, las interacciones, los rituales, los grupos y equipos académicos, tanto en salón de clases o en el laboratorio como en los espacios informales o en ambos ámbitos.

b) La **identidad** es una categoría que indica pertenencia a algo, para el caso, a una institución o a un sistema educativo (normalismo, universitario) o a un sector específico (estudiantes, profesores, investigadores). La identidad es resultado de un proceso social, en particular, de uno de socialización. Una persona se siente parte de una comunidad, un país o una institución, debido a que lleva un proceso de socialización en donde se familiarizó en las ventajas y bondades que tiene ser miembro de un territorio y de los integrantes de éste. La socialización es un proceso de incorporación y apropiación de instrumentos, habilidades, normas e imágenes; no es pasivo del actor sino activo, porque la persona escucha, observa, imita y crea. La identidad implica empatía y vinculación con los otros, sus cercanos (asociados) o compañeros y vecinos (contemporáneos).[3] Las investigaciones encontradas en esta categoría hicieron referencia a la particularidad de la identidad, por ejemplo, de normalistas, universitarios, mujeres o de profesores. La identidad indica también la complejidad social, porque en una institución se pueden presentar numerosas identidades.

c) El **imaginario social** es una categoría que se ha empleado en numerosos estudios en los últimos años. Desde la década de los cincuenta,

[3] Asociados y contemporáneos son dos categorías que se retoman de Alfred Schutz. Los asociados son aquellas personas vinculadas por su pasado. Mantienen relación cara a cara, intensa. Los contemporáneos, por su parte, son quienes viven un mismo periodo sin necesidad de entablar relación cara a cara.

Castoriadis señalaba la importancia de las imágenes dentro de la vida social. Las instituciones y numerosas prácticas de la vida social no podían verse de manera económico funcional exclusivamente, sino que era necesario destacar en ellas el elemento imaginario y simbólico. La institución puede, ante una reforma, cambiar de nombre y ponerle uno más acorde con los requerimientos de un contexto económico y político, pero las imágenes difícilmente se eliminan porque permanecen dentro de los grupos y orientan sus prácticas. El imaginario social integra numerosas imágenes construidas en los grupos y comunidades es, por lo tanto, producto de la historia. No se le encuentra, necesariamente, en los estatutos de la institución sino en las prácticas y en el lenguaje diario, es un *no dicho institucional,* pero existe en las vivencias de los actores.

d) El antecedente de las **representaciones sociales** proviene de la investigación realizada en la década de los cincuenta por Serge Moscovici. Sus hallazgos los expuso en el libro *El psicoanálisis. Su imagen y su público.* Las representaciones sociales son elaboraciones de sentido común, que los actores hacen sobre algo y sobre alguien. Lo que una persona observa y cómo lo observa, depende de lo que él y su grupo consideran adecuado o no. La representación social sustituye lo exterior o externo a la vida de las personas. La mente no sólo reproduce sino construye lo exterior debido a que en este proceso interviene la particularidad social. Un objeto cualquiera no tiene el mismo significado para los actores que lo observan, porque la cultura, la situación socioeconómica, o el género permean su perspectiva. Se debe agregar que una característica de las representaciones sociales, como producto del conocimiento y del sentido común, es que se nutren con los hallazgos de los expertos. Las representaciones sociales son una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común. El hallazgo científico se populariza; de esta manera se pueden encontrar diversas representaciones sociales sobre un mismo acontecimiento, porque guardan correspondencia con los grupos y comunidades de los actores que expresan su punto de vista.

CAPÍTULO 2

FORMAS Y CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Hilda Berenice Aguayo y Olivia Mireles

En este apartado se exponen, en primer lugar, algunas cuestiones vinculadas con el rastreo y la localización de las obras en el proceso de elaboración del estado del conocimiento del área II *Procesos y prácticas educativas,* particularmente el campo 1; "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar" En segundo lugar, se presentan ciertos datos sobre el proceso de selección bibliográfica y, en tercero, se ofrecen los resultados sistematizados de las formas y condiciones de producción de los textos que se reseñan en el capítulo final de este documento.

CENTROS DE INFORMACIÓN

La búsqueda de información constituye una actividad importante en el proceso de elaboración de un estado del conocimiento. La localización de los documentos que se produjeron durante la última década del siglo XX, requirió de una búsqueda exhaustiva en diferentes medios:

1) *Bibliotecas.* Se revisaron los acervos bibliográficos de instituciones educativas de nivel superior públicas y privadas, ubicadas en el Distrito Federal, Puebla, Veracruz, Estado de México y Oaxaca. La búsqueda se realizó tanto en centros e institutos de investigación como en facultades y escuelas.

2) *Fuentes electrónicas*. Se exploraron diversas páginas electrónicas en búsqueda de información bibliográfica. Principalmente se acudió a páginas vinculadas con publicaciones nacionales sobre educación. También se consultaron algunos discos compactos que concentran memorias de acontecimientos académicos.
3) *Préstamo directo de autores*. Se estableció contacto con investigadores para localizar documentos de difícil acceso por otras vías.

El cuadro 1 concentra los centros de información visitados:

CUADRO 1
CENTROS DE INFORMACIÓN

Instituciones públicas	**Instituciones privadas**
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) • Biblioteca Central • Centro de Estudios sobre la Universidad • Facultad de Filosofía y Letras • Facultad de Psicología • Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	Universidad Iberoamericana (UI) • Campus Santa Fe • Campus Puebla
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) • Depto. de Investigaciones Educativas	Universidad La Salle
Universidad Pedagógica Nacional (UPN) • Unidad Ajusco • Unidad Puebla • Unidad Xalapa	Universidad de las Américas
Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	Universidad Anglo Hispano Mexicana
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) • Escuela Normal Superior de México • Escuela Normal de Especialización • Escuela Nacional de Maestros	Universidad Realística

Instituciones públicas (continuación)	Fuentes electrónicas
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) • Unidad Toluca	Dirección General de Bibliotecas UNAM http://www.dgbiblio.unam.mx/
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) • Facultad de Psicología • Facultad de Filosofía y Letras	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) http://www.unam.mx/cesu/iresie/
Universidad Veracruzana (UV) • Facultad de Pedagogía	Memoria digital • La educación sus tiempos y sus espacios • Congreso Internacional de Educación en Chiapas
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) • Instituto de Ciencias de la Educación	

Proceso de selección y sistematización de la información

El proceso inicial de rastreo se llevó a cabo con la ayuda de una guía que elaboró el equipo con la finalidad de seleccionar los documentos que, a primera vista, podían incorporarse en esta mesa. El título de cada texto fue el indicador principal en la selección original.

Posteriormente, se realizó un proceso de selección más riguroso, que requirió de una lectura detallada de cada texto. En este procedimiento se observó la presencia de once temáticas; diversidad cultural, cotidianidad, identidad, expectativas y motivos, estrategias, estímulos, género, imaginarios, símbolos, concepciones y representaciones. Cada uno de los textos elegidos se clasificó y se capturó en cédulas de registro.

Más adelante, se hizo una reubicación de los textos con base en cuatro categorías que se definieron con mayor precisión: cotidianidad, representaciones, imaginarios e identidad.

Finalmente, el proceso de búsqueda, ubicación y selección se concretó en una base de datos de fichas analíticas, bibliográficas y de clasificación con un total de 115 documentos, que incluyen libros, capítulos de libros, tesis, ponencias de eventos académicos, artículos de revista, reportes de investigación y documentos telemáticos.

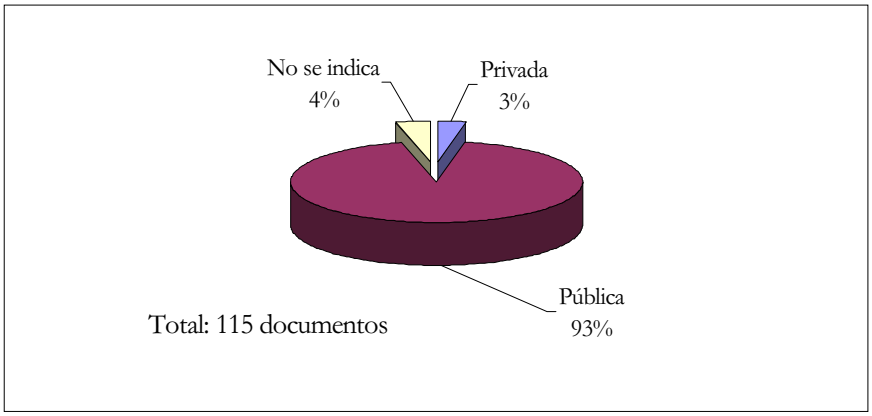
La sistematización de los documentos se presenta a través de cuadros y gráficas que muestran conteos y porcentajes; datos cuantitativos que permiten tener una idea más cercana de las formas y condiciones de producción académica en nuestro país sobre *la construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar* durante la década de los noventa.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN

A continuación se presentan gráficamente los resultados que muestran las condiciones y características de la producción que tiene como eje central las cuestiones vinculadas con *la construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar*.

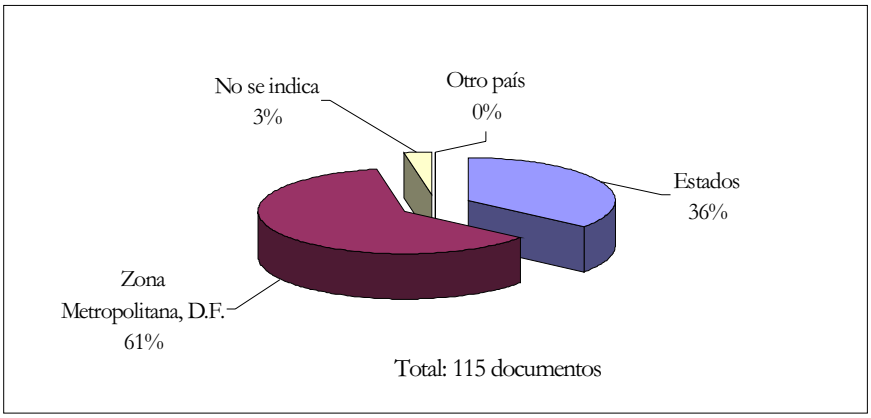
La gráfica 1 nos permite observar que la mayor parte de la investigación se realiza en instituciones públicas. Es evidente que durante la década de los noventa el sector privado tuvo poca incidencia en este campo de la investigación.

GRÁFICA 1
SECTOR DE ADSCRIPCIÓN DE LOS AUTORES



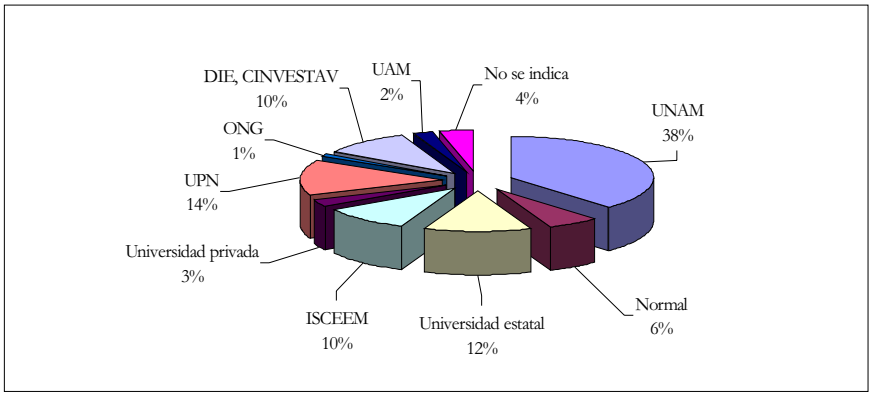
Tal como lo muestra la gráfica 2, la zona geográfica en la que se llevaron a cabo el mayor número de investigaciones es el área metropolitana de la ciudad de México (61%). Con menor porcentaje se encontraron trabajos realizados en Morelos, Puebla, Jalisco, Sinaloa, Guanajuato, Chihuahua, Guerrero y Estado de México (en conjunto 36%).

GRÁFICA 2
UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN



En relación directa con el dato anterior, encontramos que 38% de los trabajos fueron elaborados por personal de la UNAM. Con un porcentaje menor pero significativo, 14%, resaltan los trabajos de los académicos de la UPN. En conjunto, 12% de las investigaciones se hicieron por académicos de universidades estatales; 10% fueron elaborados por el personal del DIE-CINVESTAV; 10% de los trabajos pertenecen al ISCEEM; 3% corresponde al personal de universidades privadas (La Salle); 2% de las investigaciones se elaboraron por académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana y 1% por una Organización No Gubernamental. Los resultados se observan el la gráfica 3.

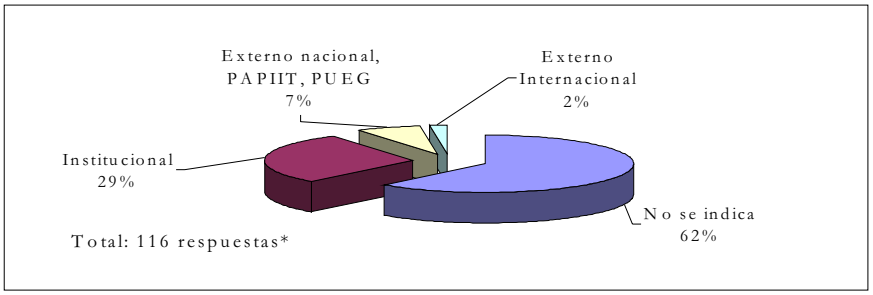
GRÁFICA 3
INSTITUCIÓN DE ADSCIPCIÓN DE LOS AUTORES



En relación directa con los datos anteriores, la mayoría de las investigaciones, 35%, se llevó a cabo en centros e institutos de investigación, con un porcentaje ligeramente menor, 31%, se observa la participación de escuelas y facultades de educación superior, en orden decreciente UPN 14%; posgrado 10%; normal 4%; educación básica o media 3%; ONG 1%; el porcentaje restante, 3%, no se indica.

Con respecto a las fuentes de financiamiento para la investigación, se encontraron pocos indicadores, ya que 62% de los trabajos no especifica el origen de sus recursos. El 29% señala que fueron financiados institucionalmente, 7% indica que obtuvo recursos externos a la institución laboral pero en el país y 2% señala que fueron recursos externos por una fuente internacional.

GRÁFICA 4
TIPO DE FINANCIAMIENTO



* La diferencia entre el número de respuestas y el de documentos analizados se debe a que se pudo contestar más de una opción.

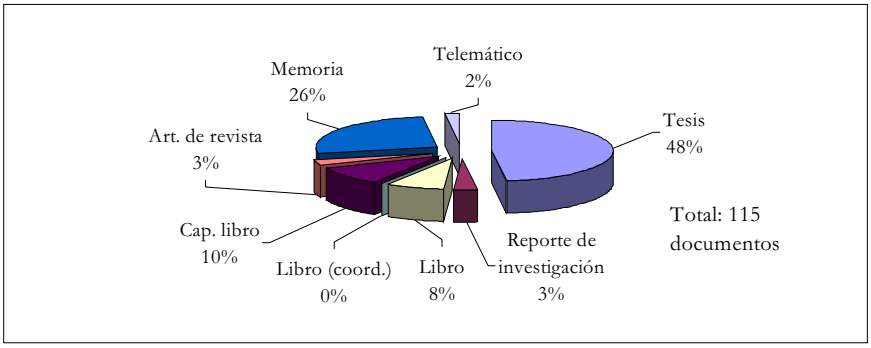
En cuanto al tipo de publicación, la base de datos reporta que 48% de los trabajos seleccionados se publicaron, mayoritariamente, como tesis de posgrado; 26%, en memorias de eventos académicos; 10% de los textos es capítulo de libro; 8% corresponden a libros de autor; 3% a artículos de revistas; 3% a reportes de investigación y 2% a documentos telemáticos (gráfica 5).

Durante la década de los noventa, se observó un movimiento irregular en el ritmo de producción de trabajos que se vinculan con la construcción simbólica, en los siguientes datos se puede observar que si bien es cierto que a partir de 1995 la producción se incrementó, 1996 tuvo una baja considerable.

Año de publicación

Año	91-92	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Núm. textos	3	3	4	11	6	15	20	15	16	12	10	115

GRÁFICA 5
TIPO DE PUBLICACIÓN

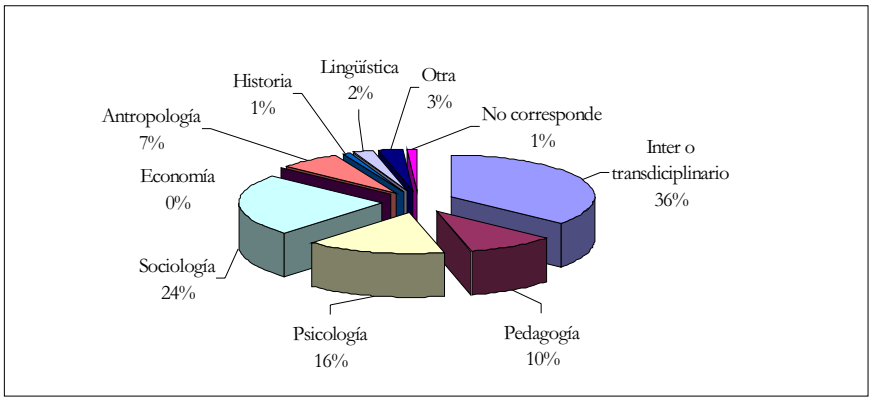


Por las características propias de los temas abordados en esta mesa, el tipo de usuario preferencial es, en primer lugar, la comunidad científica con 51%; en segundo puesto, con 25% los tomadores de decisiones institucionales y en tercer lugar, con 14% los diseñadores de políticas gubernamentales.

INDICADORES TEÓRICOS

Las cédulas que se utilizaron para capturar la información, incluyeron un rubro que permite conocer las disciplinas que apoyan las investigaciones. La sistematización arroja los siguientes datos:

GRÁFICA 6
DISCIPLINAS



Se observa una tendencia muy marcada a trabajar desde un enfoque inter o trans disciplinario, y que la sociología y la psicología han sido las disciplinas a las que más se acudió en busca de soportes teóricos para abordar temas vinculados con la construcción simbólica en el espacio escolar.

Este apoyo teórico se ha sustentado en una gran diversidad de autores que pueden clasificarse en diferentes ámbitos del conocimiento. En el cuadro 2 se presentan algunos ejemplos.

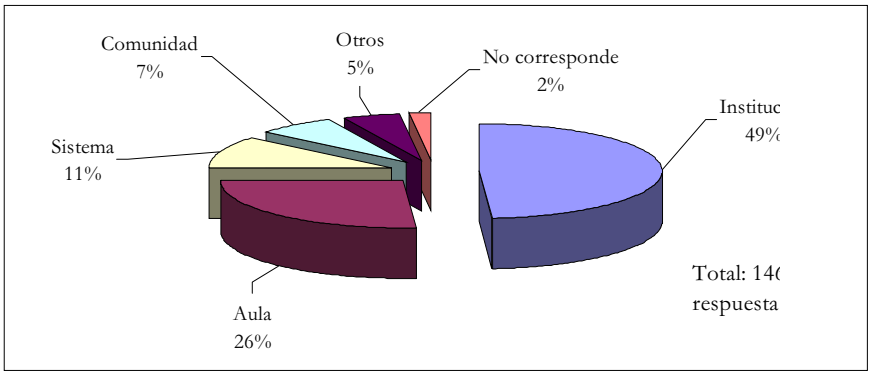
CUADRO 2
AUTORES Y ÁMBITOS DEL CONOCIMIENTO

Campo disciplinario	**Campo educativo general**	**Campo particular del objeto abordado**
Sociología Bourdieu, Pierre Berger, Peter Durkheim, Emile Heller, Agnes Schütz, Alfred	Woods, Peters, Gimeno Sacristán, José Perrenoud, Phillippe Tinto, Vicent Lecompte, Margaret Coulon, Alain Jackson, Phillip Fullat, Genis Ferry, Gilles Coll, César Brunner, Jerome	*Educación superior* Gil Antón, Manuel Díaz Barriga, Ángel Lomnitz, Larissa Rueda, Mario Ibarra, Eduardo
Psicología Freud, Sigmund Moscovici, Serge Jodelet, Denise Vygotsky,Lev Semenovich		*Educación básica* Rockwell, Elsie Paradaise, Ruth *Educación media* Zorrilla, Juan Fidel Bartolucci, Jorge
Antropología Geertz, Clifford		*Sexualidad* Álvarez-Gayou, José Luis Masters y Johnson
Historia Ginzburg, Carlo		

INDICADORES METODOLÓGICOS

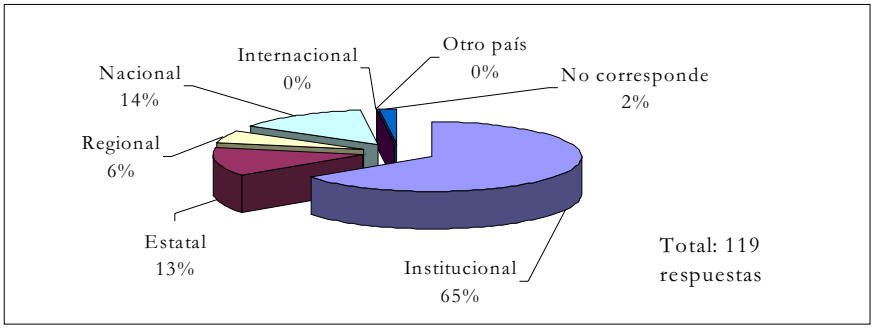
Los datos sistematizados, permiten acercarse a la perspectiva metodológica que utilizan los investigadores para abordar sus problemas de investigación. Los métodos, las técnicas, el universo de estudio y la cobertura muestran que este campo se ocupa del estudio de problemáticas específicas, particulares y delimitadas a un contexto.

GRÁFICA 7
CONTEXTOS TRATADOS PRIORITARIAMENTE



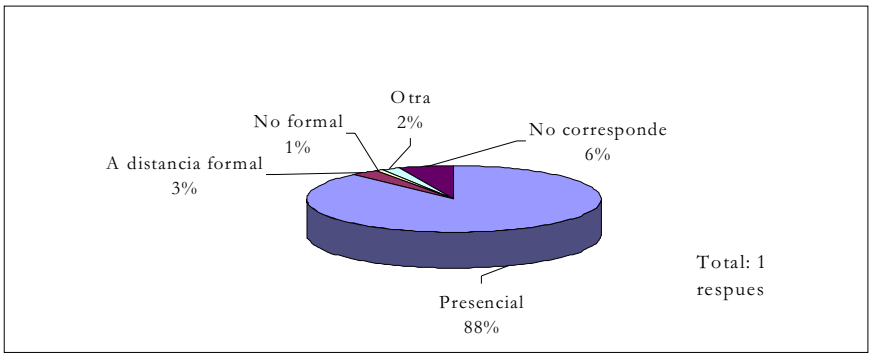
En el campo de la construcción simbólica encontramos que los contextos que se trabajan con mayor frecuencia en las investigaciones son: la institución, 49% y el aula, 26%. Sin embargo existe un porcentaje menor, 11%, que desde esta perspectiva, ha logrado abordar contextos más amplios, alcanzando mayor nivel de cobertura.

GRÁFICA 8
COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN

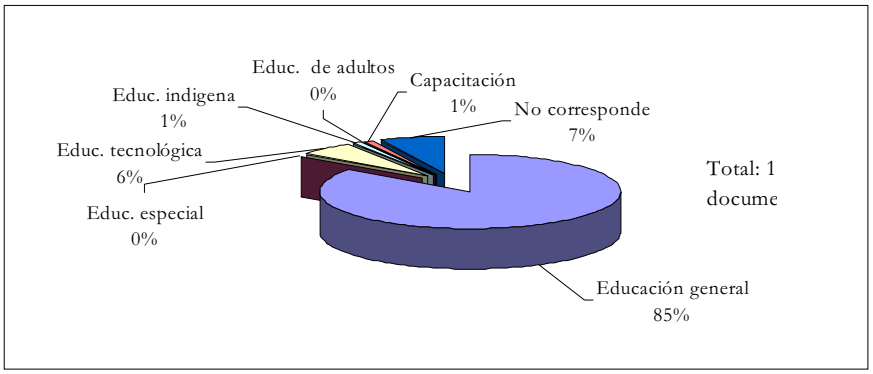


Las investigaciones revisadas abordan diferentes modalidades educativas: a distancia, formal, no formal y presencial, esta última es la que se trabaja en la mayoría de las investigaciones. Asimismo, se observa que el subsistema prioritario es la educación general; la especial o la de adultos no son trabajadas en este campo (gráficas 9 y 10).

GRÁFICA 9
MODALIDAD/ES EDUCATIVA/S TRATADA/S PRIORITARIAMENTE

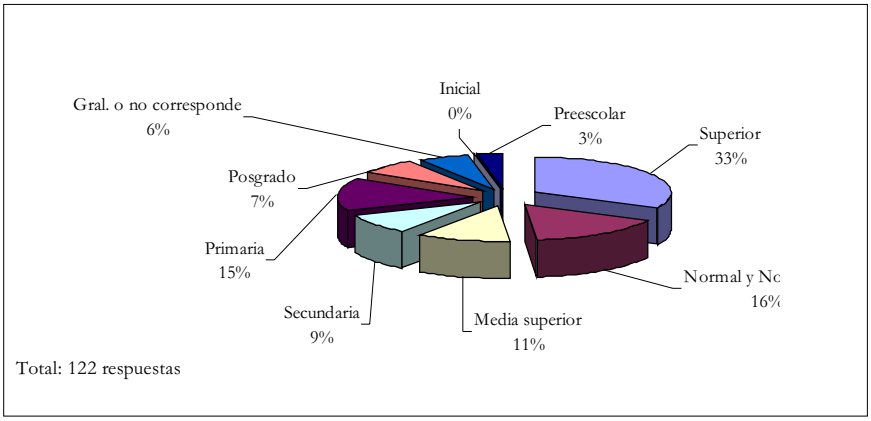


GRÁFICA 10
SUSISTEMA EDUCATIVO TRATADO PRIORITARIAMENTE



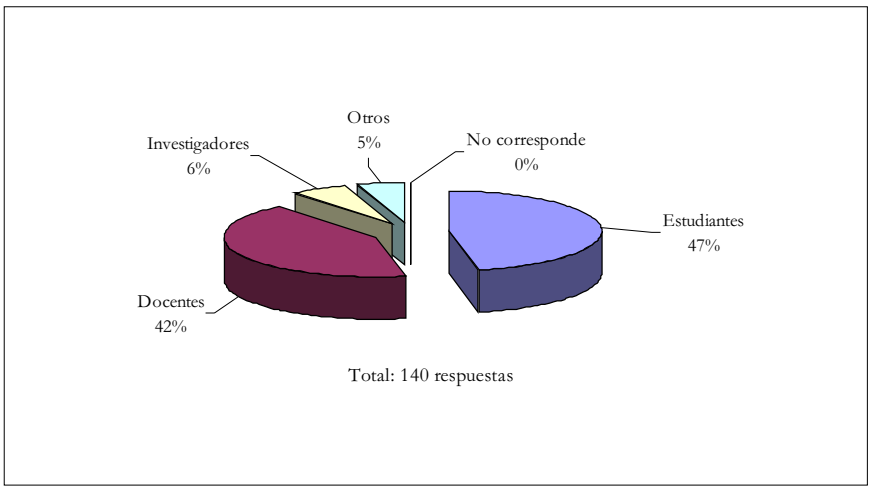
También se observa que el nivel educativo analizado con mayor frecuencia es la educación superior, la educación inicial y la preescolar son terrenos poco explorados en estas investigaciones, la gráfica 11 muestra los porcentajes:

GRÁFICA 11
NIVEL/ES EDUCATIVO/S TRATADO/S PRIORITARIAMENTE



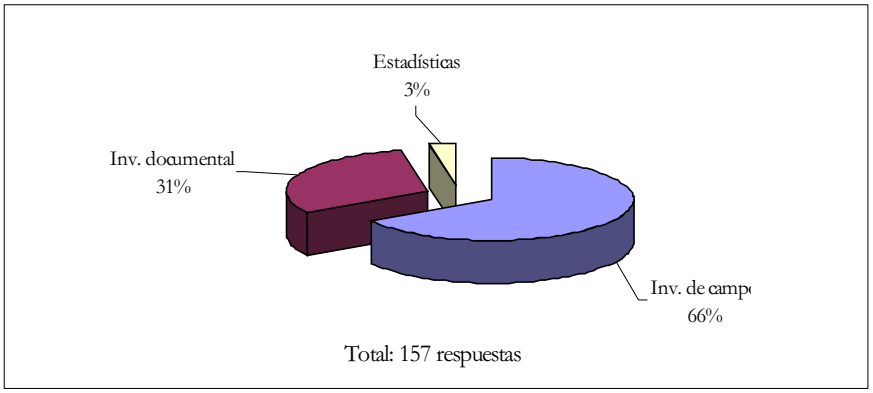
Por otro lado, los datos obtenidos señalan que en las investigaciones de este campo los actores centro de las indagaciones son los estudiantes y docentes, la gráfica 12 muestra los porcentajes:

GRÁFICA 12
SUJETOS TRATADOS PRIORITARIAMENTE

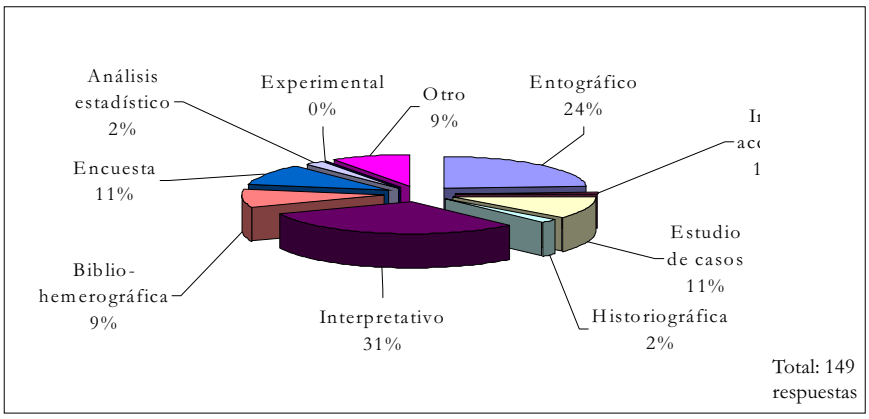


Con respecto al método de tratamiento y técnicas para la obtención de datos, se observa que existe una tendencia multimetodológica. En la mayoría de las investigaciones se señalan más de un recurso metodológico y diferentes fuentes de información para la obtención de datos. No obstante, el método *interpretativo* y el *etnográfico* son los más utilizados en este campo, pues permiten acercarse a las construcciones simbólicas de las prácticas de la vida escolar. Estas estrategias metodológicas dejan interpretar los significados que los actores, estudiantes, profesores, autoridades, tejen dentro de los espacios institucionales.

GRÁFICA 13
FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS



GRÁFICA 14
MÉTODO PREDOMINANTE



Con los datos hasta aquí presentados se observa que el estudio de las cuestiones simbólicas en las prácticas escolares se está consolidando como una línea en el campo de la investigación educativa. Estudiar al sujeto desde su mundo simbólico, desde la construcción de su identidad o bien desde sus representaciones e imaginarios que le guían en la vida cotidiana resulta importante para comprender el fenómeno escolar en su dimensión más íntima y particular.

El encuentro de diferentes disciplinas para el estudio de los microuniversos (en términos de Maffesoli de los hechos societales) permite una riqueza conceptual y propicia la reunión y el debate entre diferentes posiciones teóricas. La diversidad de temas y problemas del mundo escolar, por su complejidad inherente, tolera también el uso de diferentes estrategias metodológicas que permiten el recurso de diversas técnicas e instrumentos que se complementan entre sí.

Los diferentes estudios muestran que cualquier nivel y modalidad educativa son susceptibles de ser analizados desde la perspectiva de los actores. No obstante encontramos que, secundaria y educación especial, son ejemplos de áreas poco estudiadas desde este enfoque.

Por último resta decir que la publicación de los resultados de investigación en la década de los noventa siguió un esquema muy centralizado tanto geográfica como institucionalmente.

CAPÍTULO 3

COTIDIANIDAD

Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas

Una categoría dentro del campo "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar" es lo cotidiano, entendido como las actividades afectivas, sociales y académicas que se construyen dentro de los diversos espacios de lo escolar. La vida cotidiana indica que los procesos de enseñanza no son sólo intelectuales sino que se encuentran mezclados con una serie de elementos de corte subjetivo, tales como los vínculos entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores. La vida cotidiana se edifica tanto en los espacios formales como en los no formales; es tanto lo relacionado con el aprendizaje de los contenidos como los vínculos afectivos que se generan en los múltiples espacios de la escuela. No obstante, en algunas investigaciones, los muros escolares se rebasan para dar cuenta del contexto, la familia o la comunidad.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

María Eugenia Luna (1994), en su tesis de maestría *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula,* analiza la organización del trabajo dentro del salón de clase. Este proceso comprende las reflexiones y consideraciones que los maestros hacen de las situaciones de trabajo, antes, durante y después de su puesta en marcha. La previsión de recursos, actividades, prioridades y formas de proceder no implica un ceñimiento estricto a lo planeado, sino la posibilidad y necesidad de dar respuesta a los imponderables del proceso pedagógico. Utiliza la metodología etnográfica, mediante la observación del trabajo en el aula, y de varia-

das situaciones escolares junto con entrevistas a maestros y alumnos. Estudia tres dimensiones: el conocimiento que los maestros construyen sobre sus alumnos; el papel orientador de la organización con respecto al trabajo de los educandos y las acciones en el aula como soporte para organizar el trabajo con los estudiantes. Concluye que la sistematización de los contenidos se ajusta a las necesidades en el aula, lo cual sugiere una adaptación de los mismos en las acciones de los maestros. Los alumnos son fuente de trabajo y retroalimentación para los docentes. La normatividad del trabajo fija los límites concretos y reconocidos para los alumnos en su relación con las necesidades y exigencias. El maestro cuenta con elementos y recursos que le auxilian al continuo ajuste de la organización, ya que deben desarrollar diversos niveles de sensibilidad para conocer a sus alumnos.

Jorge Ortiz (1994), en su tesis de maestría *Ritos de pasaje en la matemática universitaria*, interpreta los significados de los alumnos inscritos en una de las nueve licenciaturas de ingeniería de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM-Azcapotzalco, en torno a las bases fundamentales del cálculo diferencial e integral. Analiza los índices de aprobación y reprobación de las 16 licenciaturas que se imparten en dicha institución. Para ello realiza entrevistas y hace observaciones de lo que ocurre en un salón de clases de la unidad de enseñanza-aprendizaje de cálculo I. Observa que la asistencia y puntualidad, el trabajo extraclase, la precisión del trabajo en matemáticas, el pizarrón como herramienta didáctica y los límites del sentido común, son factores que intervienen en cómo se enseñan las matemáticas y cómo el alumno se enfrenta al proceso. Posteriormente plantea las conductas de los estudiantes ante el rito de iniciación: el proceso de enseñanza-aprendizaje como una serie de retos o pruebas a los que son sometidos los candidatos. De esta manera el rito de iniciación comienza con un rito de separación, le sigue uno de transición y, finalmente, concluye con el de posliminidad. Considera las prácticas del aula como una ceremonia, un rito de iniciación, que a su vez lo llevan a pasar por una serie de ritos particulares: preliminares, liminales y los que conducen al alumno a asumir un nuevo papel dentro de la estructura social, lo que representa una carga de nuevas obligaciones, pero también el disfrute de nuevos derechos.

Sergio Pérez Sánchez (1996), en su tesis de maestría *La escuela lugar de encuentro y articulación de la identidad étnica ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazahua del estado de México,* adopta la etnografía como metodología de investigación. Realiza registros de observación y entrevistas a profundidad. Las instituciones en las cuales centra su trabajo son tres escuelas de nivel preescolar —dos estatales y una federalizada—; dos primarias —una estatal y una federalizada— y una secundaria estatal. Des-

taca que el cambio religioso del catolicismo tradicional al protestantismo Pentecostés renueva los símbolos y significados en las interacciones al interior de la escuela. Los estudiantes asumen posturas y manifiesten conductas respecto a los sucesos escolares. La re-elaboración identitaria bajo el contexto del cambio religioso en una población mazahua implica la construcción cotidiana de representaciones compartidas entre los actores, en tanto dichas representaciones se encuentran en una constante transformación negociada. El trabajo contribuye a la reconceptualización de la escuela en sus relaciones internas con su contexto inmediato. Además, las representaciones del converso religioso da pauta a reconocer los cruces de culturas al interior del proceso educativo.

Juan Manuel Piña (1996), en su tesis doctoral *La vida cotidiana escolar en los académicos de ciencias sociales de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH)*, centra su atención en el sujeto y en las prácticas que despliega en su actividad cotidiana tanto en el aula como en los contenidos que se transmiten y en las tareas, pasillos, cafeterías y la comunidad agrícola. Aplica cuestionarios, realiza entrevistas a estudiantes y docentes y registra acontecimientos (asambleas, reuniones de profesores). En el espacio escolar se genera la identidad grupal, los estigmas y las exclusiones. Las tradiciones académicas sirven para integrar a los profesores en grupos. Los académicos que responden al modelo de ciencia y docencia que domina en la institución son reconocidos como los "mejores". Los profesores de las ciencias sociales por los problemas que trabajan en clase, la forma de impartir docencia y la manera de evaluar no responde al modelo dominante. En 1998 publica el libro *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. En este libro integra gran parte de su tesis doctoral y una investigación más sobre las prácticas escolares de los estudiantes de un programa de maestría en Enseñanza Superior. En esta investigación concluye que la diferencia de edad y la experiencia laboral provoca expectativas distintas ante el programa. Esta heterogeneidad se traduce en dificultades para concluir con las actividades escolares, pero principalmente para el trabajo de tesis. El compromiso del estudiante con su formación está mediado por circunstancias sociales: el tiempo destinado al estudio, el estado civil, el género, los hábitos de estudio previos, etcétera. La elaboración de un trabajo de tesis no depende exclusivamente del estudiante sino de las diversas circunstancias que rodean su vida diaria.

María del Carmen Ávila (1997), en su tesis de maestría *El currículum de la educación normal: Entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes*, explora los planteamientos teóricos del currículum de la educación normal de dos escuelas de la ciudad de Toluca e interpreta las

prácticas docentes de los profesores que imparten los cursos del eje de formación pedagógica. Antes de 1984, la educación normal se incluía dentro de la media superior. A partir de ese mismo año se estableció un acuerdo que consideró a los estudios normalistas con el grado académico de licenciatura. ¿Qué cambios se han presentado en la educación? es la pregunta orientadora de la investigación. Después de un minucioso recorrido concluye que las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes, están aisladas interna y externamente. Hay poco intercambio académico sistemático entre las 37 normales de la entidad; existe dificultad para relacionarse con otras instituciones, por la normatividad a que están sometidas. No es suficiente tener planes y programas de estudio que pretendan homogeneizar para formar profesores, es necesario integrar un proyecto institucional que cree espacios de reflexión, análisis y crítica de su quehacer académico, cultural y social.

Carolina Domínguez (1997), en su ponencia "El saber docente: entre las vivencias y la formación", se indaga sobre la integración latente de los diversos conocimientos del docente manifestados en los espacios escolares. Señala que en la práctica docente no sólo intervienen factores de carácter intelectual sino también las expectativas y experiencias de las relaciones intersubjetivas de éstos, tales como hábitos, actitudes y afectos. Hace una selección aleatoria de profesores que se encuentran estudiando la licenciatura en Educación de la UPN a quienes aplica un cuestionario. Considera que la práctica del docente se encuentra determinada, en gran medida, por las relaciones que establece con su familia, compañeros de trabajo y del salón de clase. Además, para el docente/estudiante es necesario establecer una relación cordial con su asesor de tesis debido a que algunos asesores y estudiantes fueron compañeros de estudio o trabajo en otro momento. En la práctica docente intervienen diversos elementos subjetivos en donde los afectos tienen un peso muy importante. Por lo tanto, no es sólo una actividad intelectual sino que en ella se expresan valoraciones subjetivas.

Ruth Guzik Glantz (1997), en su tesis de maestría *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula,* utiliza una metodología etnográfica. Resalta la incidencia de los propios niños sobre el ambiente en el que se desenvuelven, esto es, cómo participan en la vida en el aula de forma individual y colectivamente, tanto en la transformación de las relaciones entre compañeros de clase, como en la que van construyendo con sus maestros. Presenta esa cara oculta del trabajo docente que se esconde en el espacio privado del salón de clase, dirigido a construir con y hacia los niños proyectos para abrir o encauzar la presencia de cada uno de los alum-

nos en su espacio en particular y en su vida escolar en general. La participación de los niños en la escuela va desde tareas básicas como repartir libros entre los compañeros de clase, hasta responsabilidades tan complejas como la conducción de una clase dirigida hacia sus compañeros. Un hallazgo novedoso: la presencia de los niños dentro del espacio escolar, sus relaciones con el maestro y su particular adscripción a los grupos formales y no formales de alumnos, no sólo están relacionados con las características socioeconómicas de sus miembros, sino también con el trabajo que éstos realizan en el aula. Manifiesta que es preciso avanzar en la definición del niño como sujeto, pero desde una perspectiva más amplia que permita descubrir y describir la forma que asume su presencia en los diversos ámbitos, escolar, familiar y comunitario.

José Mercado Haro (1997) en su ponencia "La relación entre las actitudes de los maestros, las actitudes de los alumnos y el éxito escolar en matemáticas", se interesa por conocer los factores causales explicativos de éxito y fracaso de los alumnos en esta materia. Descubre que la actitud de los maestros y la de los alumnos están relacionadas con el éxito escolar. Las teorías que apoyan la investigación son el constructivismo, la psicología social y la teoría de grupos. Aplica a 500 alumnos de educación secundaria y a los maestros titulares de estos grupos dos instrumentos: uno de actitudes y otro de conocimientos de las matemáticas. Posteriormente procesa y analiza los datos obtenidos desde dos perspectivas: cuantitativa y cualitativa. En la interpretación cualitativa encuentra que el éxito escolar en matemáticas depende de la trayectoria y las actitudes del alumno, que guardan relación con el ambiente escolar y el familiar así como la percepción de la matemática. El ambiente cultural familiar, en particular la preparación de los padres de familia, determina el éxito matemático logrado por el alumno. Los estudiantes conocen, comprenden y utilizan las matemáticas en la medida que su ambiente familiar es favorable y permite conocer la utilidad de éstas en la vida cotidiana.

Catalina López (1997), en la ponencia "La cultura académica y los docentes de las escuelas normales como académicos", identifica las acciones cotidianas de los maestros, específicamente conceptuar sus prácticas culturales como miembros de un campo de producción cultural. Su referente teórico es el concepto de capital cultural en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. La metodología utilizada es de corte interpretativo. Para la autora, los grupos académicos de instituciones de educación superior deben acreditar un capital cultural más o menos común de manera legal en la normatividad respectiva. Esto garantiza la permanencia en el campo de producción cultural a nivel superior. Los do-

centes de escuelas normales organizan sus acciones cotidianas alrededor de los requisitos a la pertenencia de un campo de cultura como la obtención de grados académicos, publicación de resultados de sus investigaciones, asistencia a congresos. A través de la investigación se puede conocer que estos docentes han sido olvidados como campo de producción científica y cultural a nivel superior, a pesar de que es un sistema escolar que imparte servicios en este nivel y que cubre los requisitos académicos de las demás instituciones.

Edwin Mejía Palma (1997), en su tesis de maestría *La influencia social en la docencia universitaria. El caso de la Universidad Autónoma de Puebla*, estudia las formas de docencia y los estilos de comportamiento estudiantil más frecuentes en la BUAP. La docencia universitaria es uno de los espacios en los que se genera la influencia social del docente, del estudiante y entre éstos. Pueden establecerse formas de estatismo, dependencia y adaptación propias del control social o mecanismos de acción innovadora y creativa que anuncian la posibilidad de desarrollo autónomo; ambas tendencias repercuten en la formación de profesionales pasivos y negligentes o emprendedores y creativos. El autor define su investigación como de naturaleza correlacional. Delimita como variables independientes el sexo y la experiencia (menos y más de 15 años de docentes, en los alumnos ser de nuevo ingreso o cursar el séptimo semestre). La docencia en la BUAP se caracteriza por ser tradicional y memorística, rígida, no es interactiva, hay tendencia no muy manifiesta a la vida democrática. Con datos estadísticos fundamenta que los catedráticos jóvenes valoran positivamente la docencia en tanto los con experiencia consolidada no se muestran benignos, son más cautos, en especial los varones.

Juan Manuel Piña y Olivia Mireles (1997), en la ponencia "El proceso de socialidad y de vida académica", consideran que la vida académica es producto de la actividad intelectual y las formas de socialidad. La infraestructura académica (biblioteca, aulas, cubículos), el plan de estudios, la normatividad institucional, son importantes para generar una vida académica, pero las prácticas específicas las emprenden los actores involucrados en cada uno de los programas. La vida académica es el ejercicio de la actividad intelectual, lo propio del campo disciplinar, pero requiere además de la formación de grupos integrados por estudiantes y profesores. La permanencia de los estudiantes en un programa de posgrado y su graduación no es cosa exclusiva del estudiante, sino de la vida académica ahí generada y, específicamente, de la particularidad social de sus actores. La pertenencia a un grupo académico permite que el estudiante se integre a su programa. El grupo es el nicho académico que posibilita la interacción intelectual y so-

cial. En los programas de posgrado estudiados la formación de grupos es débil debido a las circunstancias sociales que envuelven la vida de los actores de cada programa. Son alumnos que laboran y estudian al mismo tiempo, permanecen, al igual que los profesores, poco tiempo dentro de las instalaciones y tienen numerosos compromisos extra académicos. Este trabajo se publicó de forma ampliada como capítulo del libro *Posgrado en Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (2000) coordinado por Ricardo Sánchez Puentes.

Claudia Pontón y Elizabeth Jasso (1997), en la ponencia "El proceso de incorporación y la vida social e intelectual de los programas de posgrado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM", analizan los procesos sociales que influyen en la eficiencia terminal de los programas de este nivel, dado que los supuestos de la investigación consideran que la vida intelectual y la afectiva o socialidad intervienen en el abandono o permanencia de los estudiantes en el posgrado. El abandono estudiantil responde a distintas situaciones, una de ellas es la pertenencia del estudiante a un grupo, como también la identificación de cada estudiante con el programa que estudia. Este trabajo se publicó de forma ampliada como capítulo del libro *Posgrado en Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (2000) coordinado por Ricardo Sánchez Puentes.

Ricardo Sánchez Puentes y María de la Paz Santamaría (1997), en la ponencia "El proceso de tutoría en los posgrados de ciencias sociales y humanidades", consideran que para fomentar los lazos de pertenencia de los estudiantes a un programa de posgrado es importante fortalecer la práctica exitosa de las tutorías. La tutoría permite que el estudiante se identifique con un académico que lo orientará a lo largo de su permanencia en el programa. El estudiante, en este proceso, puede identificarse con un paradigma de investigación, incluso con un estilo particular de hacer investigación. La tutoría permite que el académico transmita al estudiante el oficio de investigador, pero esta actividad requiere tiempo y dedicación constante. La tutoría no es sinónimo de asesoría de tesis, sino de un trabajo de orientación, empatía y enseñanza permanente. Un problema fuerte en los programas estudiados es que a la mayoría de los estudiantes les asignan un tutor al que no conocen, por ello se dificulta una relación intelectual y afectiva profunda entre ambos. Este trabajo se publicó de forma ampliada como capítulo del libro *Posgrado en Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (2000) coordinado por Ricardo Sánchez Puentes.

María Guadalupe Velásquez (1997), en su ponencia "El trabajo del niño en el aula y el trabajo escolar en casa", se pregunta: ¿cómo asume el trabajo escolar cotidiano el alumno?, ¿cómo participa en su aprendizaje?

Encuentra que esta respuesta no está determinada exclusivamente en el trabajo de las maestras o maestros, sino que rebasa los muros escolares porque depende del nexo escuela-hogar. Los factores socioeconómicos, la vida familiar, la labor del maestro son situaciones determinantes en el aprendizaje del niño. Más allá de ver a la escuela como un medio por el cual se brinda conocimiento, las actitudes del docente y las de los alumnos, influyen en el trabajo escolar. Analiza el caso de un niño de once años que cursa el cuarto grado de primaria. Realiza un seguimiento durante siete meses. Revisa el libro de español, concertando entrevistas con el niño, sus padres y maestra. Además se apoya en registros de observación para conocer el trabajo escolar. La autora hace una descripción de la vida familiar del estudiante, así como su actividad extraescolar (tareas). Observa que el éxito escolar depende del impulso familiar y del maestro.

Silvia Lourdes Conde (1998), en su tesis de maestría *La construcción de una escuela democrática. El proyecto educativo y las tareas*, aborda el proceso micropolítico que se vive al interior del Centro de Educación Preescolar y Primaria del STUNAM. Señala que las escuelas contribuyen a la reproducción de sociedades autoritarias o democráticas y las observa como un mundo particular. La práctica de la democracia dentro de la escuela es posible mientras exista coherencia en las acciones de los sujetos escolares y el pensamiento democrático. En este estudio se puede ver a la democracia desde la escuela, desde sus prácticas en la vida cotidiana.

Daniel Domínguez Aguilar (1998), en su tesis de maestría *Impacto del programa de estímulos al desempeño docente en el ámbito académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen*", se apoya de numerosos testimonios de los docentes incorporados al programa de estímulos o que aspiran a acceder a él, durante los periodos 1995-1996 y 1996-1997. El autor sostiene que los estímulos al desempeño docente (PEDD) en esta institución no ha logrado el mejoramiento de la calidad ni los compromisos que ellos implican. Los procesos y el contexto donde se ubica la escuela e interactúan los maestros son olvidados por el programa. Son poco alentadores los impactos del PEDD como programa evaluativo mediante el cual se pretenden recuperar los valores que son inherentes a la enseñanza, así como apreciar el esfuerzo del maestro por mejorar su desempeño. Se advierten cambios positivos en el hacer docente pero no como consecuencia del programa; las actitudes de crítica y autocrítica a que hace alusión el PEDD, como condición para elevar la calidad del desempeño docente, están ausentes en los académicos; sin autorreflexión y análisis sobre la práctica cotidiana, sin la ética profesional que debe ser inherente a cada trabajador no es posible concebir la mejora.

María Lorena Hernández (1998) en su trabajo *El diseño gubernamental del programa de la carrera docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*. Reconstruye, desde la perspectiva de los distintos actores involucrados, las tres fases del ciclo de la política: su elaboración, puesta en marcha en el contexto institucional y la evaluación de sus resultados. Se apoya en el paradigma cualitativo, cuya fuente básica son las palabras, descripciones y explicaciones fundadas en procesos identificables en contextos específicos. Recurrió a fuentes documentales y estadísticas, a la observación directa y a la entrevista. Afirma que fueron tres las circunstancias que llevaron a las autoridades sectoriales a establecer el programa: la imposibilidad de mejoras salariales generalizadas, el compromiso federal de propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior y la disponibilidad de una bolsa limitada de recursos. Se pensó que el reconocimiento académico y con beneficios económicos diferenciales se incidiría en la calidad del trabajo académico, la dedicación de la planta docente y la permanencia del docente en su institución. El programa arroja dudas profundas sobre su efectividad para mejorar la función docente: por ejemplo, los distintos aspectos implicados en la docencia y la subordinación de ésta a las tareas de la investigación, el surgimiento de múltiples mecanismos de perversión para aparentar o simular estados o acciones favorables, la generación de dudas acerca de la justicia del sistema.

Christopher James Martin (1998), en su libro *La educación primaria en tiempos de austeridad,* señala la importancia de comprender el problema del fracaso escolar en México, ya que las tasas de deserción y reprobación son muy altas y tienden a empeorar. Plantea la necesidad de analizar todas las relaciones sociales que se establecen en el triángulo maestro-alumno-padres de familia. La causa inmediata del mal aprovechamiento escolar es la corrosión del vínculo entre maestro y padres; así, la expresión final del mal aprovechamiento, la deserción, ocurre cuando todas las relaciones entre maestros y padres se han colapsado, cuando se han roto. Considera que para entender el fracaso y el éxito escolar es necesario analizar lo estrictamente escolar con lo extraescolar, por ejemplo, la interrelación entre la escuela y sus clientes, las situaciones referidas a los bajos recursos y las actitudes de participación de los padres y los maestros.

Raúl Mejía Cazapa (1998) presenta la tesis de maestría *El normalismo estudiantil rural: una recuperación de lo vivido cotidianamente*. Dedica su análisis a los significados y el simbolismo del modo de vida del estudiante normalista rural a través de sus rutinas, costumbres, actuar cotidiano y entorno social inmediato. Se pregunta: ¿cuáles son las formas culturales que caracterizan al normalismo estudiantil rural de nuestros días?, ¿cómo se expresa esta

cultura al interior de la escuela, el aula y su entorno social más inmediato?, ¿qué papel juegan las autoridades, directivos y maestros, en la conformación de prácticas cotidianas que matizan la vida en esta institución?, ¿qué dimensión tienen las escuelas normales rurales en los proyectos educativos del nuevo siglo? El estudio adopta el enfoque etnográfico y desde allí recrea las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimientos y comportamientos de los estudiantes y maestros de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero. Los resultados obtenidos permiten presenciar un modo de vida particular que, al expresarse en sí, son susceptibles de traducirse en programas de transformación de la realidad. El trabajo permite acceder a la idea de lo que es el normalismo rural nacional: en la gran mayoría de las normales rurales del país se presenta el fenómeno del ausentismo escolar de manera evidente; no tienen otra opción de ejercicio político más que la tendencia de izquierda; conviven bajo el régimen de internado de varones o de mujeres; el requisito básico de ingreso a cualquier normal rural es haber concluido los estudios de bachillerato pedagógico u otro de carácter histórico social.

Etelvina Sandoval (1998), en su tesis doctoral, *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes,* y posteriormente, en 2000, en su *texto La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes,* señala que la escuela secundaria ha sido un espacio poco investigado en México y centra su estudio en la vida cotidiana, para interpretar los sentidos que se construyen en los espacios escolares en una dinámica que se da entre las exigencias institucionales, los intereses de los sujetos y las condiciones materiales de la escuela. Es un estudio etnográfico para analizar tres secundarias diurnas del DF; demuestra que la secundaria como institución, posee una cultura escolar que la diferencian de otros niveles educativos, pero no es una cultura estática, homogénea y unidireccional, pues ésta se recrea de manera permanente tanto por la acción de los mismos participantes, como por la presencia de elementos culturales disímbolos en el espacio escolar. Se encuentran amalgamados elementos correspondientes a tradiciones culturales de la secundaria, otros producto de su ubicación en las actividades de la escuela y algunos más corresponden a su experiencia personal adquirida en otras integraciones sociales. La escuela es un espacio de interrelación en el que confluyen esquemas culturales múltiples lo que origina una dinámica cultural que se materializa en las prácticas que ahí se desarrollan, en las relaciones que se construyen y en los significados e intereses que están en la base de ambas.

Virginia Zúñiga Hernández (1998) en su tesis de maestría *Las tareas de enseñanza e institucionales de los orientadores en la escuela secundaria: Un estudio*

etnográfico, interpreta las tareas de enseñanza de los orientadores en su desarrollo cotidiano en el tercer grado de secundaria, en su relación con autoridades educativas, con alumnos y padres de familia y con los contenidos escolares. El concepto de vida cotidiana le permite construir el objeto de estudio desde una perspectiva etnográfica. Realiza observaciones en el turno vespertino, los orientadores en sus tareas de enseñanza (elegidos a partir de diez años de experiencia docente) toman en cuenta factores y condiciones de diverso orden, dadas las características y necesidades de la población escolar a quien se destina las sesiones de la asignatura —como los temas referidos a la sexualidad—, al tiempo que responde a las exigencias administrativas como la remisión de informes sobre los avances programáticos de manuales operados por el gobierno del estado de México. Al concluir las tareas de enseñanza, los orientadores expresan valoraciones que son también producto de un ambiente social, como el éxito, la autoaceptación, la responsabilidad, el respeto mutuo y la autoridad, la colaboración o el compañerismo, mediante la verbalización de consejos o recomendaciones a los alumnos. Los orientadores de esta escuela se enfrentan a la escasez de libros de texto para los alumnos, a la capacitación diferenciada —ya que sólo asiste a los cursos y reciben materiales el orientador designado por los directivos—, a la aplicación simultánea tanto del programa para la asignatura como a la demanda que involucra participar en la orientación como servicio.

Norma Lilia Nieva (1999), en su tesis de maestría *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria México*, analiza las prácticas de los estudiantes a través del cumplimiento de tareas en clase y extraclase. Entiende por estrategias de sobrevivencia (ES) al conjunto de acciones articuladas que los alumnos emplean individualmente para responder a las necesidades de permanencia y éxito en la escuela. El trabajo de corte etnográfico se realiza en una escuela secundaria general pública del Estado de México, durante dos ciclos escolares. Las asignaturas seleccionadas fueron Introducción a la física y química y matemáticas. Las ES se contraponen al aprendizaje, porque el alumno se preocupa más en sobrevivir que por aprender los contenidos. Las ES son el resultado de un proceso permanente de negociación entre los maestros y los alumnos que, en la mayoría de casos, sus perspectivas e intereses no concuerdan. Generalmente los maestros definen la situación y los alumnos aceptan y se adaptan a esta definición. Existen pocos desacuerdos abiertos por parte de los estudiantes, pero frecuentemente hay trasgresiones ocultas a las reglas del juego. Se presenta la articulación entre lo formal de las demandas del maestro y lo informal de las propuestas de los alumnos. El nivel de cumplimiento de

tareas en clase y extraclase depende en mucho del sentido público que el maestro otorgue a dichos trabajos. Los alumnos emplean estrategias para cumplir con las tareas y la mayoría cumple, no porque sean importantes como aprendizajes sino porque el maestro las considera importantes. En este caso la categoría cumplimiento se cruza con la imagen de buen alumno. El incumplimiento propicia que el profesor fije la atención en los alumnos que incurran en éste, poniendo en juego su sobrevivencia.

Miguel Ángel Izquierdo (2000), en su libro *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos,* estudia minuciosamente los efectos y consecuencias de la operación de un sistema de diferenciación de los ingresos (programa de estímulos a la carrera docente) mediante evaluaciones periódicas al personal académico de diez unidades regionales de la Universidad Pedagógica Nacional. Analiza las características técnicas del programa de estímulos de la UPN, el proceso de su instrumentación, el sistema de evaluación, reglamento y normatividad. Profundiza en los efectos y consecuencias que dicho programa ha tenido sobre los maestros y las relaciones entre éstos con las autoridades y con el proyecto institucional. En la investigación destaca como relevante el análisis sobre políticas de evaluación en los académicos y su puesta en marcha en México, en donde sobresale el papel de las políticas económicas dictadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. También destaca la diferenciación entre los sistemas de evaluación académica y los programas de recuperación salarial, aunque la investigación se centra en la Universidad Pedagógica Nacional. El programa de estímulos académicos ha tenido como consecuencia la pérdida de credibilidad en la institución y del compromiso institucional de los docentes a cambio de necesidades individuales y ha debilitado enormemente el trabajo colegiado y las relaciones entre los académicos, con la consecuente pérdida de lazos fundamentales para el trabajo académico colectivo.

Elsy Trinidad Alvarado (2001), "Proceso de comunicación intercultural docente-alumnado en el nivel medio superior" caracteriza el proceso de comunicación docente-alumnado y sus repercusiones en el aprendizaje, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS) 165, de la comunidad de Cosolapa, municipio de Coatepec, Veracruz. El proceso de comunicación profesor-alumno está orientado al papel protagónico y al ejercicio del poder hegemónico del profesorado sobre los estudiantes. El salón de clase es un espacio multicultural donde se establece un proceso de interacción entre individuos cuyas conductas determinan el encuentro educativo. Cuando no se consideran estas diferencias se producen imágenes estereotipadas o negativas tanto de maestros como en alumnos. Los conflictos interculturales son los que convierten al salón de clase

en un espacio de confrontación. Las actitudes de los maestros no les infunden confianza a los estudiantes. Los docentes no propician un ambiente agradable durante su clase, porque no saben escuchar a sus alumnos y éstos no comprenden la forma de expresarse de los docentes.

Ligia Aparicio (2001), en su tesis de maestría *La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitarios,* se interesa por conocer el desarrollo de la práctica lectora en los alumnos de licenciatura. Esta práctica es necesaria e importante dentro de una institución escolar y en estudiantes de educación superior mucho más. El alumno proyecta en la cotidianidad escolar su sentido de la carrera profesional que cursa y de su vida misma; no dispone de la práctica de la lectura como vehículo de comunicación y de conocimiento —por lo que refleja en sus actividades escolares— sino como vehículo de información. En el caso de que esto lo proyectase en otras facetas de su vida personal, entonces desde la vida cotidiana escolar se condena el futuro de la lectura y la posibilidad de formar seres pensantes. Muchos agravantes a la práctica de la lectura provienen de la dinámica social de la escuela: espacio, tiempo, formas de relacionarse, pensamiento y esquemas de comportamiento que condiciona a la vida cotidiana escolar son los indicadores para captar el sentido de los estudiantes con respecto a la lectura. La lectura como actividad cotidiana reproduce la condición del alumno, cuyo propósito principal es ingresar al mercado laboral y, por tanto, requiere utilizar "lo que pueda servir para trabajar". Los estudiantes no niegan la importancia de la lectura de textos pero enfocados en la utilidad hacia el futuro laboral.

Rosa Elva Castro (2001), en el artículo "Caracterización de la diversidad cultural del personal docente de la escuela Miguel Lerdo de Tejada, Tuxpan", señala que la diversidad cultural entre los profesores genera situaciones de conflicto en el espacio laboral. Cada persona representa una cultura diversa que al convivir con las demás, ocasiona reacciones ante diferencias de orden cultural —raza, sexo— provocando con ello conflictos. El encuentro de diversas personalidades va creando un conjunto de símbolos y significados que conforman una identidad grupal e individual y, al mismo tiempo, una cultura. De acuerdo con sus experiencias —sexo, edad, situación económica e identidad personal— cada profesor va a representar un papel y asumirá un tipo de comunicación, la cual —coinciden en señalar— mejorará mediante el diálogo y la convivencia personal. Cada profesor presenta sus propias características pero también tiende a uniformar sus actitudes en un afán de dar cohesión a la identidad de grupo. El conflicto no influye de manera significativa en las interrelaciones personales dentro del ámbito laboral. Subraya que para que los demás asuman actitudes de

respeto y tolerancia ante las diferencias se debe comenzar por reconocer las propias, a fin de abonar la diversidad cultural.

Francisco Martínez Rebollar (2001), en su tesis de maestría *¿Violencia física en la educación básica? Interpretación de la vida cotidiana. De las recomendaciones de la* CODHEM *a la escuela de "San Cayetano" (1993-1999)*; combina la entrevista con la interpretación de documentos y el registro de observación. Se apoya en los conceptos de vida cotidiana, poder, disciplina, coerción, autoridad, dominación, violencia, autoritarismo, obediencia, sumisión. Las escuelas como instituciones disciplinarias tienen entre sus funciones el control, la vigilancia y la corrección de las conductas "indeseables" de los alumnos; en ellas muchas veces los castigos son un aprendizaje más. Algunos factores que inciden para que los maestros incurran en hechos de violencia sobre sus alumnos son las presiones por la multiplicidad de actividades extraclase, la saturación de los grupos, la indisciplina de los estudiantes, la doble jornada de trabajo en algunos profesores. La presencia de la ira en el desarrollo de la práctica docente es un factor de riesgo recurrente. La edad y la fatiga del maestro por una cantidad avanzada de años de servicio le impiden controlar sus reacciones frente a los microdelitos que presentan sus alumnos. Muchas veces se sancionan trivialidades en forma rigurosa, las víctimas infantiles llegan a ser castigadas y los agresores permanecen impunes, existen maestros que frecuentemente microenjuician a sus alumnos.

Claudia Lucy Saucedo (2002), en su artículo "Apoyo familiar para el esfuerzo individual. Narrativas familiares sobre trayectorias escolares", se formula dos objetivos: analizar las estrategias diseñadas por las familias de escasos recursos para el apoyo escolar de los hijos e interpretar los relatos de vida de padres e hijos de diez familias sobre su experiencia en la escuela. La experiencia escolar sintetiza lo colectivo y lo individual; es una relación objetiva (de grupo) y subjetiva (personalidad singular). La mayor parte de los padres de familia se interesaron en la educación escolarizada de sus hijos después de 1970, momento de expansión educativa. Actualmente, ya no es suficiente estudiar sólo la secundaria sino niveles mayores como la preparatoria o una profesión. El apoyo familiar consiste en brindar las condiciones materiales para la asistencia a la escuela (pago de cuotas, papelería, cuadernos, uniformes), consejos sobre la importancia de la escolaridad, planificar el número de años que pueden apoyar a sus hijos. La investigación permite conocer los cambios en la escolaridad según las generaciones de familias trabajadoras que vivieron en situación más precaria y pensaron principalmente en la sobrevivencia, mientras que las posteriores tuvieron condiciones y actitud más favorable hacia la escolaridad en niveles superiores.

CONCLUSIONES

La serie de investigaciones que fueron resumidas en páginas anteriores ilustran el sentido que adquiere la cotidianidad en las prácticas escolares dentro y fuera del salón de clases, incluso, en algunas investigaciones se incorporan otras circunstancias históricas y sociales tales como las expectativas y actitudes de padres de familia, como también la particularidad del contexto en donde se ubica la escuela. La cotidianidad escolar presenta un amplio abanico de prácticas educativas, como la diversidad de grupos de estudiantes y de profesores. Además las prácticas educativas no se reducen exclusivamente a las prácticas didácticas en la transmisión de un conocimiento escolar, sino que involucran algunas informales marcadas y orientadas por situaciones sociales (apoyo familiar, situación de género, de clase social, experiencias, biografía).

La cotidianidad escolar expresa también el dinamismo de las instituciones educativas, la tensión entre grupos, el diseño e instrumentación de prácticas o estrategias fundamentales para ser exitosos.

CAPÍTULO 4

REPRESENTACIONES

Olivia Mireles y Yazmín Cuevas

Durante la última década del siglo XX, en la investigación educativa emergió y comenzó a consolidarse una corriente basada en la teoría de las representaciones sociales con el fin de comprender el conocimiento de sentido común que construyen los actores en su vida diaria.

Los documentos que a continuación se reseñan, muestran que a partir de la segunda mitad de los noventa, algunas investigaciones se dirigen al análisis de las representaciones de los actores educativos. Se observa que estos estudios se fundamentan en diferentes disciplinas; psicología, sociología, antropología y pedagogía.

Abordar el terreno educativo para conocer y comprender las representaciones permite saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus significaciones. Ésta, sin duda, resulta una tarea importante ya que permite acercarse al ser humano como ser histórico y simbólico.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

Alejandro Cornejo (1995), en la ponencia "Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional", analiza cómo los estudiantes visualizan su mundo interior vinculado con la experiencia escolar, las relaciones de amistad en los espacios sociales dentro y fuera del aula y el impacto del quehacer institucional en los procesos de adaptación a la vida estudiantil y universitaria. Al mismo tiempo, pretende contribuir a una mejor aproximación teórica y empírica

sobre las condiciones del estudiante en la educación media superior, que permita contar con diagnósticos más precisos tendientes al mejoramiento de la integración estudiantil en la vida institucional del ámbito del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El autor parte del supuesto de que la representación social no es una simple reproducción de la realidad externa a la que los individuos se ciñen, más bien se trata de una relación establecida por un sujeto que pertenece a un medio determinado con una realidad social que está interpretando durante su proceso de formación. Retoma la postura de sociólogos como Durkheim, Bourdieu y Weber. Por otro lado, desde la psicología revisa autores como Dubet y Lesko. Recoge información cuantitativa a través de un cuestionario y se realizan entrevistas semiestructuradas. El autor concluye que se trata de jóvenes que construyen sus propias referencias, porque no están plenamente adecuados al rol que se les atribuye y a los intereses que los definen; es decir, la socialización no ocurre en forma directa a través de las reglas impuestas por la escuela, sino por la acción ejercida desde las posiciones de los jóvenes entrevistados. De esta manera, resulta importante revalorizar las perspectivas de estos alumnos de bachilleres y su visión del mundo escolar con el propósito de volverlas asunto central de las prácticas docentes e institucionales y discutir, desde otra perspectiva, las categorías que tradicionalmente conciben a los jóvenes como producto de un proceso natural, biológico y emocional.

Fidencio López Beltrán (1995), en su ponencia titulada "Representaciones sociales de los profesores, sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa" y en el artículo "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS" (1996), presenta avances de su investigación acerca las representaciones sociales de los profesores universitarios sobre sus propios procesos de formación y su práctica docente. En su tesis de doctorado *El profesor: su educación e imagen popular* (1999) aborda las representaciones sociales que el profesor elabora desde su conocimiento a mano y su actuación en la vida cotidiana. Se apoya básicamente sobre la teoría de las representaciones sociales de Moscovici; también hace un recorrido por la sociología clásica de Durkheim, Berger y Luckman y Séller, la teoría genética piagetiana, la psicología sociocultural de Vigosky, el psicoanálisis freudiano y la psicología de la gestal. La metodología es de corte interpretativo. Utiliza el cuestionario tipo encuesta y la entrevista a profundidad. Las descripciones más relevantes son las imágenes que elaboran los grupos (profesores, religiosos y padres de familia), relacionando al profesor con psicólogo, sacerdote, político, padre de familia. También construyen una imagen del profesor como entusiasta, democrático, indiferente,

autoritario. Para el autor, las imágenes y representaciones sociales sobre el profesor son elaboradas desde el lugar que ocupan en el mundo, su vida cotidiana y su realidad social.

J. Octavio Nateras y Josué Tinoco (1995), escriben la ponencia "Expectativas de los aspirantes de psicología y psicología social de la UAM" en donde presentan los resultados obtenidos en una investigación acerca de las expectativas y opiniones de aspirantes que solicitan inscripción a las carreras de psicología y psicología social de la Metropolitana. Los autores pretenden conocer la información que tienen los estudiantes sobre la disciplina que eligieron como opción profesional. Es un estudio exploratorio en donde se aplicaron 527 encuestas con preguntas abiertas y cerradas. Exploraron las áreas sociodemográficas y culturales, historia académica, hábitos de estudio, expectativas académicas y laborales, así como palabras asociadas con cada licenciatura. Los autores encontraron que las expectativas entre los aspirantes de psicología y psicología social son similares. Observaron que existe una idea tradicional de lo que es la psicología y los estudiantes no distinguen las particularidades de la psicología social, esta misma tendencia se aprecia en las expectativas sobre el mercado ocupacional. Los autores encontraron diferencias sociales y culturales entre los aspirantes de la unidad Xochimilco (psicología) y los de Iztapalapa (psicología social).

Sonia Reynaga (1995), en su ponencia "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología" presenta algunos avances de su investigación sobre los procesos de los estudiantes en cuatro instituciones de educación superior. Su objetivo es conocer los procesos de formación, representación e identidad que construye el alumno a lo largo de su permanencia en la licenciatura en sociología. Un año más tarde, en su artículo "Procesos de formación representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología" (1996) aborda la complejidad de los procesos de formación y las representaciones analizando el caso citado en cuatro instituciones de educación superior de nuestro país. La autora parte de paradigmas interpretativos o hermenéuticos, que consideran los fenómenos culturales como formas simbólicas y susceptibles de ser comprendidas e interpretadas. Para ello, revisa la tradición hermenéutica desde Dilthey, Gadamer y Ricoeur. También recupera los planteamientos de Bourdieu. Finalmente, aborda el tema de las representaciones de acuerdo con Moscovici. Las técnicas seleccionadas fueron la historia de vida, entrevista a profundidad y sistematización de las estadísticas escolares. La investigación muestra que no sólo la reducción de empleos y espacios laborales donde puede desempeñarse el sociólogo son la causa de la baja

matrícula, sino que también el deterioro de la identidad, a partir de una débil construcción de imaginarios y representaciones en los actuales estudiantes. Las distintas generaciones construyeron conocimientos en estrecha relación con el contexto sociocultural en donde se desenvolvían. De esta manera, la formación para conocer la realidad social siempre se relaciona, en la práctica, con posiciones en intereses sociales dependiendo de este contexto. Es importante observar como lo simbólico, lo imaginario, las representaciones y la constitución de identidad no son lineales, consecutivos, ni seriados, sino que se construyen a partir de complejos procesos de significación. Finalmente, la autora presenta su trabajo concluido en su tesis doctoral titulada *Procesos de representación y formación en los estudiantes de sociología. Un estudio comparativo* (1996).

María Elena Rodríguez Lara (1995), en su ponencia titulada "Las representaciones de los profesores universitarios ante el cambio", presenta los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de la docencia modular en la UAM, desde una perspectiva psicosocial y un enfoque histórico cultural. El objetivo general del trabajo, en palabras de la autora, es analizar los marcos psicosociales que configuran el pensamiento y comportamiento de los profesores en relación con la universidad del nuevo siglo. Es un estudio de caso de tipo descriptivo, cualitativo y exploratorio, en donde se utiliza el método etnográfico, la entrevista y la observación cómo técnicas de recolección de datos. En el estudio se identificaron las nociones más importantes sobre la docencia modular, expresadas por los profesores en su lenguaje, categorías y metáforas que se organizaron por núcleos figurativos. Finalmente, la autora concluye que con los hallazgos (no se detallan) se propone crear comunidades para promover el cambio y construir una nueva visión de la universidad.

Isaac Tomás Guevara (1996), escribe como tesis de maestría *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*, en la que presenta un estudio de las representaciones sociales de los individuos y grupos que conforman la comunidad universitaria. El autor supone que existe una correspondencia entre las prácticas que le dan movimiento a la representación y que se manifiestan en los cambios que se operan en el terreno de las relaciones interpersonales que se objetivan en el ámbito laboral, académico y de investigación y se anclan dentro y fuera de éstos en su cotidianidad. El autor se apoya en la teoría de las representaciones sociales especialmente en Moscovici, Jodelet, Doise, Rouquette y Abric. Con base en este último, el autor considera que la aprehensión de las representaciones sociales es multimetodológica, por ende utiliza diferentes técnicas e intrumentos: en-

trevistas, encuestas y métodos asociativos. Observa que en cada una de las universidades estudiadas, la excelencia se traduce en el cumplimiento cabal de los parámetros impuestos por el Estado. Esto, a su vez, incide en las prácticas en el interior de las universidades y en su vinculación con la sociedad. Actualmente, no hay una licenciatura, un programa de posgrado o centro de investigaciones en donde los apoyos estén definidos por la evaluación de tareas y, específicamente, por el cumplimiento de los parámetros establecidos por instancias ajenas a los universitarios. Cada grupo (funcionarios, académicos, estudiantes) signa objetos distintos a la excelencia; se hacen imágenes de ella con arreglo a grupo. El trabajo del autor, desde las representaciones sociales, permite conocer el pensamiento de los actores que le dan vida a una institución educativa. En este caso, posibilita adentrarse en el impacto que dentro de la vida cotidiana ha tenido el discurso de la excelencia.

Elsa Guerrero (1998), en su tesis de maestría titulada *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes,* analiza las representaciones del alumno sobre el bachillerato a partir de su experiencia directa en él y de la influencia de factores sociales y culturales en el proceso, sobre el mercado de trabajo y la movilidad social y económica. Los significados que el alumno posee tienen su origen en las vivencias que experimenta en ámbitos sociales y culturales como la familia, la escuela, el trabajo y las relaciones con los pares. Se apoya en la sociología interpretativa, de la cultura, la teoría de las representaciones sociales y utiliza técnicas etnográficas. Los estudiantes tienen fuertes expectativas hacia la educación superior; el bachillerato es insuficiente para afrontar el mercado laboral; no satisface necesidades de autoafirmación y reconocimiento; también constituye un espacio de socialización, expresión y participación que privilegia la "vida juvenil". Es una investigación que parte de la experiencia vivencial de los sujetos y de las construcciones simbólicas que realizan en torno a su posición frente al bachillerato.

Susana López (1998), en su tesis de maestría *Representaciones de la escuela agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos*, revalora la reconstrucción de significados que la escuela agropecuaria posee para un conjunto de comunidades rurales, también analiza la visión de los sujetos que participan en la vida escolar. Es en el espacio social cotidiano donde se concretan las políticas educativas y es donde se construyen las representaciones sociales de los sujetos sobre la escuela agropecuaria. Se apoya en Castoriadis, Moscovici y Bourdieu. Realiza numerosas entrevistas informales y hace registros de observación de detalles de la institución. También aplica una encuesta. Las representaciones son instrumentos a tra-

vés de los cuales los sujetos conocen e interactúan con su mundo, constituyen medios que hacen posible el consenso sobre el sentido de determinadas acciones, promueven la integración social y la realización de acciones colectivas. La educación agropecuaria en las secundarias técnicas es un ámbito en donde se concretan, a manera de transposiciones, los principios educativos universalmente válidos, las funciones de la política educativa y las aspiraciones y expectativas sobre la educación. Los alumnos, al egresar, no ejercen lo aprendido en la escuela en cierta medida por la inexistencia de oportunidades laborales para el auxiliar técnico agropecuario y el desinterés de los egresados para realizar este tipo de actividades. Es una investigación que parte del estudio de las representaciones sociales de los padres de familia, estudiantes y profesores de una institución educativa.

María Isaura Prieto (1999), en su ponencia titulada "Sexualidad infantil", analiza las actitudes de las docentes acerca de las manifestaciones sexuales de los niños/as preescolares. Su objetivo es conocer las actitudes más frecuentes que presentan las docentes de preescolar ante preguntas y comportamientos que mantienen los niños/as con respecto a la sexualidad. La autora sostiene que en la infancia se forman los cimientos de la sexualidad adulta, por eso es imprescindible conocer las actitudes de padres y maestros. Teóricamente refiere conceptos sobre educación sexual de Morales y Aller. El trabajo es un estudio de carácter exploratorio, descriptivo y de tipo transeccional, los datos recolectados en el estudio son en un solo tiempo y en una medición única. Para recolectar la información utiliza la técnica del grupo focal. La autora concluye que a pesar de que 98% de los sujetos investigados dicen reconocer la curiosidad de los niños y las niñas preescolares ante la sexualidad y, además, que los comportamientos son "naturales", las actitudes que manifiestan al hablar, dan cuenta de que existe preocupación, alarma y desconocimiento de la sexualidad del niño/a. Cuando las manifestaciones de la sexualidad se dan sin tocamientos o desnudez, entonces las actitudes de las docentes son de aceptación, permisivas, incluso de promoción. Sin embargo, cuando sucede lo contrario, las actitudes van desde la negación, vergüenza, ocultamiento, asombro, desconcierto y/o miedo, calificándolas de "anormales o morbosas", buscando con esto la canalización de los niños/as con especialistas. Para la autora, es necesario diseñar programas que informen y formen a las maestras sobre la sexualidad, que desmitifiquen, reconozcan y acepten la propia y la de los niños y niñas preescolares.

Margarita Rodríguez y Martha Guevara (1999) presentan la ponencia "Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida", como parte de una investigación sobre la composición

orgánica del tiempo del maestro, en la cual se abordan los factores internos y externos que influyen en el uso del tiempo y la actuación del docente que afecta la calidad educativa. Su propósito es observar la relación maestro-alumno, para aproximarse a las concepciones de los profesores que van marcando estigmas definitorios del éxito o del fracaso en el desempeño y comportamiento escolar de los estudiantes. Las percepciones estereotipadas que los profesores se forman de los estudiantes generan expectativas sobre ellos y formas de interacción que influyen en el comportamiento escolar. En su marco teórico retoma diversos autores como: Rosenthal y Evans, Jacobson, Flowers, Biegen, Rist, Kaplan. Los resultados mostraron tres aspectos: primero, los docentes tienen un modelo atributivo muy claro para los diferentes tipos de alumnos. Segundo, el modelo atributivo conduce a uno de acción diferenciado, es decir, a la noción y forma de organizar y elegir las actividades por tipo de alumno. Tercero, no obstante, la calidad de las actividades del modelo de acción es poco influenciada por el tipo de alumno, en lo referente a la creatividad y la repetición esta diferencia es más sutil. Tal parece, dicen las autoras, que otros elementos externos a la representación atributiva como los planes y programas curriculares, las demandas de funcionarios y padres también inciden en el modelo de acción.

Lesvia Oliva Rosas (1999), en su tesis doctoral *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica*, profundiza en el conocimiento de los procesos que van viviendo los maestros de aulas rurales en el ejercicio de su profesión. Sus propósitos son: *1)* conocer el proceso de formación, *2)* escuchar la voz de los docentes sobre su proceso de formación, *3)* contribuir a la discusión sobre la formación de los maestros como problema y como teoría, y *4)* aportar elementos para la formulación de propuestas de formación que reconozcan el lugar que les corresponde como profesionales de la educación con las responsabilidades que implica tanto para formadores como para los docentes mismos. La investigación es cualitativa-interpretativa y participativa. Utiliza el método comparativo-hermenéutico de Glaser y Strauss (*grounded theory*). La autora concluye que la concepción pedagógica de cada maestro empieza a construirse desde que surge la idea o la oportunidad de ser maestro y continúa a lo largo de toda la trayectoria personal. La construcción de la concepción pedagógica conlleva el concepto del maestro como constructor de su práctica educativa. Aunque reconocido, este hecho ha sido sistemáticamente ignorado por las políticas que orientan tanto la formación normalista, como el apoyo a los maestros en servicio. El estudio de la concepción pedagógica también permite distinguir entre los aspectos de carácter personal, social e institucional que intervienen en la construcción

de la práctica educativa de los maestros. La importancia de esta distinción es que hasta ahora sólo se han reconocido algunos de los aspectos institucionales y sociales, mientras que los personales han sido ignorados.

Eustolia Durán (2000), en su tesis de doctorado titulada *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, tiene como objetivo explicitar las creencias que atraviesan el trabajo de los docentes para llevar a cabo su práctica. La autora supone que las creencias forman parte de la vida profesional porque son guías para la acción. Retoma la noción de creencias basada en Ortega y Gasset, Luis Villoro, Liston y Zeichner. La investigación es de carácter cualitativo, con mirada hermenéutica. Utilizó un cuestionario y se diseñó una entrevista a profundidad. Los profesores, como todos los seres humanos, se encuentran atrapados en su quehacer diario por una serie de presupuestos que van conformando el trayecto de la vida profesional. En la docencia está presente la biografía de cada sujeto y las creencias son diversas. Con respecto al tiempo, los profesores pueden llegar a suponer esta dimensión como un obstáculo para desarrollar su práctica docente, o como un horizonte de posibilidades. Los posgrados no contribuyen a fomentar la cultura de la colegialidad, por el contrario, fomentan la cultura individualista porque hacen competir a los estudiantes. Conocer las creencias es una tarea importante porque permite adentrarse en una faceta de la realidad que ha sido descuidada en la investigación educativa. La investigación indica que los docentes no llegan "limpios" a su clase sino que son portadores de creencias que les trazan el rumbo en su actuación diaria.

Laura Mercado (2000), en su ponencia "El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional", asume que los profesores son un grupo social desconcertado ante el cambio social. La problemática de su investigación consiste en conocer la representación social del profesor sobre su profesión, sus desafíos y los discursos de los que se apropia el docente. El trabajo se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales y de la identidad. Para el primer concepto se apoya en Moscovici y para el segundo en Zavalloni. Las representaciones las define como campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes que permiten acercarse a la realidad y determinan el comportamiento de los sujetos. Las representaciones como la identidad son producto de un proceso social, porque surgen y se desarrollan en la interacción cotidiana. Metodológicamente recurre al enfoque cualitativo desde la perspectiva del sujeto. Los docentes tienen un estado de insatisfacción o malestar con su carrera, en parte relacionado con sus motivos de ingreso: influencia o tradición familiar o motivos económicos. Hay una baja estimación de la carrera porque ésta se elige por motivos distintos del amor por la docencia

y se agudiza porque consideran que el maestro es mal pagado, esperan estudiar otra profesión. Por otro lado, los profesores en servicio expresan una posición distinta, ya que llegan a idealizar la docencia.

Abraham Ortiz (2000), en su tesis de licenciatura *Representaciones objetivas y fracaso escolar: Análisis de un caso en el área de las ciencias naturales*, señala que el alumno deber ser reconsiderado como sujeto y no como mero objeto, cosificado, por la institucionalidad de lo escolar. Para ello, problematiza los conceptos psicoanalíticos de *síntoma* e *inhibición*. Con base en eso plantea si esas representaciones constituyeron un síntoma o sólo hacen que se inhiba la pulsión epistémica dando como resultado el fracaso escolar. Éste y otros planteamientos se recuperan del discurso psicoanalítico, más detalladamente el concepto de *sexualidad*. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, usando como instrumento la entrevista a profundidad a estudiantes que recursaban la materia de físico-química. También se hizo una aproximación a la relación psicoanálisis-educación, notando que lo único que puede hacer el discurso psicoanalítico dentro de la educación es tensar el saber educativo con su teoría de la subjetividad. Las representaciones subjetivas en estos sujetos interfieren como síntoma en su fracaso escolar. Concluye que ese fracaso escolar es un síntoma y que la inhibición que se presenta es sólo un efecto de éste. La presente investigación trata de demostrar que la sexualidad no es solamente lo biológico, no se reduce a la reproducción, por el contrario, la sexualidad se hace presente en todo suceso o fenómeno y específicamente en el fracaso escolar. Lo sexual se trata de esconder dentro de la institución escolar, no se le presta atención; se le prefiere encerrar o cubrir con mejores técnicas o procedimientos educativos y no se escucha al sujeto.

Juan Manuel Piña, Catalina Inclán y Claudia Pontón (2000), en su ponencia *"La particularidad de las imágenes sociales sobre la* UNAM*"*, presentan avances de un estudio sobre las distintas imágenes que los actores construyen sobre la UNAM a través de los detalles de tipo normativo, político y pedagógico. Para obtener información empírica, diseñaron un cuestionario y también llevaron a cabo entrevistas a profesores y estudiantes de tres carreras de la UNAM: pedagogía, sociología y economía, tanto en Ciudad Universitaria como en la ENEP-Aragón. Las imágenes son sociales porque son resultado de la comunicación diaria entablada por cada ser humano dentro de sus espacios inmediatos y responden a momentos históricos específicos, a símbolos y particularidades. No son las mismas imágenes sobre la universidad las que construyen los funcionarios que los estudiantes, porque se trata de seres humanos particulares, que expresan su opinión dependiendo de sus propias circunstancias sociales. Las imágenes tienen como cimiento las coordenadas de la vida social personales, un lugar preciso (un

aquí y un ahora) en donde se coloca la persona para opinar y expresar su punto de vista sobre un determinado acontecimiento. La persona habla desde su experiencia, desde sus vivencias particulares socialmente compartidas con sus cercanos, desde una historia de vida académica. Esto lleva a la construcción de numerosas imágenes sobre los detalles de la UNAM.

Maurely Velásquez (2000), en su tesis de maestría *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: estudio de casos*, se propone conocer el pensamiento didáctico, creencias y valores de los maestros sobre su función docente relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora por parte de los alumnos. El enfoque metodológico es cualitativo, específicamente estudio de caso de tres maestros de primaria, entrevistas a los docentes, videograbación de las actividades de comprensión lectora realizadas por el maestro en el aula y posterior estimulación del recuerdo. La autora menciona que el pensamiento del docente es un conocimiento asumido e integrado como propio. Asimismo, se observa concordancia entre el pensamiento del docente y las ideas sobre educación de la escuela. El profesor promueve una relación bidireccional entre texto y lector. Concibe la comprensión lectora como la integración y construcción coherente del significado global del texto con la movilización de conocimientos previos. El trabajo ofrece evidencia sobre el pensamiento didáctico del maestro de primaria en relación con el pensamiento didáctico acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Las acciones del docente están sustentadas por el pensamiento y creencias asociadas con la comprensión lectora.

Sehila Crisantema Almaguer y Liliana Piñones (2001), en su tesis de licenciatura titulada *Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria. Acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*, parten de que la calidad y equidad en la educación siguen siendo desiguales entre los estados, las regiones y los distintos sectores de nuestro país. Para ellas el problema de la desigualdad en México es estructural que repercute en la escuela y que cobra sus significados en el salón de clase. Su objetivo es conocer las representaciones que han construido niñas y niños de entre 6 y 15 años de edad, en torno a la igualdad de educación entre pobres y ricos. Su marco teórico se centra en el estudio del conocimiento social, en el enfoque cognitivo-evolutivo y el de la teoría de las representaciones sociales. Utilizan la entrevista crítico-clínico piagetiana. Se realizaron dos tipos de análisis, uno en el ámbito cualitativo y el otro en el cuantitativo. Señalan que existe una evolución en las representaciones que tienen los infantes de diferentes edades sobre la igualdad de educación entre niños pobres y ricos. En el ámbito disciplinario, este estudio es fundamentalmente de

carácter teórico, ya que investiga las representaciones que tienen las niñas y los niños de este aspecto del mundo escolar y la organización social; a la vez contribuye a seguir avanzando en el conocimiento de los procesos mediante los que los individuos van construyendo, a lo largo del tiempo, "teorías" sobre la realidad social que les rodea. De acuerdo con las autoras, el estudio permite seguir explorando las conexiones existentes entre los sistemas conceptuales y los rasgos generales del pensamiento infantil.

Fabiola Hernández (2001), escribe como tesis de maestría el trabajo titulado *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*, que da cuenta de los profesores, alumnos y personal administrativo. Su objetivo es identificar las características básicas de la vida cotidiana escolar de los alumnos del curso semi-escolarizado de la Normal 1, Nezahualcoyotl: distribución de tiempo, cantidad de libros que se poseen y son utilizados para la formación académica, la preocupación por la evaluación y la negociación en torno al trabajo. En su marco teórico sus categorías centrales de análisis e interpretación son vida cotidiana y construcción social de la realidad, que se desprenden directamente del análisis sociológico y su vinculación con las representaciones sociales. Su metodología combina instrumentos tradicionales dentro de la investigación social: encuesta, entrevista, observación de las prácticas académicas, con instrumentos que pretenden "captar" la representación de los sujetos como la carta asociativa. Concluye que la vocación "el vivir de..." y "el vivir para..." (entendidas no como una decisión individual sino como producto de un contexto y una historia de vida), posibilitaron re-significar las razones por las cuales estos alumnos cursan la licenciatura en una modalidad. Comprende las acciones académicas no como la simple existencia de "buenos" y "malos" alumnos, sino como un complejo cúmulo de interpretaciones conformadas en función de las coordenadas de vida que enmarcan los hábitos académicos de estos alumnos. Las representaciones son una construcción eminentemente social, que nos remite y posibilita la ínter subjetividad, en la que los sujetos pueden compartir la "forma de ver el mundo". Las representaciones se convierten en los elementos determinantemente practico-teórico en todo el proceso escolar. Determinan los roles que se desempeñan, los contenidos, los resultados, etcétera. De ahí la importancia de la investigación.

Silvia Macotela, Rosa del Carmen Flores e Ileana Seda (2001), en su trabajo "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", consideran importante analizar el pensamiento del maestro en el contexto de la integración educativa y los cambios que la misma demanda con respecto a su práctica y a la sociedad. Las creencias del do-

cente y las repercusiones de las mismas en sus acciones, sus resistencias e interpretaciones de las nuevas funciones van a ser determinantes en la implantación de las políticas educativas. Conocerlas permite no sólo entenderlas sino tomar acciones de capacitación y de formación en servicio para convertirlas en realidad. Utiliza un cuestionario de preguntas abiertas que los participantes respondieron por escrito. Las respuestas de los maestros de aula y los docentes de apoyo fueron similares. La tendencia a concebir la escuela como instancia que educa a los individuos para promover el desarrollo personal con poco compromiso social representa una limitante. Los datos sugieren una tendencia a concebir la escuela como instancia proveedora y al alumno como receptor. Asimismo, se detecta un conocimiento por parte de los docentes del discurso oficial, lo que constituye un paso importante para la adopción de los planteamientos inherentes. Sin embargo, existen distancias entre el nivel declarativo y la práctica cotidiana, particularmente cuando están implicados conceptos que contrastan con las historias y las experiencias personales e institucionales.

Olivia Mireles (2001), en su tesis de maestría titulada *La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales*, plantea que en los últimos años la excelencia es un eje rector de la vida universitaria, específicamente en el nivel de posgrado. Su objetivo es comprender el proceso de construcción de la representación social de la excelencia en el posgrado universitario, particularmente en el área de ciencias experimentales. Para su investigación retoma algunos planteamientos teóricos de D. Jodelet, E. Durkheim, A. Schutz, P. Bourdieu y P. Perrenoud. El acopio de información se hizo con tres instrumentos: cédula para la información de archivo, cuestionario y entrevista. La autora plantea que la excelencia es una representación social que se construye desde dos vertientes; los agentes y las instituciones. Es una construcción relacional porque no es la institución la que impone a un sujeto pasivo la imagen de excelencia, pero tampoco existe el sujeto absoluto que construye por sí, su representación. No se puede homogeneizar la noción de excelencia, porque existen múltiples formas de excelencia que son producto de la construcción social. Su representación varía en cada sistema educativo, en cada institución escolar según la historia particular, los contenidos curriculares, las condiciones de posibilidad, las características de los agentes participantes y las prácticas y procesos que se generan cotidianamente. La investigación resulta importante porque aborda de manera original el problema de la excelencia. Un año más tarde, presenta el capítulo de libro titulado "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones sociales de los agentes del posgrado" (2002), en este producto, derivado del

trabajo anterior, la autora especifica que la excelencia en el trabajo científico se concreta principalmente en: *a)* estudiante joven, de tiempo completo, con beca, con dominio de contenidos escolares y aptitudes críticas; *b)* planta docente joven, con doctorado, con alta productividad, adscritos al SNI y sistemas de estímulos; *c)* proceso de admisión, permanencia y graduación riguroso y selectivo; y *d)* asimilación de los valores del científico (compromiso, honestidad).

Carmela Raquel Güemes (2002), en su tesis de maestría titulada *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*, se propone como objetivo dilucidar las representaciones e imaginarios sociales que sustentan la construcción del sentido identitario del maestro normalista y, por ende, de su actividad profesional. El trabajo se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales de S. Moscovici, en las tesis de los teóricos de la acción social sobre el tópico de identidad, en las aportaciones conceptuales de C. Castoriadis, P. Bourdieu y J. B. Thompson. Utiliza y combina diferentes tipos de técnicas, permitiendo con esto la obtención de varios niveles de análisis. La autora considera importante averiguar en aquellos referentes de identificación construidos en el pasado, ya que son la base sobre la cual se configura su identidad en el presente. Los ideales forjados en la búsqueda de la unidad nacional y las demandas y proyectos generados en la Revolución, contribuyeron enormemente a la construcción de significados y simbolismos de carácter cuasi-religioso en torno a la figura del maestro normalista. Éstos se han convertido en importantes referentes de identificación para el maestro de nuestros días, por lo que existe un sentido de pertenencia a un grupo, sustentada en esa memoria histórica. Por otro lado, sobre la base de ciertos vestigios simbólicos, la identidad del maestro ha tendido a reacomodarse y modularse al integrar o adaptar nuevas experiencias a los esquemas previamente establecidos. Como segundo producto de investigación la autora publica el capítulo de libro titulado "Representaciones sociales e identidad del maestro de educación normal" (2003), el trabajo señala, en términos generales, que la identidad docente se configura por: *a)* tradición de 70 años con una imagen cuasi-religiosa; *b)* necesidad de formación y actualización; *c)* misión de educar en los valores morales; *d)* necesidad de reconocimiento social; *e*) vínculo no autoritario con el alumno*; f)* autopercepción de autonomía profesional; y *g)* pertenencia al gremio "normalista". Varios de los significados que dan sentido a la autopercepción del maestro, se ubican en el terreno de las imágenes que se han proyectado sociohistóricamente sobre su figura.

Juan Manuel Piña, Yazmín Cuevas, Felipe Durán y Guadalupe Jiménez (2002), en su ponencia "Imágenes y opiniones de los alumnos

sobre el docente y su actuación" sostienen que los alumnos cuentan con una perspectiva particular acerca de lo que es un buen docente. Los alumnos interpretan lo que observan, se forman una opinión y actúan en consecuencia. Por ende, su objetivo es conocer las imágenes y opiniones que los alumnos construyen del docente en su actuación en el escenario cotidiano del aula. Los autores parten de que las evaluaciones de los alumnos sobre la actuación del docente no son homogéneas debido a que sus expectativas de formación son particulares. El estudiante en su evaluación resalta criterios de carácter pedagógico como: planeación, vinculación teoría-práctica. El estudio se apoya en Heller para conocer los significados del mundo particular y cotidiano. En Schutz, para conocer que las acciones de los sujetos se encuentran cargadas de significatividad. Y en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, debido a que el individuo elabora imágenes y opiniones con la información del exterior. Aplican un breve cuestionario a alumnos de la asignatura de orientación de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Los autores observaron que la ropa, la puntualidad, la tolerancia, tono de voz son elementos que intervienen en la evaluación que los alumnos realizan sobre el docente. Así, con base en la perspectiva particular de la educación, los alumnos elaboran una imagen y opinión del docente. Las imágenes y opiniones del docente se elaboran con base en las cualidades pedagógicas y no pedagógicas. Conviene mencionar que esta investigación proporciona una mirada de algunos aspectos que intervienen en la evaluación que realizan los estudiantes sobre el docente.

CONCLUSIONES

El estudio del ámbito educativo desde la teoría de las representaciones sociales comienza a consolidarse a partir de la segunda mitad de la década pasada. Los trabajos aquí citados muestran la diversidad de tópicos que pueden ser analizados e interpretados desde esta corriente teórico-metodológica.

La importancia del estudio de las representaciones sociales radica en que permite conocer los significados sociales de los agentes sobre distintos ámbitos de la vida escolar (formación, contenidos, práctica docente, compañeros, instituciones educativas, sexualidad, etcétera).

Las investigaciones aquí resumidas ilustran una vastedad de problemáticas de estudio, como también de actores. No obstante, quedan aún numerosas temáticas y objetos de estudio que no han sido trabajados y que pueden abordarse en los albores del siglo XXI.

CAPÍTULO 5

IMAGINARIOS

Carmela R. Güemes y Juan Manuel Piña

En gran parte de los trabajos recabados es significativo encontrar el notorio interés por dilucidar ciertas formas de representación simbólica denominadas imaginarios sociales. Estas construcciones, señalan los autores, pueden incidir en la manera de percibir, de representar la realidad, inclusive, de marcar el comportamiento o reacción del sujeto.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

Juan Manuel Piña (1993), en su ponencia "El imaginario social en la formación del agrónomo chapinguero", analiza las prácticas escolares que se reproducen en la vida cotidiana. Parte del supuesto de que la formación agronómica se da tanto en los espacios académicos (aula, laboratorio, prácticas de campo) como en las actividades informales (fiestas, celebraciones, asociaciones). Así, la formación agronómica no sólo se conforma con los conocimientos prácticos y teóricos propios de la especialidad, sino también a través de una serie de normas y valores del ser "chapinguero". Las representaciones sociales que forman parte del imaginario social influyen en la delimitación de las acciones particulares de una institución. Las representaciones no son palpables pero sí son reales, en tanto existen en la mente de los individuos y moldean su visión de la realidad. El autor observa que asumirse como chapinguero significa un modo de vestir, de asumir una posición política, una concepción cientificista, la internalización del discurso tecnocrático y el rechazo a la actividad cultural y humanística (lectura, cine y arte).

Rosa María Zúñiga (1993), en su artículo "Un imaginario alienante: la formación de maestros", considera que el fracaso de las reformas hechas a la formación docente en el magisterio no se debe sólo al carácter impositivo, parcial, ineficaz e improvisado que han tenido, sino también parece responder a una doble causalidad: por un lado, a que el imaginario proyectado sobre la profesión magisterial y la educación escolarizada es de tal índole, que ninguna medida que se pueda instrumentar será capaz de colmar la expectativa puesta en ellos, ni de formar el tipo de maestro que espera la sociedad y, por otro, a aquello que se pretende transformar desde el orden de lo racional no coincide con aquello que los maestros y la sociedad están dispuestos a cambiar. Teóricamente se apoya en el psicoanálisis y el análisis institucional. Los autores de referencia inmediata son: Castoriadis, Benveniste, José Perrés y Deveraux. En nuestro país, las determinaciones sociales y subjetivas han ido configurando un conjunto de representaciones sociales sobre el maestro, su hacer docente, su formación, etcétera, hasta conformar una identidad paradigmática en México: el normalismo, cuya comprensión es fundamental para contribuir a la explicación de la problemática de la formación actual de los maestros de enseñanza básica.

Carmen Merino, Teresa Ramírez, María de la Luz González y Guadalupe Diez Barroso (1995), en su ponencia "La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria", se proponen conocer la construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en los adolescentes, a través de la expresión escrita y oral de los jóvenes de 11 a 18 años de edad. El trabajo pretende dar respuesta a la siguientes interrogantes: ¿cómo construyen los adolescentes, de secundaria y preparatoria, sus cosmovisiones sobre la crisis sociopolítica por la que atraviesa el país?, ¿qué elementos les están brindando los sistemas educativos formales para conocer y reflexionar sobre su realidad? Integran una metodología de tipo cuantitativo con otra cualitativa. Recurren también al método clínico, aplicado mediante dos técnicas principales: *a)* el análisis de contenido de respuestas abiertas y escritas y, *b)* la entrevista individual y grupal. Las investigadoras encontraron cuatro niveles: el primero el no *cosmovisivo* donde se incluyen los escritos de los adolescentes que no pudieron encontrar algún sentido en los hechos violentos del año de 1994. El segundo nivel es el *concreto* que se divide en: *a)* subnivel concreto bajo, donde los estudiantes encuentran difícil emplear los recursos de su pensamiento (atención, memoria, asociación, conceptualización y articulación) para configurar la información que tienen sobre los hechos; y *b)* subnivel concreto alto, donde aparece una forma más compleja y personalizada de ela-

boración que se manifiesta en reflexiones y opiniones originales o reproductivas, asumidas como propias. El tercer nivel es el de *transición* donde la generación de ideas que tiene un individuo sobre el mundo y los procedimientos que sigue para organizarlas en una configuración de sentido es una tarea básica del desarrollo intelectual de la adolescencia y, finalmente, el cuarto nivel de la *expresión formal*, que al progresar en la organización y la comprensión del mundo, el pensamiento adolescente puede establecer nuevas relaciones entre clases de objetos o de hechos, lo que facilita la construcción de una lógica que va de las clases más generales hasta las más particulares.

José Francisco Martínez (1996), en su tesis *Discurso científico (Recontextualidad del sentido en el aula escolar*), realiza una investigación de la mente y cultura humanas dirigida a la comprensión del proceso de construcción conjunto y colectivo. Explora las formas de compartir el conocimiento y los significados. El caso específico es el del oficio del danzante. La investigación se enmarca tanto en la teoría de la mente como en la construcción simbólica y social del conocimiento y sus diversas manifestaciones, incluyendo la estética para el caso de las artes (danza). Incluye análisis de los diálogos (lo no verbal y lo corporal). Los datos ofrecen evidencia de la existencia de la teoría de la mente, esto es, la importancia para los participantes de poseer teorías e hipótesis acerca del mundo mental de los interlocutores. Sólo de esta manera pueden realizar actividades conjuntas y proyectar, mediante el lenguaje las intenciones, creencias y emociones de manera que puedan construir significados compartidos.

Eduardo Mercado (1997) en la ponencia "Investigación educativa, motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales", apunta que los programas de modernización educativa de educación básica consideran a los maestros como un actor protagónico. El objetivo se centra en conocer los motivos y expectativas por los cuales los docentes ingresan a las escuelas normales. Particularmente en el Estado de México: Ecatepec, Texcoco y Teotihuacán. El autor señala que el ingreso a la escuela normal es una situación donde se plasman intereses, expectativas e intenciones pasadas, presentes y futuras, donde no siempre la voluntad, la vocación y la economía protagonizan el detonador de la elección por el magisterio, sino corresponden a factores sociales y económicos principalmente. Trabajó con 117 alumnos inscritos en el primer año de licenciatura en educación primaria de las tres escuelas normales antes citadas. La información se obtuvo mediante la aplicación de dos cuestionarios (uno abierto y uno de opción). También realizó nueve entrevistas (tres por escuela) con alumnos de reciente ingreso. El ingreso a la normal

se orienta por la ubicación geográfica de la escuela, falta de recursos económicos, el fracaso de ingreso a otras instituciones, la posibilidad de empleo futuro.

Felicia Vázquez (1997), en su tesis *Salud e higiene sexual: Construcción sociohistórica en el aula de la escuela secundaria,* estudia el proceso de contextualización, construcción y significación (valoración) del contenido de educación sexual a través de entender, a su vez, cómo llega un contenido sobre sexualidad al plan de estudios y qué sucede cuando se aborda en el aula mediante la relación de los sujetos implicados y el contenido. Es un trabajo cualitativo-interpretativo de análisis documental y etnográfico. La educación posibilita la construcción de representaciones sociales a través de modelos, que permite uno determinado de sexualidad el cual puede ser comprendido y transformado por medio de las relaciones interpersonales escolares. La investigación se construye desde referentes teóricos del análisis del discurso en el aula, desde la sociolingüística y un análisis didáctico desde la racionalidad técnica del currículo, la perspectiva sociológica del mismo y la teoría de la transposición didáctica. La sexualidad es vista por el alumno como un conocimiento social inacabado y como producto sociohistórico, donde el proceso de construcción del conocimiento se da a partir de la contextualización del contenido en el aula, sobre la base de la interacción cotidiana entre maestro y alumnos, generándose significados alternativos, complementarios y contrarios.

María Irene Guerra (1998) en su tesis *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico,* estudia desde la óptica de los estudiantes las formas en que las condiciones estructurales y las experiencias individuales se articulan en la producción de sentido que los alumnos pertenecientes a grupos socioculturales particulares hacen sobre la diferenciación de las oportunidades educativas y de segmentación en el nivel medio superior. Se propone como objetivo recuperar la experiencia y condiciones sociales de los alumnos para acercarse al conocimiento de los significados y funciones sociales atribuidos al bachillerato, valorándolo en términos del futuro laboral, social y personal. La autora considera necesario esclarecer las formas en que los jóvenes significan al bachillerato a partir de sus representaciones sobre el mercado de empleo, su movilización social y económica partiendo del análisis de rasgos como edad, género, estado civil, trayectoria escolar, ambiente cultural y posición social. Los referentes conceptuales que sustentan la realización de esta investigación se centran en: vida cotidiana, representaciones sociales y habitus. La autora considera que el bachillerato debe ser analizado principalmente desde su historia y así poder ver que ha

estado permeado por la indefinición respecto a su función social y su estructura; el origen sociocultural. Las aspiraciones y presiones familiares no son determinantes en la constitución de las representaciones de futuro; la cuestión de género no es privativa de un solo sexo; el futuro profesional de los alumnos está muy influido por "fuerzas académicas". La escuela marca distinciones tanto en los alumnos que logran la inclusión al sistema, entre los que se han mantenido al margen de éste pero principalmente entre los altamente diferenciados por el origen sociocultural, lo que produce condiciones estudiantiles heterogéneas y, por lo tanto, se descarta que el estatus estudiantil constituya una condición uniforme.

Vicenta Ramírez (1998), en su tesis *La figuración productiva: cultura académica de la Facultad de Química,* pregunta ¿será posible conseguir un conocimiento valioso, acerca de la cultura académica de la Facultad de Química, a través de muchos individuos concretos que integran esta institución? ¿Cómo acceder a la interpretación de las características particulares de esta cultura? La forma de acceder a esta cultura es a partir del concepto de figuración de Norbert Elías, que implica la puesta en juego de las intencionalidades y esperanzas de los sujetos. Analiza de qué manera la cultura académica del lugar se expresa concretamente en esto que se ha dado por llamar figuración productiva a lo largo de cinco periodos que comprenden de 1957 a 1990. Realizó entrevistas y un registro etnográfico en un diario de campo sobre las observaciones a las sesiones del precongreso universitario, así como la consulta a documentos oficiales de la facultad que permiten localizar las imágenes relativas al espíritu del cuerpo y la relación históricamente construida entre lo teórico y lo práctico. La investigación finalmente encuentra que la historia de la facultad puede ser leída como de las emociones humanas y de su control. La figuración productiva ha pasado por una metamorfosis cuyas características y significaciones son relativas y transitorias.

José Antonio Vargas (1998) en su tesis *La experiencia de la muerte en la formación médica* explica que la muerte es una experiencia que inquieta permanente al médico a lo largo de su formación profesional. Es un asunto que se afronta con silencio y la fantasía de la neutralidad, la asepsia, la supuesta invulnerabilidad ante el fallecimiento del otro, en lo que sólo hay un lugar para la racionalidad médica científica. Si el alumno tiene un saber acerca de la muerte, entonces eso construido por él, es lo que va a determinar su realidad, su posición respecto a ella, concretada en la actitud que asume en su práctica profesional. Se apoya en las aportaciones teórico-metodológicas de Jacques Ardoino, George Deveroux y Edgar Morin. El autor diseñó un proceso hermenéutico basado en su experiencia personal,

como médico y como educador, abordando diversos niveles institucionales en la formación del médico: análisis institucional, curricular y subjetividades en el aula. Desde esta perspectiva articuló "nudos" (convergencias multirreferenciales) en lo siguientes niveles: la experiencia de la muerte "del otro" en la subjetividad médica, la experiencia de la muerte en el grupo médico, la experiencia de la muerte en la institución médica y la cultura occidental, y la experiencia de la muerte en la educación médica. El producto inmediato de la investigación consiste en una propuesta de intervención curricular donde se convoca a la construcción de nuevos *telhos, pathos y ethos* de la formación médica a partir de la transformación curricular donde se concrete una mayor flexibilidad de la normatividad y organización escolar hospitalaria y un retorno a la humanización del médico.

Luz María Velázquez (1998), en su tesis *Adiós a la escuela*, indaga acerca de las representaciones que los alumnos tienen al respecto, esto es, el significado de la escuela en la vida del estudiante. Se centra en conocer desde la prosaica, estética de lo cotidiano, las relaciones de carácter estético que se establecen entre el alumno y la escuela. La autora señala que los maestros en combinación con ciertos aspectos de la organización escolar y con los propios estudiantes parecen estar de acuerdo en que los alumnos digan *adiós a la escuela*. Pareciera que hay una conspiración en su contra; por ello parte de las siguientes preguntas: ¿qué piensa y qué siente el estudiante sobre la escuela? ¿Es significativa la escuela en la vida del estudiante o, por el contrario, la escuela está perdiendo significatividad? ¿Cómo viven los estudiantes la escuela: con alegría o con tristeza? El análisis se circunscribe a las relaciones alumno-escuela y recurre a conceptos de varios sociólogos como Durkheim, Althuser, Bourdieu y Passeron. De igual manera hace referencia a los conceptos de representaciones sociales y educación. La forma de captar la complejidad de las representaciones se obtuvo mediante observaciones y entrevistas a profundidad. En la investigación se señala que se requiere repensar la relación maestro-alumno, donde el primero se presente como ser humano e incluya al estudiante como un interlocutor real, con intereses, expectativas y anhelos propios.

Eugenio Camarena (1999), en su tesis doctoral *Deconstrucción de una práctica*, pretende explicitar en los relatos de los académicos los motivos que los llevaron a elegir la carrera de pedagogía, así como los imaginarios que definen el campo de la apropiación de la identidad profesional. En este sentido, los motivos e influencias que enuncian los académicos pasan por las valoraciones que hacen sobre sus contextos de referencia, sobre los estudios superiores, las influencias familiares, las expectativas de realización y el sentido de búsqueda que impregna la relación de trascendencia

dentro de un proyecto de formación profesional. La investigación se ubica en un proceso deconstructivo-interpretativo. Anuda los posibles eslabones que muestran el entramado de sentidos que articulan la vivencia del significado de investigación. Considera que están dados por los saberes pedagógicos en la estructuración del currículo, por la función de la institución escolar como formadora y productora de conocimientos, por la valoración que desempeñan los sujetos, por las condiciones laborales con respecto al tipo de nombramiento de los actores, por la normatividad que se establece en la legislación en relación con la investigación, por las expectativas, valoraciones y reconocimientos que da la práctica de la investigación y por las apropiaciones que realizan los sujetos de su práctica de investigación en cuanto al sentido de vida que ellos mismos explicitan. Los imaginarios que los académicos expresaron a través de sus discursos sobre su nombramiento institucional con relación a la investigación fueron objetivaciones que se produjeron a partir de la relación entre la función y el espacio académico donde dichos sujetos se han desempeñado. Con base en esta relación, los actores se han acercado a la investigación, según su posición en la estructura del campo institucional y han definido sentidos de apropiación con los cuales reconstituyen los dados por la institución en cuanto a la práctica de la misma investigación.

María Teresa De Sierra (1999), en su ponencia "Nuevas lecturas, viejos temas. La experiencia vivida, peculiaridad de su recuerdo", aborda qué tipo de representaciones e imaginarios se construyeron en el proyecto educativo socialista del Cardenismo. Analiza las representaciones e imaginarios construidos por los maestros sobre su propia identidad, y la transformación de la escuela en los años veinte y treinta en el periodo posrevolucionario. La hipótesis central de la autora se resume así: las diferentes posiciones y representaciones imaginarias sobre el cambio en la escuela en esos años, como el papel del maestro en ese entonces fueron el resultado tanto de la cultura magisterial como de las pugnas entre la Iglesia y el Estado y las del poder regional. El trabajo se enmarca desde la perspectiva de la historia social y cultural y de los imaginarios sociales. En el trabajo metodológico se recurrió a la técnica de la entrevista. El relato de las experiencias vividas por los maestros de esa generación, que aún hoy viven, contrastada con otras fuentes escritas, permitió reconstruir la memoria colectiva acerca de la cultura revolucionaria que se vivía en esos días, así como las diferentes tendencias que existieron en la interpretación de la reforma de la escuela posrevolucionaria, en particular, la reforma socialista. Los resultados develan que el espíritu de la reforma rebasó la aplicación de un socialismo ortodoxo: significó la síntesis de las demandas y proyec-

tos generados en la Revolución y reproducidos en el proceso histórico-social, que contribuyeron a darle un enfoque o una orientación popular a la escuela. Además, se muestra como la cultura de la Revolución permeó los imaginarios sociales construidos en el proceso de transición de la escuela porfiriana a rural y, más tarde, a la escuela permitiendo detectar que dicha reforma fue resultado de un proceso social y cultural, producto de una práctica desarrollada durante años por los maestros.

María Teresa García Ortiz (1999), en su tesis *La construcción cotidiana de la enseñanza: La disciplina como condición de trabajo,* estudia la enseñanza en una dimensión cotidiana donde la disciplina es un componente indispensable. Reconoce que en el proceso de la enseñanza se generan y trasmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con los otros y la política, los cuales son parte de los contenidos morales de la enseñanza y que desde el conocimiento común magisterial se encuentran involucrados con lo que denominamos disciplina. Las nociones de ordenamiento, postergación, cumplimiento y de respeto subyacen a las enseñanzas morales de la escuela. De este modo enseñar es una manera de influir socialmente en el modo de pensar, actuar y relacionarse de las personas. Emplea el concepto de disciplina como condición de trabajo en la cual se reconoce la existencia de una dimensión política y moral, implicando en este sentido otros conceptos como: normas, poder, autoridad y conflicto. Se utiliza la etnografía como estrategia metodológica. El trabajo se sustenta en los planteamientos de Geertz, Erickson y Rockwell. La investigación da cuenta de que en la escuela primaria los maestros tienen un origen y trayectoria profesional distinta, sus concepciones y expectativas acerca de la docencia subyacen a interpretaciones que se objetivan de distintas formas en el aula. El problema de la disciplina es único y personal para cada profesor, ya que su forma de responder a una situación dada depende de sus valores, creencias, actitudes y sentimientos; de su conocimiento de otras alternativas y enfoques y del conocimiento de las necesidades de los estudiantes.

María Porfiria Rodríguez Colunga (1999) en su tesis *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar,* expone el impacto del conocimiento de las perspectivas de los estudiantes en la enseñanza; ya que si los profesores tienen noción de lo que los alumnos piensan y desean, podrían comprenderlos, modificar algunas actitudes y adaptar sus formas de enseñanza a las necesidades e intereses de los estudiantes. La investigación se desarrolló desde la perspectiva etnográfica, para lo cual se recurrió a autores como Woods y Rockwell. Utilizó la observación y la entrevista semiestructurada como medios para la recopilación de la información. Los

resultados muestran que la falta de comprensión de algunos profesores ha llegado a ser causa de la deserción y del fracaso escolar. En las perspectivas de los estudiantes referentes a la interacción maestro-alumno, posee una fuerza notable el "respeto", ya que piensan que si el profesor pide respeto, él de igual manera debe otorgarlo a cada uno de sus alumnos. Los estudiantes resaltan que existe una relación asimétrica en cuanto a los papeles asignados, debido a que "yo" como maestro, sí te puedo alburear y ridiculizar; y "tú" como alumno, no puedes". Es muy importante para los estudiantes que el profesor no les falte el respeto, ni permitir que ellos se lo falten a él.

Alicia Ávila (2000), en su investigación *Evaluación cualitativa de los efectos de la reforma a las matemáticas en la educación primaria. Estudio en escuelas urbanas y rurales del estado de Aguascalientes*, centra su análisis en las variadas formas en que la reforma a las matemáticas de 1993 impactó los procesos de enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, así como las múltiples repercusiones que la misma tuvo en los resultados de tales procesos. En la construcción de su marco teórico-referencial toma como base los trabajos de Moscovici y Abric, que informan acerca de la estabilidad en las representaciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y las dificultades para alterarlas. También considera las aportaciones de Robert y Robinet, quienes afirman que los elementos constitutivos del núcleo básico de las representaciones que guían la práctica de la enseñanza de las matemáticas, son el ¿qué son las matemáticas? ¿cómo se enseñan? y ¿cómo se aprenden? Es un trabajo de tipo cualitativo. Para su desarrollo se recurrió a la observación, a la entrevista y a la aplicación de más de 500 exámenes a los niños de los grupos participantes. Los resultados reportan que la gran mayoría de los profesores ha asumido al menos parcialmente las propuestas oficiales que se les ofrecieron a partir de 1993. Sin embargo, la autora señala que modificar las concepciones, el núcleo duro de las creencias, resulta mucho más complejo que desarrollar habilidades didácticas. Hacerlas evidentes es un buen paso para colaborar en su modificación.

Raúl Calixto Flores (2000), en su investigación *Imagen y percepción de la educación de la sexualidad*, busca identificar y caracterizar las posturas en educación de la sexualidad que poseen los profesores y profesoras de biología y orientación educativa de las escuelas secundarias. El estudio revela que la postura dominante en los profesores/as de biología y orientación educativa en las escuelas secundarias es la biologicista, relacionada fundamentalmente con el conocimiento de los aparatos reproductores. Es una investigación de carácter interpretativo, los sujetos de estudio son los/las

profesores de biología y de orientación vocacional de escuelas secundarias de la ciudad de México y de Acapulco. Se trabajó un cuestionario inicial y un guión de entrevista. El trabajo revela la existencia de diferencias en las prácticas docentes de los profesores/as, que varían por la percepción de la imagen de la educación de la sexualidad que se traduce en una determinada postura. La práctica docente se realiza con base en la percepción de la imagen de la educación de la sexualidad que poseen, esquemas y concepciones, con lo cual revaloran los contenidos que deben transmitir. El magisterio ha estado sujeto a un proceso de socialización en el que se ha impuesto un modelo sexual de vida, el cual corresponde a una sociedad patriarcal y jerárquica, en el que predomina la "doble moral sexual", el dominio del género masculino sobre el femenino y la información meramente biológica de la sexualidad humana. Las cuatro posturas identificadas: biologista, conservadora, integradora y de negación conviven en diferentes grados en las prácticas docentes de los profesores como resultado de la propia organización social, por lo cual es necesario reconocer que la educación de la sexualidad toca a la propia sexualidad de los educadores.

Tatiana Goldrine (2000), en su tesis *Teorías implícitas en la formación de asesores para apoyar el proceso del cambio en la escuela*, estudia los marcos de referencia acerca del cambio en la escuela y la formación de asesores que lo apoyen e indaga en las teorías implícitas de los profesionistas encargados de una propuesta para la formación de asesores. Los sujetos en estudio poseen un conjunto de entendimientos como producto de su bagaje profesional sobre el cambio en la escuela y la formación de asesores que apoyen dicho cambio. Estos entendimientos pueden ser identificados como teorías implícitas. Interpreta las conceptualizaciones de tres psicólogos a través de entrevistas y audiograbaciones de los talleres que realizaron con un grupo de docentes. Los resultados obtenidos revelan que los entendimientos de los sujetos estudiados pueden ser conceptualizados como teorías implícitas acerca del cambio educativo y la formación de asesores que apoyen dicho proceso de cambio en la escuela. Estas teorías implícitas actúan como marcos de referencia personales para comprender y actuar, guiando el comportamiento de los sujetos en situaciones afines al cambio educativo.

Diana Lara Benítez (2000), en su tesis *Las concepciones sobre la lectura y su aprendizaje en la escuela, en niños de tercer grado de primaria,* se traza como objetivos describir y analizar las concepciones (conceptos, creencias, preferencias y experiencias) que tienen los niños y niñas que cursan el tercer grado de primaria en escuelas públicas del Distrito Federal acerca de la lectura y de su aprendizaje en el ámbito escolar. Por sus repercusiones en el

desarrollo académico es imprescindible contar con conocimientos acerca de las concepciones que los niños tienen de la misma tales cómo: su concepto de lectura, de las dificultades que representa, de su función y de su aprendizaje dentro de la escuela, así como lo que los niños creen que el docente espera de ellos cuando leen en el salón de clases. Sin embargo, el aprendizaje escolar, al igual que los no escolares, están mediados por las concepciones de los aprendices acerca de lo que debe aprender, de su funcionalidad para la vida y de sus posibilidades para aprenderlo. Aplica un instrumento de ocho preguntas abiertas acerca de la lectura, para responder por escrito. Las actividades principales de lectura que los niños señalan corresponden a reproducir la enseñanza inicial de la lecto- escritura (Rockwell, 1991) como la copia y el descifrado (lectura oral). La evaluación se realiza sobre aspectos puntuales como la caligrafía, la ortografía, formato de la copia, pronunciación, fluidez y volumen. A partir de ello los niños conceptúan la lectura y lo que representa aprender a leer en la escuela. Además los resultados indican que los niños piensan que la lectura es el objeto cuyo fin es enseñar a leer porque es deber de los niños saber leer. Algunos conceptúan la lectura como una herramienta, pero los más como un conocimiento eminentemente escolar sin un vínculo práctico con la vida.

Guillermina Nava (2000), en su libro *El imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde la perspectiva del psicoanálisis,* analiza las causas de la insatisfacción laboral de muchos profesionales y en los orígenes de la desesperanza de cientos de jóvenes rechazados por la universidad, con la intención de investigar las motivaciones que subyacen a la elección de carrera, confirmada por la creciente demanda de consultas privadas de orientación vocacional formuladas por los jóvenes y/o los padres de familia, en ambos casos, preocupados por su futuro profesional. Analiza las teorías sobre la elección de carreras, trabajadas por Samuel Osipow: de los rasgos factoriales; sociológicas; sobre el concepto de sí mismo o del desarrollo; de la personalidad; psicoanalítica, principalmente con relación al concepto de identificación para analizar los aspectos centrales que intervienen en su construcción, para tener la posibilidad de proponer un modelo explicativo para el esclarecimiento de los aspectos que intervienen en la elección de carrera. El trabajo enfatiza en que la elección de carrera a partir del imaginario que los jóvenes han construido en torno a las profesiones supera el planteamiento tradicional de la orientación vocacional, ya que al explorar las imágenes que los jóvenes han construido sobre sus carreras preferidas, se darán cuenta del grado de congruencia que existe entre la realidad ocupacional y los objetos que su fantasía ha formado como

posibles satisfactores de su imagen idealizada. Trabajar con las fantasías, los sueños y expectativas con el propósito de que puedan elegir de una manera más consciente y comprometida con la sociedad a la que pertenecen. Es a partir de las imágenes conscientes o inconscientes con las cuales el sujeto se identifica, que se construye el imaginario en torno a las profesiones.

Francisca Sánchez (2000), en su tesis *Creencias hacia las matemáticas en niños de tercero de primaria*, analiza las creencias de los alumnos de tercer año de primaria sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las matemáticas. Para el desarrollo de la investigación se aclara que existe una relación disociada entre el conocimiento formal y no formal. En la investigación se aplicó un cuestionario abierto a 89 niñas y 89 niños de tercer año de primaria de una escuela pública del DF. El análisis fue de tipo cualitativo y cuantitativo. Los resultados denotan que en mayor medida las creencias de los niños hacia las matemáticas se relaciona con "hacer operaciones", la obtención del "resultado correcto", la "repetición y prácticas de algoritmos". En un porcentaje mínimo se concibe la aplicación de las matemáticas fuera de la escuela. El gusto hacia las matemáticas está restringido a la experiencia escolar. Los resultados contrastan con el marco teórico revisado en torno al aprendizaje de las matemáticas como la resolución de problemas.

María del Pilar García Anaya (2001), en su artículo "La integración escolar desde una perspectiva intercultural", plantea que en México se presentan actitudes de intolerancia, prejuicio y discriminación hacia la diferencia de grupos históricamente segregados como son los indios, lesbianas, gays, discapacitados y otros. Las políticas públicas de apoyo a estos grupos sólo han sido paliativos por su inconsistencia y poca voluntad política. Las interrogantes centrales de la autora son: ¿cómo significan e interpretan el discurso de la integración escolar los miembros de la comunidad educativa?, ¿cómo articular las diferentes creencias, interacciones y expectativas de los involucrados en el proceso de integración en torno al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural?, ¿qué tipo de acciones e interacciones educativas requiere una realidad multicultural? La cadena de significantes del discurso de integración educativa busca interpelar a docentes y directivos, padres de familia y alumnos, ofreciendo modelos de identificación relacionados con la equidad y la justicia, junto con la concepción de una escuela para todos.

Juan Manuel Piña (2001), en su artículo "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", aborda el tema de la calidad de la educación desde la perspectiva de la persona, en su conocimiento sobre el entorno educativo, específicamente en el conoci-

miento del sentido común. Se propone conocer las imágenes sociales que los actores de tres carreras universitarias construyen sobre la calidad de la educación desde su escenario cotidiano. Ante un escenario social de cambio y políticas encaminadas a evaluar la calidad de la educación superior en el trabajo se plantean algunas interrogantes: ¿qué pasa con la subjetividad de los actores?, ¿qué percepciones, opiniones y representaciones tienen sobre la calidad de la educación? Para realizar esta tarea, el autor se apoya en la teoría de las representaciones sociales, a partir de los planteamientos de Moscovici y Jodelet. En estrecha vinculación con elementos teóricos de vida cotidiana desde Heller, Schutz, Berger y Luckmann. En el trabajo de campo, se aplicó un cuestionario a una muestra de 20% de la población estudiantil de cada carrera así como una entrevista dirigida a cuatro profesores y tres estudiantes de cada licenciatura. Encuentra que las representaciones e imágenes que se generan en un espacio específico son particulares, esto es, no son similares las imágenes que construyen los actores de ciudad universitaria a los de la ENEP Aragón, independientemente de que cursen o trabajen en la misma carrera, porque los escenarios sociales son distintos. Las imágenes de los universitarios, en este caso no corresponden directamente a políticas generales, contrariamente se basan en el mundo inmediato del actor: aula, compromiso, tareas académicas, condiciones materiales. Incluso en las entrevistas se observó un rechazo a las políticas educativas que promueven en los académicos la obtención de posgrados, como uno de los indicadores de la llamada "excelencia académica".

Lilia Magdalena Figueroa (2002), en su artículo "Expectativas, fantasía y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar", pretende indagar las circunstancias en las que se configura una identidad profesional, bajo el reconocimiento de la particularidad del sujeto y de los significados construidos en los ámbitos de la vida cotidiana escolar. En las instituciones formadoras de docentes se encuentra un triple juego de relaciones: *a)* la función social de los docentes; *b*) los significados institucionales; *c)* las interacciones entre los participantes. Se apoya en la sociología y pedagogía institucional de Loureau y el enfoque cultural del psicoanálisis de Freud y Fromm, así como sus diversos intérpretes. El universo de estudio de la investigación estuvo conformado por alumnos de primero y cuarto de licenciatura y profesores de asignaturas básicas. Se realizaron observaciones en el aula, se revisaron expedientes y se hicieron las entrevistas necesarias para interpretar la información. El imaginario del normalismo se ha constituido por una serie de representaciones depositadas sobre el maestro, su hacer y su formación. Este imaginario ha formado la ideología del normalismo. Se han fincado imágenes de maestros apóstoles.

El resultado ha sido la escisión del trabajo docente cotidiano, esto es, bajo una idealización excesiva no se atienden aspectos de la formación académica que deben ser analizados para salir de la tradición discursiva que caracteriza a los maestros. Dentro de las idealizaciones destacan las de la buena imagen y las de la responsabilidad.

Maribel Ríos Everardo (2002), en su artículo "Las escuelas de enfermería. Encrucijada de poderes, frustraciones y deseos", considera que el conocimiento transmitido en la escuela se organiza y jerarquiza con base en el género, la clase social, las supuestas capacidades, aptitudes, destrezas. En las escuelas de enfermería operan ciertas funciones de poder y de control, incluso disciplina. Se apoya en Eggleston, Giroux, Apple, Bernstein, Bourdieu y Foucault. En su estrategia metodológica realizó e interpretó entrevistas a profesoras de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) y de la carrera de Enfermería de la ENEP Iztacala, ambas de la UNAM. Todas las maestras entrevistadas estudiaron en escuelas del DF o del interior del país, y ninguna en las Escuelas de la UNAM. El origen social de las profesoras de enfermería entrevistadas es diverso. Todas señalaron las dificultades que se les presentó al estudiar en un ambiente sumamente rígido, inflexible. Sin embargo, ninguna se opuso a esta disciplina. Esta formación no es producto de la casualidad sino que se encuentra vinculado con una serie de atributos que se consideran femeninos, por ejemplo la obediencia, sumisión y que se consideran convenientes para una profesión eminentemente femenina que exalta la sumisión, el deber y la disciplina. La metodología es acorde, ya que es fundamentalmente cualitativa, basada en entrevistas y su detallada interpretación. Un punto que debe destacarse es que para esta autora, las prácticas escolares responden a complejas construcciones sociales, elaboradas fuera del aula y de la escuela y que se recrean en cada uno de estos espacios

CONCLUSIONES

Las investigaciones ubicadas en esta categoría tuvieron propósitos distintos, porque algunas se presentaron como ponencias en algún congreso o coloquio, mientras que las otras fueron artículos de revistas, tesis de posgrado o libros. El hilo conductor de todas ellas es el reconocimiento de lo simbólico como instancia orientadora de las acciones de los actores involucrados en los procesos educativos. Las cosmovisiones de los jóvenes, las imágenes sobre el saber del maestro, las expectativas, entre otros, son aspectos que permiten comprender la complejidad social del proceso educativo.

CAPÍTULO 6

IDENTIDAD

Agustina S. Limón y Juan García

La identidad es posible cuando los sujetos comparten un territorio, ideas, creencias y una forma de vida. En las instituciones educativas, la identidad se expresa en varios niveles que van desde el institucional (universitarios, politécnicos, normalistas), hasta el de grupos de trabajo o deportivos. La identidad o identidades expresan la complejidad de las instituciones educativas en todos los niveles escolares.

IDENTIDAD DEL DOCENTE NORMALISTA

Patricia Medina (1992), en su tesis de maestría titulada *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana,* considera que las relaciones entre maestros y estrategias de participación en la vida escolar se generan tanto en la historia personal y profesional, como en la historia de cada escuela. Es una investigación etnográfica en la que se analiza la profesión y el oficio de maestro desde la noción de campo de Bourdieu; estudia la escuela como institución en término de sus actores, los cuales expresan concepciones, saberes e intereses de las prácticas que conforman la vida cotidiana de la escuela. Los procesos generacionales son expresión activa de la socialización de saberes, de formas de sobrevivencia, así como de legitimación de prácticas e intereses en el ámbito de lo cotidiano. Por ello, dentro de los espacios de la institución escolar se forman identidades capaces de re-producirla o subvertirla. Los nexos entre los maestros nunca son estáticos y predefinidos, sino que se constituyen a partir de procesos y contenidos diversos. Las relaciones se interpretan como producto de la

institución y de saberes y prácticas de los sujetos. En el espacio escolar se recrean distintas voces y discursos silenciados, que son palpables en los proyectos de la propia institución. La escuela se configura como un lugar material y simbólico de convergencia, confrontación y lucha.

Lilia Magdalena Figueroa (1995), en su tesis de maestría titulada *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales*, emplea como categorías de análisis institución, habituación, universalidad, singularidad, particularidad e identidad. Del psicoanálisis retoma conceptos como representaciones, identificación, fantasías, deseos y redes libidinales. Es una investigación etnográfica que accede al momento presente donde los sujetos dan cuenta de su cotidianidad y de las diversas relaciones sociales que están presentes. Las entrevistas le permitieron adentrarse en el conocimiento de las historias personales. La autora plantea que la identidad emerge y se afirma sólo en la medida que se confronta con otras identidades en un proceso de interacción social. La identidad tiene un carácter relacional, puesto que se vincula con las representaciones que tiene el sujeto sobre sí mismo. Las fuentes que originan tales representaciones son la experiencia vivida, las matrices culturales y las ideologías, entonces, las representaciones son campos conceptuales o sistemas de nociones que sirven para construir la realidad. Las creencias que los profesores tienen sobre su misiones "mesiánicas" desplazan la función simbólica y la posibilidad de que la palabra tome su lugar. En consecuencia, se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y alumnos a sus fantasmas inconscientes.

Javier López Ramírez (1998), en su tesis de maestría: *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*, analiza el contexto que da sentido a la producción significativa modernizadora del discurso oficial y estudia los puntos nodales de su articulación. Se pregunta: ¿cómo es recibido el discurso modernizador por los maestros y las autoridades sindicales?, ¿el significante incluido por las autoridades educativas se fija de manera permanente y unívoca en el gremio magisterial?, ¿los profesores pueden constituir su identidad, sentirse completamente interpelados, a partir de un discurso oficial como el modernizador? Realiza una recopilación de tipo hemerográfico y otra de campo a partir de entrevistas y cuestionarios. La técnica para sistematizar la información es la desagregación de los puntos nodales de articulación discursiva. Analiza la constelación significativa producida por el gobierno salinista que fungió como el nuevo imaginario colectivo hacia los maestros. El discurso modernizador condensa las expectativas del sector educativo en un proyecto denominado por sus elaboradores como "modelo total". Esta pretensión tan ambiciosa buscó conformar y fijar un orden social

donde las partes se constituyeran como elementos integrados de un todo armónico. En esta investigación se presenta una perspectiva novedosa para el estudio de la producción del discurso, constituyéndose en un enfoque diferente que aborda otra dimensión del fenómeno social: el análisis político del discurso.

Patricia Medina (1998), en su tesis de doctorado *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios ¿polos opuestos o procesos y trayectorias compartidos?* Posteriormente en su libro *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada* (2000) elabora un estudio comparativo entre docentes normalistas y universitarios desde la analogía de las trayectorias profesionales y de las historias personales de los profesores, en el contexto de la compleja construcción social de los espacios educativos públicos. El horizonte teórico lo elabora con base en la historia social, la antropología social en su vertiente simbólica y la sociología crítica en el ámbito educativo. Establece la propuesta deconstructiva como una forma de desmontaje del entramado de relaciones y contextos que constituyen, en el presente, una práctica profesional como la normalista. Este criterio metodológico lo sigue para comprender a los universitarios. Existen dos momentos interrelacionados en la constitución de las identidades profesionales, el primero se refiere a la experiencia de vida, en donde ser normalista implica un proyecto formativo institucional que adscribe a una escuela normal. Ser universitario significa, también, un tránsito institucional. Con las historias de vida y las trayectorias profesionales de los docentes, comprende las experiencias sociales y culturales que constituyen a los universitarios y normalistas. El segundo momento se refiere a la lectura de lo histórico como una vertiente viable en la comprensión de distintas mediaciones y escalas de lo social.

Manuel Cacho Alfaro (1999) presenta la ponencia titulada "La identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente" producto del proyecto de investigación "La identidad profesional de los docentes de educación básica de la región del bajío leonés", en el cual aborda la autopercepción del docente y cómo inciden o se manifiestan en su práctica. En este trabajo, la región leonesa es entendida como totalidad, es decir, como ente unitario y dinámico, cuyos elementos internos mantienen entre sí relaciones interactuantes. El enfoque metodológico es interpretativo**.** El análisis de la autopercepción que tienen los profesores de primaria sobre su práctica gira alrededor de cuatro aspectos: la experiencia propia, la planeación de la enseñanza, el conocimiento de los alumnos y la reflexión crítica. Los profesores se encuentran ubicados en los siguientes modelos de docencia: el artesanal, el técnico-eficientista, el humanista y el

hermenéutico reflexivo. Tales modelos tienen tras de sí un proceso formativo, que ha emergido en distintos momentos históricos al amparo de concepciones diferentes acerca de la educación.

Reina Pérez y Rogelio Mendoza (1999), en su ponencia "La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala: avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro", plantean como objeto de estudio el carácter construido y eminentemente significativo de la realidad social en general y de la identificación profesional del maestro en particular. Los autores arriban a la reconstrucción conceptual de los procesos que intervienen en la definición y constitución de las identidades profesionales de los maestros de educación primaria en Tlaxcala. Se sustentan en los trabajos sobre representación social de Moscovici, en las aportaciones de Berger, Luckmann y McLaren. Utilizan una metodología cualitativa apoyada en la etnometodología de Garfinkel. Aplicaron entrevistas a profundidad, reconstrucción de biografías socio profesionales y observaron la interacción en espacios de sociabilidad. Destacan la configuración de dos diferentes estilos en el proceso de la interacción cotidiana de los maestros, denominándolos el ritual de la sumisión y el de participación. Los autores afirman que existen patrones o rutinas de comportamiento que posibilitan la vida sindical del magisterio cuya recurrencia trasciende los ámbitos de definición de las distintas expresiones políticas que allí conviven.

María de Lourdes García Vázquez (2000), en su tesis de maestría *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (Historia de casos),* plantea que al profesor de educación básica se le ha identificado como técnico, que su formación no le permite hacer una reflexión sobre su acción y tampoco, a través su experiencia, apropiarse de sus procesos formativos. El extrañamiento de su saber le hace perder el control transformador, su acción es una experiencia individual y socialmente perdida. Cuando esa acción es motivo de reflexión, de identificación, resulta una acción significativa que motiva una preocupación de transformación por su propia formación. Se apoya en Heidegger para el concepto de preocupación y lo completa con las categorías de reflexión, acción y la relación de acción-pensamiento construidas a partir de las propuestas teóricas de Habermas, Shon, Carr, Kemmis, Grundy y Pérez Gómez. La categoría formación docente con Popkewitz, Ferry y Gilles. A partir del método de historia de casos, fundamentada en los planteamientos de Biddle y Anderson. Selecciona cinco historias que son abordadas por la hermenéutica y la observación de la acción docente en el aula. Los resultados se

plantean en tres apartados: la relación entre preocupación y acción docente; los niveles del vínculo entre acción, conocimiento y preocupación docente y las recomendaciones para los procesos de formación docente.

Manuel Cacho Alfaro (2001), presenta su artículo "La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador" investiga la identidad profesional de los docentes de nivel primaria en la región del Bajío leonés. En la construcción de la misma influyen tres factores fundamentales: la familia y su incidencia para la elección de la profesión; la trayectoria escolar del maestro y la formación inicial como docente. Su marco teórico aborda la sociedad, el mundo inmediato y su influencia permanentemente en el sujeto y la construcción de su identidad. Considera en un primer momento la socialización primaria (la familia) como un factor determinante en la construcción de la identidad. En un segundo momento, el trabajo, los asociados y contemporáneos como fuente de inspiración. La metodología es de corte interpretativo. Las descripciones más relevantes se relacionan con el relato que realizan los profesores acerca de la elección de la profesión docente, la influencia de sus maestros durante su formación y el impacto de su primer acercamiento con la labor. Se concluye que el proceso de conformación de identidad del docente se debe a múltiples factores, entre ellos la familia, la formación y la práctica.

María Berta Fourtoul (2001), en su informe de investigación: "Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos", analiza el pensamiento de los maestros de educación primaria como reflexión de su práctica docente. Se pregunta, ¿qué elementos de orden personal, laboral, interpersonal, valoral y pedagógicos, son empleados por el maestro para caracterizar y significar su función?, ¿qué repercusiones tiene ser maestro en la vida laboral y no laboral?, ¿cuál es la trascendencia social del trabajo del docente visto por los propios maestros? Centra su atención en la perspectiva del sujeto. Así la identidad como características, condiciones del sujeto y del grupo al cual pertenece, estructuran su práctica profesional. La metodología es de corte cualitativo, con base en entrevistas semiestructuradas. Aborda información que permite describir al maestro desde su práctica y mundo cotidiano, la influencia de su contexto y su capital cultural en la labor docente. Como conclusiones, plantea que algunos maestros consideran que su práctica se liga al llamado divino. La buena práctica del docente se vincula y está condicionada por el carácter afectivo e identificación con los niños. Dentro de los obstáculos destacan los problemas económicos, el entorno, el tiempo y los esfuerzos invertidos. La aportación de la investigación consiste en considerar al maestro de escuela primaria como un sujeto en el cual su contexto e historia de vida influyen en su práctica docente.

Susana García Salord (1997), presenta la ponencia "El dilema existencial de los académicos de carrera: *ser o no ser*" en la que analiza el impacto que tiene en la trayectoria profesional de los académicos de carrera y en sus historias de vida, el sistema de evaluación y las estrategias desarrolladas para la certificación de la productividad en la UNAM. El análisis interpretativo de categorías como itinerario biográfico, historia de familia, historia del grupo ocupacional, historia de la institución. También analiza el proceso de reconversión social en el recorrido histórico de la trayectoria académica, como categoría central para entender el ejercicio de la docencia como carrera de vida. Analiza las historias de vida y trayectorias académicas de once investigadores y docentes de la UNAM. Se aplicó el método etnográfico y el interpretativo para la explicación de la estructura social urbana en México durante la primera década del siglo XX. Destaca las implicaciones sociales, económicas, profesionales y personales de los procesos de evaluación académica en la UNAM. Las aportaciones básicas de esta investigación señalan las posibilidades de restituir la dignidad del oficio académico reorientando el sentido de las prácticas académicas (transmisión, producción y difusión de las diversas manifestaciones del arte, la ciencia y la tecnología) en el proceso de reubicación laboral de casi seis mil académicos de carrera; reconceptualizar la vida académica a partir de la libertad de pensamiento y de expresión, respetando los espacios de convivencia cotidiana y otorgándole a la tecnología avanzada su verdadero y real lugar y finalmente recuperar el sentido ético de las prácticas académicas en la construcción de opciones para reconocer las diferencias sin propósito de exclusión.

Rosa Martha Romo (1997), en su ponencia "El espíritu corporativo: construcción cultural de los profesores psicólogos", aborda las diferentes formas de creación cultural de los docentes universitarios, específicamente los profesores de la carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara. Para el desempeño laboral como docente no basta la posesión de un título sino que además influyen factores como la imagen y aceptación de miembros reconocidos o grupos de poder. Su objetivo es conocer las formas de creación cultural e identidad de los maestros de psicología de la Universidad de Guadalajara en su labor como docentes. Se sustenta en autores como Bourdieu, Geertz y Castoriadis. El sujeto conforme su identidad no sólo desde sus perspectivas profesionales sino también desde las reglas y normas sociales de grupos. Muchas veces, éstas no se encuentran establecidas públicamente, por el contrario van implícitas en los pensamientos y actos de un grupo. La metodología es de corte interpretativo. Por medio de

entrevistas a profundidad conoce los factores que imperan en la profesionalización del docente en psicología. El docente que se menciona debe contar con un cuerpo social que legitime su ideología profesional y prestigio de los demás maestros y que guíe al colectivo por medio de un código de ética desde el cual se asumen actos individuales de la profesión a la cual se pertenece. La aportación de la investigación radica en conocer que los criterios de selección de los docentes en la carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara, muchas veces no se deben al título o trayectoria académica sino al estilo de habla, vestimenta y relaciones sociales.

IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN

Blanca Elvira López Villareal (2000), en su tesis doctoral *Análisis crítico desde la perspectiva de género de la formación de las investigadoras en humanidades de la UNAM*, plantea como objeto de estudio los procesos de formación de las investigadoras de la UNAM desde una perspectiva de género. Las académicas se incrustan y conquistan una nueva plataforma social en la educación superior donde tienen una baja representación. Aplica un cuestionario para aprehender la trayectoria académica, que incluye antecedentes familiares y escolares e integración cotidiana en los espacios sociales de trabajo, hogar y comunidad. Este cuestionario se aplica a investigadores e investigadoras de los institutos de la coordinación de Humanidades de la UNAM, con el propósito de hacer una comparación. La mayor parte de los investigadores e investigadoras son originarios del área metropolitana de la ciudad de México. La escolaridad de los padres es alta, pero los padres (hombres) expresaron mayor escolaridad que las madres. Además fueron familias pequeñas, las madres trabajaban fuera de la casa antes y después del matrimonio. En la casa se tiene una actitud favorable por parte del padre y madre para realizar y combinar el matrimonio con la profesión. Las interrupciones en el trabajo académico, 9% en los hombres contra 24% de las mujeres, se han debido principalmente al cuidado de los hijos. Las parejas de las académicas tienen alta escolaridad. Las investigadoras de la UNAM nacen y crecen en una familia con alta escolaridad; trabajan desde que egresan de la licenciatura y lo siguen haciendo ya casadas y con hijos.

Abraham Pliego Aceves (2000), en la tesis de maestría en psicología clínica, *La identidad de los investigadores sobre la educación: el caso de los psicólogos,* parte de lo que significa ser investigador y los móviles que lo soportan. No son elaboraciones individuales sino que constituyen parte de los esquemas simbólicos inconscientes que los investigadores construyen acerca de su

práctica y de su pertenencia al campo de la investigación. ¿Cómo se apropia el sujeto de esa identidad?, ¿cómo asume la determinación institucional?, ¿qué significantes retoma para sostener su identidad? La fundamentación teórica se desarrolla bajo el enfoque psicoanalítico de la identidad y desde las perspectivas de Berger y Luckmann, y Bourdieu. Las conclusiones se plantean en dos apartados: *a)* las identificaciones científico ideales, por las que ser investigador pasa por un lugar de reconocimiento social, incluyendo sus identificaciones simbólicas y al mismo tiempo desde su yo ideal, esto es, su incidencia subjetiva y *b)* la identidad del investigador educativo está matizada por la multidisciplinariedad y la multirreferencialidad del campo, lo que en la investigación se denomina ambigüedad identitaria. La identidad de los investigadores educativos está complejamente constituida, incluyendo el que parezcan desplazarse de una posición teórica a otra de manera casi imperceptible, generando un conflicto de identidad. La aportación de la investigación es abrir un campo de análisis, específicamente sobre el investigador educativo que, poco, se había abordado en México.

IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE

Teresita Ramírez y María del Carmen Merino (1993), en su ponencia *Autoconcepto, autovaloración e identidad de género en las estudiantes adolescentes del nivel medio superior*, presentan un avance de investigación en el que indagan el autoconcepto de la joven estudiante de bachillerato, los niveles de elaboración por los que transita la construcción de la subjetividad, en especial la identidad de género. Uno de los instrumentos utilizados consiste en contestar cinco opciones abiertas y breves a la pregunta ¿quién soy yo?. Posteriormente deben elegir dos de las cinco respuestas y manifestar el por qué de su elección. Los datos se analizan en distintas categorías: autoimagen, percepción de su etapa adolescente, imagen de los padres y su relación con ellos, autovaloración de género, su futuro como mujeres, concepción de normas y valores y de acuerdo con rangos de edad, 15-16, 16-17 y 17-18. Las autoras concluyen que la etapa adolescente en la preparatoria favorece un avance considerable en el manejo de las operaciones formales aplicadas a la vida cotidiana y a la elaboración de una concepción de sí misma y del mundo apoyadas en las experiencias escolares de convivencia e intercambio con compañeros y profesores.

Rosa María Catalgo (1995), en la tesis de maestría *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sectores urbano-popular*, pretende identificar y contextualizar algunas prácticas en la configuración de la identidad de jóvenes estudiantes de la ciudad de México. Es en el terreno de la cultura, don-

de la identidad se hace concreta y real. Se apoya en conceptos tales como cultura, habitus, práctica, espacio social y vida cotidiana. La investigación es de carácter etnográfico, utiliza como técnicas la entrevista individual y grupal y la observación participante y no participante en dos contextos: el comunitario y el escolar. La identidad de los jóvenes estudiantes de bachilleres está vinculada estrechamente con la comunidad en que residen. Los jóvenes traen consigo el sentido de responsabilidad y capacidad de compromiso con otros sujetos, deseos de superación personal y social y una formación y práctica laboral que desarrollan en forma paralela con sus estudios. El núcleo articulador de identidad de estos jóvenes está constituido por su vinculación con el trabajo y estudio. Los jóvenes consideran a la escuela como una vía para mejorar sus condiciones de vida. Un acercamiento a las prácticas culturales y a aquellas condiciones de existencia que favorecen la configuración de una determinada identidad constituye información útil para construir procesos educativos más acordes a la cultura de estudiantes y en consecuencia de mayor pertinencia y calidad educacional.

María del Carmen Merino (1997), en su tesis de maestría titulada *Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud*, plantea como interrogantes: ¿cuándo y cómo llegan los estudiantes y egresados de una licenciatura universitaria a la conquista de su identidad profesional?, ¿qué papel juega en ese desarrollo el plan de vida? Esta investigación sigue durante diez años a una generación de estudiantes universitarios. Acude a la teoría epigenética de la identidad Erik Erikson como marco teórico, sumando los aportes al estudio de la adolescencia de Ana Freud y Peter Blos. Elabora el perfil de los alumnos de primer ingreso desde una metodología cuantitativa y cualitativa. El primer instrumento (1986) fue aplicado a 339 estudiantes, 72.9% de los 474 inscritos en la Escuela Nacional de Trabajo Social. El segundo instrumento (1990), se aplicó a 235 inscritos como complemento del anterior, adecuándolo a las condiciones de la fase terminal de la carrera; además, se realizaron 25 entrevistas abiertas. Cinco años después del egreso de la generación, hizo 90 entrevistas semiestructuradas. El balance final confirmó la idea inicial. Es preciso abordar los planes de vida, metodológicamente desde una perspectiva cualitativa que proporcione un conocimiento real de las condiciones en que se desarrolla la vida estudiantil y profesional de los universitarios y las representaciones que tienen de este transcurso y de sí mismos. El análisis revela que los egresados estaban en posición de moratoria o habían hipotecado su identidad o se encontraba en estado de difusión.

Josefina Díaz (1998), presenta su tesis de maestría: *Los procesos de exclusión en la relación docente-alumnos. Una aproximación al fracaso escolar en*

secundaria. El trabajo da cuenta de los microdinamismos que estructuran la práctica docente dentro de un clima escolar particular, donde se construyen la reprobación y la deserción, fenómenos identificados con el fracaso escolar y vistos desde este estudio como productos de la selección y de la exclusión que hacen de los alumnos, la escuela y los maestros. Se reflexiona en torno a la problemática del fracaso escolar y se analizan los procesos escolares desde las siguientes categorías: proyecto político-educativo, discurso escolar, práctica docente, procesos de selección exclusión y sujeto particular. La noción de sujeto particular la toma de Heller, el discurso de Laclau, Mouffe y Buenfil. Se basa en la noción de la realidad de Kosik para estructurar el objeto de estudio. Busca reconstruir la realidad escolar y los procesos de selección-exclusión, que conducen al fracaso escolar no como fenómenos problemáticos en sí mismos que obedecen a relaciones causales, sino como síntesis de múltiples articulaciones. La categoría de procesos de selección-exclusión le posibilita enfocar el fenómeno y desde ahí replantear la lógica estructural y funcional de las escuelas sin ignorar las determinantes macroestructurales que también están presentes. La práctica docente y las peculiaridades de los alumnos en el nivel de secundaria es otro elemento que se ha develado en su singularidad y exigencias particulares. Considera que es necesario y urgente un replanteamiento de las formas de actuar de los docentes en este nivel educativo dadas las características del adolescente y las metas de la educación básica y su obligatoriedad.

Rafael Palacios (2001), en su tesis de maestría *Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*, toma como objeto de estudio los procesos de construcción de identidades escolarizadas en un CETIS de la ciudad de México. Su objetivo es interpretar la construcción de las identidades de los alumnos con base en la recuperación de sus voces. Plantea que en la trayectoria estudiantil, al pertenecer a una escuela no deseada, abre múltiples posibilidades en la construcción de la identidad que tiene repercusiones significativas tanto en la formación propiamente escolar como en las transformaciones de la subjetividad. La investigación es de corte etnográfico, sustentándose con numerosas observaciones de situaciones interpretadas bajo la luz del contexto histórico social, en especial de la educación tecnológica en México y en entrevistas con estudiantes, profesores y prefectos. Describe el contexto de la educación en la sociedad contemporánea, caracterizada por la globalización; marco referencial importante porque no aísla a la escuela ni a las prácticas educativas informales que participan activamente en la construcción de la identidad estudiantil sino que las interrelaciona con las circunstancias culturales y sociohistóricas. La construcción de la identidad del estudiante del CETIS comienza desde el ingreso a la ins-

titución, después en el ambiente social dentro del plantel y las numerosas prácticas abiertas (la vida en el salón de clases, las tareas académicas) y, sobre todo, las subterráneas (la vida en los pasillos, patios, los alrededores de la escuela, las prácticas para acreditar materias, el porrismo, entre otras).

IDENTIDAD DE GÉNERO

Margarita Mata (1995), presenta la ponencia "Trazando en el cuerpo. Una aproximación a ser estudiante en arquitectura", aborda el ser estudiante como una construcción personal que se elabora a partir de interacciones con el mundo exterior, a manera de representación social. Ser estudiante es la manera personal en que se ocupa el espacio social e institucionalmente asignado. Lugar que es apropiado o reconstruido por cada sujeto en la interacción con los otros. Ser estudiante tiene que ver con una expectativa a futuro. El concepto de estudiante se basa en una noción de temporalidad en función de que en el presente se es estudiante, para dejar de serlo en el futuro. Para los alumnos de arquitectura ser estudiante significa sacrificios, esfuerzo y cansancio. Asimismo, la autora señala que las percepciones varían entre hombres y mujeres por los papeles socialmente asignados.

Claudia Lucy Saucedo (1998), en su tesis de maestría *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP,* analiza los estudios, las prácticas, producciones culturales y los modos de apropiación del espacio escolar en el ejercicio de la masculinidad y la feminidad de los alumnos dentro de la escuela. Muestra que los adolescentes son sujetos altamente participativos en la definición de las situaciones y despliegan una gama de recursos para impedir que se les trate como niños. Las prácticas y formas de relación social de los y las alumnas, en las cuales cotidianamente tiene un papel importante el género. Utiliza el método etnográfico a fin de comprender el sentido y significado de las acciones. En el caso de las alumnas, las interacciones de su pertenencia de género se llevan a cabo en los grupos de amistad o de participación reducida donde es posible detectar valores como la comprensión, la comunicación de carácter íntimo y el apoyo solidario. En el CONALEP los maestros más eficientes (porque los alumnos los preferían y porque eran los que menos índice de conflictos tenían en sus clases) son los que entienden y aceptan muchas expresiones de cultura adolescente, además, de que manejan de manera favorable las diferencias de género en las interacciones con sus alumnos.

Aurora Elizondo (1999), en su libro *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres* se pregunta ¿cuáles serían los significantes centrales sobre

los que se estructuran las funciones y el rol del docente de educación preescolar? se apoya en las aportaciones de Castoriadis, quien señala que lo social debe entenderse como tejido de acciones y significaciones inseparables. De igual manera, recupera el enfoque psicoanalítico para desarrollar su análisis. Metodológicamente parte de un enfoque hermenéutico. Realiza una serie de entrevistas abiertas al personal de la Escuela Nacional de Educadoras. Discute la condición de maternaje en la labor magisterial, así como la equivalencia que se ha hecho entre mujer, feminidad y sexualidad. Concluye que la práctica profesional se construye socialmente y que tiene un carácter histórico y político, en donde resulta difícil establecer una división tajante con la teoría, lo mismo ocurre entre el pensar y el hacer y entre el pensamiento y el acto. Realiza una serie de sugerencias en torno al papel que debe desempeñar el maestro en un proceso más crítico y transformador de su propia práctica educativa. Aun cuando la identidad del maestro se configura recuperando la historia y tradiciones, se debe tener la posibilidad de seguir su identidad reconociendo e incorporando nuevas necesidades.

Maribel Ríos Everardo (1999), en su ponencia "Valores y socialización profesional de enfermeras", analiza la socialización profesional de profesoras-enfermeras de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I), como parte de un proceso de construcción histórico social en el que participan múltiples y complejas situaciones que es necesario analizar, desmontar para su comprensión y futuros cambios posibles. Su objetivo consiste en realizar un análisis utilizando la categoría de género y una crítica a los espacios socioculturales desde donde se constituyen las profesoras-enfermeras con el apoyo de Castoriadis y Marcela Lagarde. Las enfermeras comparten, entre ellas, la misma condición de género marcada por la opresión frente al poder en la sociedad patriarcal. No obstante, la situación de género varía de acuerdo con la situación económica, sociocultural, familiar, escolar y laboral y con las experiencias personales y subjetivas. La primera socialización inculca e impone de manera velada e ideológica actitudes, ideas, conceptos de la vida, mitos, formas de comportamiento, normatividades, tabúes, afectos y pensamientos que sujetan a la mujer a la condición de género. Por otro lado, el currículum oculto de enfermería refuerza los atributos de obediencia, subordinación, dependencia y desprofesionalización, tanto en las profesoras como en las alumnas. Además, desde la formación se legitima las relaciones de poder existentes en la estructura de salud, concibiendo por separado las prácticas y los conocimientos y divide también a las personas que realizan estas actividades como los científicos y los médicos.

Juan Manuel Piña y María Eugenia Chávez (2001), en el artículo "Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo" interpretan los vínculos entre los valores de género y los derroteros seguidos por las académicas en su trayectoria profesional. La fundamentación teórica se realiza en torno a la construcción social de los valores, incluyendo a los de género, porque se trata de preferencias orientadoras. Para sobrevivir en un ambiente adverso para las mujeres éstas tienen que diseñar una serie de tácticas porque se considera que la agronomía es una carrera para hombres. Las mujeres, al encontrarse en desventaja con respecto a los hombres, trazan su trayectoria profesional a través de prácticas o tácticas. En la institución domina la idea de que una trayectoria profesional exitosa del ingeniero agrónomo implica dedicación de tiempo completo, la manipulación de las técnicas agropecuarias, habilidad para tratar con gente del campo y disponibilidad de tiempo para realizar trabajo de campo en comunidades rurales durante diez o más días por el semestre. Esta actividad se dificulta en el caso de las mujeres casadas y con hijos. La trayectoria laboral es diferenciada en académicas y académicos, porque la situación de género (estado civil, maternidad) afecta el recorrido vital.

María Eugenia Chávez (2002), en su artículo "Voces de mujeres en la Universidad Autónoma Chapingo", interpreta las experiencias narradas por las mujeres cuya actividad profesional es la docencia y la investigación en una institución agronómica. La investigación se desarrolla en torno a estos supuestos: *1)* lo que expresa la persona sobre la percepción de su realidad, es una interpretación que presenta como dada, establecida, cada sujeto interpreta desde sus vivencias aquello que constituye su mundo, *2)* los discursos legítimos del orden social, son compartidos por distintos grupos sociales y se encuentran legitimados en distintos niveles y sectores sociales. Un grupo de pertenencia se caracteriza por las reglas que aceptan sus integrantes. El desempeño de roles sexuales es lo más obvio dentro de una sociedad y se espera el buen comportamiento de los sujetos. Realiza una interpretación de entrevistas y pláticas con académicas de la institución y el registro de diversos aspectos de la vida escolar. En la universidad de Chapingo, por su situación laboral, las mujeres no están marginadas de las actividades académicas y laborales, sin embargo, la exclusión se da en el espacio de la vida cotidiana. Es un trabajo que destaca la necesidad de incursionar en los espacios de la vida cotidiana escolar para conocer las formas particulares que adquiere la exclusión o marginación de las mujeres.

Margarita Mata, Gloria Luz Razcón y Mariana Romo (2002) en el capítulo "Ser y pensar. Aprendizajes de las mujeres durante la huelga de la

UNAM, 1999-2000" analizan las experiencias y aprendizajes de las mujeres estudiantes durante la huelga de la UNAM, principalmente a través de la historia oral. Se preguntan: ¿qué sabemos realmente de sus inquietudes, esfuerzos, sufrimientos, miedos, entrega, sueños, amores?, ¿qué sabemos de las mujeres cuya participación fue numerosa y permanecieron ocultas bajo el nombre de "los estudiantes"? La construcción teórica de la investigación se realiza desde la perspectiva de género, a partir de las representaciones sociales principalmente de identidades femeninas. Metodológicamente se aborda desde la historia oral, a través de entrevistas a 12 mujeres participantes en el movimiento estudiantil, basada en tres ejes: familia, participación en el movimiento y forma de dar cuenta de su identidad de género. La mayoría de las estudiantes tiene apoyo familiar durante la participación en el movimiento porque el padre o la madre estuvieron involucrados en movimientos sociales. Los testimonios permiten ver que la participación activa y comprometida en el entorno social, en este caso en el ámbito escolar, provocó en ellas la construcción de nuevas formas de representación tanto en su entorno social como de sí mismas, obteniendo aprendizajes para captar y dar nuevo sentido y significación a su ser. Este trabajo permite reconocer la subjetividad de las mujeres participantes en el movimiento estudiantil. Rompe con los estereotipos asignados, pues rescata la particularidad y capta el sentido de las acciones, aprendizajes y cambios de identidad de las mujeres involucradas con la dinámica de su entorno escolar.

CONCLUSIONES

La serie de trabajos expuestos en esta categoría indican que la identidad se construye socialmente a lo largo de la vida cotidiana. La identidad es, además, particular: profesional, escolar, de género, entre otras. Ésta se expresa en las prácticas educativas, juega con ellas y es difícil eliminar. Reconocer la función que tiene la identidad en las prácticas escolares permite reconocer una faceta no formal de los procesos educativos que, al igual que los contenidos y la tareas programadas dentro del plan de estudios, contribuyen en el proceso de formación de los estudiantes o la participación en la integración de éstos y de sus profesores en grupos o comunidades. Pensemos simplemente en los significados sociales que tiene ser normalista o universitario, maestro o maestra. La identidad es producto de un complejo proceso de socialización (incorporación de roles) y socialidad (comunicación cara a cara) de manera que se constituye el agente en estudiante, docente, profesionista, hombre o mujer.

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES

Juan Manuel Piña

En los últimos diez años de investigación educativa en nuestro país, encontramos que el campo de la "Construcción simbólica de las prácticas y procesos de la vida escolar" fue cobrando importancia al principio de la década y actualmente se está consolidando. Es fácil prever que este campo de conocimiento tendrá una amplia aceptación a lo largo de la presente década. La principal situación que ha estimulado a investigadores e investigadoras hacia alguna problemática de este campo de conocimiento ha sido la madurez y especialización que ha adquirido la investigación educativa, de manera que en la actualidad se atienden objetos de conocimiento que anteriormente eran olvidados, o bien no se visualizaban desde las ópticas conceptuales y metodológicas imperantes.

Se puede sostener que en los últimos años se ha comprendido que en los procesos y prácticas educativas intervienen diversas circunstancias, tales como la enseñanza, las instalaciones, hasta las creencias e imágenes que median a las prácticas. Las prácticas educativas forman parte de una compleja red de circunstancias, mismas que envuelven las acciones de los actores que recrean diariamente el espacio escolar. La construcción simbólica forma parte de una compleja red de significados construidos socialmente por los actores de las diversas instituciones de nuestro país.

La maduración del campo y la inquietud de investigadores e investigadoras educativos han posibilitado el reconocimiento de esa faceta de la realidad social que poca atención había tenido en épocas pasadas. Esa faceta oculta de vida social es sumamente importante reconocerla y estudiarla, porque marca los significados de los seres humanos que forman parte de

una institución. Es muy probable que en esta primera década del siglo XXI, la investigación se oriente hacia otros niveles educativos poco trabajados hasta el presente y que, además, esta perspectiva se extienda hacia otros estados de la república y no sólo en los del centro.

La mayor parte de la producción se caracteriza por el empleo de una estrategia metodológica interpretativa. El registro de observación y la entrevista profunda es lo que domina en los estudios. A esto se debe agregar el carácter transdisciplinar de los marcos teóricos orientadores de cada investigación han dominado, ya que estos objetos de conocimiento requieren de la complejidad conceptual de distintas disciplinas (sociología interpretativa, antropología cultural, psicología social) para formular un problema de conocimiento y, a su vez, poder aprehenderlo en sus múltiples dimensiones. Lo simbólico no es un hecho sino una forma de pensamiento social que se expresa en acciones.

Las investigaciones de este campo se han centrado en cuatro categorías: cotidianidad, representaciones sociales, imaginarios e identidad. Los universos de estudio que han registrado han sido las acciones dentro del aula o de los espacios de la vida escolar. Los actores analizados han sido los estudiantes y los profesores, principalmente, pero en algunas investigaciones se han centrado en los padres de familia y se incluyen espacios externos al de la institución educativa. Ha dominado el análisis social como un elemento metodológico para la interpretación de los significados. Lo social se expresa tanto en las interacciones cara a cara, como también en el contexto en donde se ubica la escuela.

La identidad es una categoría que concentró aquellas investigaciones que toman como referencia al sujeto y su identificación o pertenencia con su actividad profesional o con su institución educativa, o bien con su género. La identidad también se caracteriza por la oposición o diferencia con respecto a los otros. Normalistas y universitarios, académicas y académicos, estudiantes y profesores, ingenieros y universitarios fueron algunas de las modalidades.

La cotidianidad fue una categoría que indicó las formas de organización que instrumentan los actores dentro de los espacios escolares para lograr ciertas metas, por ejemplo, permanecer en los programas de estímulos, cumplir con los programas de materia, mecanismos de acreditación de los exámenes, rituales de tránsito para ser aceptado en un nivel educativo, las formas de comunicación en el aula y otros espacios, entre otras prácticas.

Representaciones e imaginarios se centró en las ideas que edifican los actores sobre algo o sobre alguien, por ejemplo, acerca de los contenidos

de una materia, matemáticas por ejemplo, sobre la calidad de una escuela, sobre los maestros o sobre el empleo al egreso.

La enseñanza que proporciona este rico material concentrado en 115 documentos consiste en reconocer que las instituciones de educación no son homogéneas ni monolíticas sino heterogéneas y fraccionadas, porque así son sus sectores. Una institución ubicada en una zona rural es distinta de una de la zona urbana. Además, dentro de una misma institución educativa de cualquier nivel escolar, se encuentran diferencias de formación de sus profesores (universitarios y normalistas o ingenieros, licenciados y posgraduados), diferencias en cuanto a edad y años de servicio, además, peculiaridades en cuanto al género. Esta heterogeneidad permite que sus profesores y estudiantes posean formas de pensamiento y expresen actitudes diversas. La formación de distintos actores de académicos y estudiantes permite comprender que la institución educativa se encuentra en tensión constante, porque en su interior se enfrentan posiciones sobre lo educativo (proceso de enseñanza o contenido temático) distintas. Lo peculiar de este campo está en destacar la importancia que tiene la construcción simbólica dentro de los procesos escolares, misma que depende de las particularidades sociales de los actores, tales como el género, la profesión, la edad.

Debe destacarse la heterogeneidad, fraccionamiento y tensión de las instituciones educativas es parte constitutiva de éstas, no una anomalía. Las investigaciones específicas han destacado esto, debido a dos razones. Por un lado, la perspectiva teórica adoptada ha permitido visualizar este tipo de problemáticas que otras perspectivas desconocen. La línea teórica ha guiado al investigador en el perfil de lo real empírico y desde ahí se ha conceptuado un problema de conocimiento. Para la comprensión de esto se ha tenido que recortar y delimitar el universo de estudio en pequeños espacios sociales, con el propósito de aprehender los significados y las acciones mediante la observación y la entrevista. El resultado ha sido el estudio detallado de particularidades sociales. Esta cualidad es un rico yacimiento que ofrecerá numerosos productos en esta década, porque posibilita la comprensión de los múltiples sentidos que se hilvanan cotidianamente en nuestras instituciones educativas.

Una tarea de quienes elaboraron este estado de conocimiento es entablar la comunicación con investigadores e investigadoras interesados (as) en este campo, con el propósito de establecer una red de investigadores y fortalecer el intercambio de experiencias y de la investigación en este complejo campo de conocimiento.

DOCUMENTOS REVISADOS

Almaguer Rosas, Sehila Crisantema y Liliana Piñones Cruz (2001). *Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*. Tesis de licenciatura en psicología, facultad de Psicología-UNAM.

Alvarado Paredes, Elsy Trinidad (2001) "Proceso de comunicación intercultural docente- alumnado en el nivel medio superior", en *Imágenes de la diversidad interculturalidad y educación en Veracruz,* (comp.) Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 107-111.

Aparicio Vallejo, Ligia Eugenia (2001). *La práctica de la lectura en la vida cotidiana escolar de los estudiantes universitario.* Tesis de maestría en enseñanza superior, ENEP-Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM.

Arcundia García, Isabel (1995). "El aula, lugar de confluencia y contradicciones", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp.37.

Arcundia García, Isabel (1997). "El sentido común como constructo histórico. Ingeniería industrial, docencia y maquiladora en la frontera norte de México", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memorias,* México: UADY, pp. 117-121.

Ávila Storer, Alicia (2000). *Evaluación cualitativa de los efectos de la reforma a las matemáticas en la educación primaria. Estudio en escuelas urbanas y rurales del estado de Aguascalientes*. México: UPN, reporte de investigación interno.

Ávila Suárez, María del Carmen (1997). *El currículum de la educación normal: Entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docente*s.Tesis de maestría en ciencias de la educación. ISCEEM, División de Posgrado.

Cacho Alfaro, Manuel (1999). "La identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999, Ags., Ags.). *Memoria electrónica*, México: UAA, pp. 68-77.

Cacho Alfaro, Manuel (2001). "La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador", en *Revista de los talleres regionales de investigación*, enero-junio, México: UPN-región centro-norte.

Calixto Flores, Raúl (2000). *Imagen y percepción de la educación de la sexualidad*. México: UPN, reporte de investigación, colección: Los trabajos y los días.

Camarena Ocampo, Eugenio (1999). *Deconstrucción de una práctica*. Tesis de doctorado en pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado-UNAM.

Castro Ortiz Rosa Elva (2001) "Caracterización de la diversidad cultural del personal docente de la escuela Miguel Lerdo de Tejada, Tuxpan", en *Imágenes de la diversidad. Interculturalidad y educación en Veracruz* (comp.), Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 288-291.

Catalgo Arraigada, Rosa María (1995). *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sectores urbano-popular*. Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Conde Flores, Silvia Lourdes (1998). *La construcción de una escuela democrática. El proyecto educativo y las tareas*. Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Cornejo Oviedo, Alejandro (1998). "Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional", en III Congreso de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp. 70-99.

Chávez Arellano, María Eugenia (2002). "Voces de mujeres en la Universidad Autónoma Chapingo", en *Cultura y procesos educativos*, México: CESU/Plaza y Valdés.

De Sierra Nieves, María Teresa (1999). "Nuevas lecturas, viejos temas. La experiencia vivida, peculiaridad de su recuerdo", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999; Ags.) *Memorias*, México, pp. 48.

Díaz Sánchez, Josefina (1998). *Los procesos de exclusión en la relación docente-alumnos. Una aproximación al fracaso escolar en secundaria*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.

Domínguez Aguilar, Daniel (1998). *Impacto del programa de estímulos al desempeño docente en el ámbito académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique Rébsamen"*. Tesis de maestría en evaluación institucional, facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Domínguez, Carolina (1997). "El saber docente: entre las vivencias y la formación", en LV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.), *Memorias*, México: UADY, pp. 144-149.

Durán Pizaña, Eustolia (2000). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*. Tesis de doctorado en educación, Escuela Normal de Sinaloa.

Elizondo Huerta, Aurora (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres.* México: Itaca.

Figueroa Millán, Lilia Magdalena (1995). *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEEM, División de Posgrado.

Figueroa Millán, Lilia Magdalena (2002). "Expectativas, fantasía y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar", en *Cultura y procesos educativos*, México: CESU/Plaza y Valdés.

Fourtoul Ollivier, María Berta (2001). *Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos.* México: Universidad La Salle, Escuela de Ciencias de la Educación, primer borrador parcial del proyecto de investigación.

García Anaya, María del Pilar (2001). "La integración escolar desde una perspectiva intercultural", en *Imágenes de la diversidad. interculturalidad y educación en Veracruz* (comp.), Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 67- 71.

García Ortiz, María Teresa (1999) *La construcción cotidiana de la enseñanza: La disciplina como condición de trabajo.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, ISCEMM, División de Posgrado.

García Salord, Susana (1997). "El dilema existencial de los académicos de carrera: *ser o no ser*", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, l997; Mérida, Yuc.). México: UADY, Conferencia magistral.

García Vázquez, María de Lourdes (2000). *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos).* Tesis de maestría en pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado-UNAM.

Goldrine Godoy, Tatiana (2000). *Teorías implícitas en la formación de asesores para apoyar el proceso el cambio en la escuela.* Tesis de maestría en psicología educativa, facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Güemes García, Carmela (2002), *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización.* Tesis de maestría en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Güemes García, Carmela (2002). "Representaciones sociales e identidad del maestro de educación normal" en *Representaciones sociales, imágenes e identidad. Los actores de la educación superior,* en prensa.

Guerra Ramírez, María Irene (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico.* Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Guerrero Salinas, Elsa (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal.* Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Guevara Martínez, Isaac Tomás (1996). *Lo símbolos furtivos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*. Tesis de maestría en psicología social, facultad de Psicología, BUAP.

Guzik Glantz, Ruth. *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula*. Tesis de maestría en ciencias, DIE-CINVESTAV.

Hernández Aguirre, Fabiola (2001). *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*. Tesis de maestría en eseñanza superior, ENEP-Aragón, Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM.

Hernández, María Lorena (1998). *El diseño gubernamental del programa de la carrera docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*. Tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*. México: UPN/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lara Benítez, Diana (2000). *Las concepciones sobre la lectura y su aprendizaje en la escuela, en niños de tercer grado de primaria*. Tesis de licenciatura en Psicología, facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

López Beltrán, Fidencio (1995). "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF). *Memorias*, México: UPN, pp. 30.

López Beltrán, Fidencio (1996). "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 391-407.

López Beltrán, Fidencio (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis de doctorado en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

López, Catalina (1997). "La cultura académica y los docentes de las escuelas normales como académicos", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.), *Memorias*, México: UADY, pp. 144-149.

López Espinoza, Susana (1998). *Representaciones de la escuela Agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos*. Tesis de maestría en educación, ISCEEM.

López Ramirez, Javier (1998). *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigación educativa, DIE-CINVESTAV.

López Villareal, Blanca Elvira (2000). *Análisis crítico desde la perspectiva de género de la formación de las investigadoras en humanidades de la UNAM: hacia una propuesta educativa*. Tesis de doctorado en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Luna Elizarrarás, María Eugenia (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, DIE-CINVESTAV.

Macotela Flores, Silvia; Rosa del Carmen Flores Macías e Ileana Seda Santana (2001) "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", en *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] http://www.oei.es/buscador.htm (consulta: 01/10/01).

Martin, Christopher James (1998) *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México: Universidad de Guadalajara y The British Council.

Martínez Preciado, José Francisco (1996). *Discurso científico. (Recontextualidad del sentido en el aula escolar)*. Tesis de licenciatura en Psicología, facultad de Psicología, UNAM.

Martínez Rebollar, Francisco Javier (2001). *¿Violencia física en la educación básica? Interpretación de la vida cotidiana. De las recomendaciones de la CODHEM a la escuela de "San Cayetano" (1993-1999)*. Tesis de maestría en ciencias de la rducación, División de Posgrado, ISCEEM.

Mata Acosta, Margarita (1995). "Trazando en el cuerpo. Una aproximación a ser estudiante en arquitectura", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp.17.

Mata Acosta, Margarita, *et al.*, (2002). "Ser y pensar. Aprendizajes de las mujeres durante la huelga de la UNAM", en *Representaciones sociales, imágenes e identidad. Los actores de la educación superior*, en dictamen.

Medina Melgarejo, Patricia (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. Tesis de maestría en ciencias, DIE-CINVESTAV.

Medina Melgarejo, Patricia (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* Tesis de doctorado en Padagogía, México: FFYL-UNAM.

Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés.

Mejía Cazapa, Raúl (1998). *El normalismo estudiantil rural: una recuperación de lo vivido cotidianamente*. Tesis de maestría en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Mejía Palma, Edwin (1997). *La influencia social en la docencia universitaria. El caso de la Universidad Autónoma de Puebla*. Tesis de maestría en Psicología Social, BUAP.

Mercado Cruz, Eduardo (1997). "Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1,1997; Mérida, Yuc.), *Memorias*, México: UADY, pp. 68-71.

Mercado Haro, José (1997). "La relación entre las actitudes de los maestros, las actitudes de los alumnos y el éxito escolar en matemáticas", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1,1997; Mérida, Yuc.), *Memorias*, México: UADY, pp. 87-91.

Mercado Marín, Laura (2000). "El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional", en Congreso Internacional de Educación en Chiapas (2000; Tuxtla Gutiérrez). *Memoria electrónica*, México: UACH.

Merino G., Carmen (1997), *Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud,* Tesis de maestría en Psicología Clínica, facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Merino, Carmen; Teresa Ramírez; María de la Luz González y Guadalupe Diez Barroso (1998). "La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria", en III Congreso de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp. 23-59.

Mireles Vargas, Olivia (2001). *La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales*. Tesis de maestría en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Mireles Vargas, Olivia (2002). "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones sociales de los agentes del posgrado", en *Representaciones sociales, imágenes e identidad. Los actores de la educación superior*, en dictamen.

Nateras, Octavio y Josué Tinoco Amador (1995)."Expectativas de los aspirantes de Psicología y Psicología Social de la UAM", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp. 14.

Nava Bolaños, Guillermina (2000). *El imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde la perspectiva del psicoanálisis*. México: UPN/Plaza y Valdés.

Nieva Jurado, Norma Lilia (1999). *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

Ortiz Segura, Jorge (1994). *Ritos de pasaje en la matemática universitaria*. Tesis de maestría en ciencias de la educación, DIE-CINVESTAV.

Ortiz Serrano, Abraham (2000). *Representaciones objetivas y fracaso escolar: Análisis de un caso en el área de las Ciencias Naturales*. Tesis de licenciatura en Psicología, ENEP-Iztacala, UNAM.

Padilla Arrollo, Antonio (1999). "Representaciones de la infancia en la cultura escrita en México en el siglo xix", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999; Ags., Ags.) *Memorias*, México: pp. 118.

Palacios Abreu, Rafael (2001). *Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de maestría en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Pérez Sánchez, Sergio (1996). *La escuela lugar de encuentro y articulación de la identidad étnica, ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazahua del Estado de México.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

Pérez, Reyna y Rogelio Mendoza (1999). "La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala: avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1,1999, Ags., Ags.) *Memorias*, pp. 125.

Piña Osorio, Juan Manuel (1993). "El imaginario social en la formación del agrónomo chapinguero", en *II Congreso Nacional de Investigación Educativa* (1, 1993; Toluca, Edo. Méx.) *Memoria*s, México: ISCEEM, pp 61-66.

Piña Osorio, Juan Manuel (1995). "Tradiciones académicas y reconocimiento docente: estudio de caso", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF) *Memorias*,México: UPN, pp. 24.

Piña Osorio, Juan Manuel (1996). *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales: estudio de caso*, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM.

Piña Osorio Juan Manuel (1997), "La socialidad, el grupo y la vida académica en cinco programas de posgrado en la UNAM", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memorias*, México: UADY, pp. 170-174.

Piña Osorio, Juan Manuel (1999). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, 2ª. reimpresión, México: CESU/UNAM -Plaza y Valdés.

Piña Osorio, Juan Manuel (2002). "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en *Representaciones sociales, imágenes e identidad. Los actores de la educación superior*, en dictamen.

Piña Osorio, Juan Manuel; Catalina Inclán y Claudia Pontón (2000). "La particularidad de las imágenes sociales sobre la UNAM", en *La educación sus tiempos y sus espacios. Congreso Internacional de Educación en Chiapas*, *Memoria electrónica*, México.

Piña Osorio, Juan Manuel y Olivia Mireles Vargas (2001). "El proceso de socialidad y de vida académica", en *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés, pp. 79-107.

Piña Osorio, Juan Manuel y María Eugenia Chávez Arellano (2001). "Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo", en *Educación y valores*. México: Gernika, pp.375-410.

Piña Osorio, Juan Manuel; Yazmín Cuevas; Felipe Durán y Guadalupe Jiménez (2002). "Imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación", *Memoria del Foro de Identidad del estudiante de nivel superior*, Cuernavaca Morelos, pp. 455-465.

Pliego Aceves, Abraham (2000). La *identidad de los investigadores sobre la educación el caso del los psicólogos*. Tesis de maestría en Psicología Clínica, facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Pontón, Claudia y Elizabeth Jasso (1997). "El proceso de incorporación y la vida social e intelectual de los programas de posgrado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memorias*, México: UADY, pp. 177-181.

Pontón, Claudia y Elizabeth Jasso (2001). "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado de Ciencias y Humanidades de la UNAM", en *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés pp 55-78.

Prieto López, María Isaura (1999) "Sexualidad infantil", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1999, Ags., Ags.) *Memorias*, pp. 127.

Ramírez gonzález, Vicenta (1998). *La figuración productiva: cultura académica de la facultad de Química***.** Tesis de maestría en ciencias, especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Ramírez Teresita y María del Carmen Merino (1993), "Autoconcepto, autovaloración e identidad de género en las estudiantes adolescentes del nivel medio superior", en II Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1993; Toluca, Edo. Méx.) *Memorias*, México: ISCEEM, pp. 67-71.

Reynaga Obregón, Sonia (1995). "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF) *Memorias*, México: UPN, pp.17.

Reynaga Obregón, Sonia (1996). "Procesos de formación representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 1 (2): jul.-dic., 1996.

Reynaga Obregón, Sonia (1996). Procesos de representación y formación de estudiantes de la licenciatura en Sociología. Un estudio comparativo. *Tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara.*

Ríos Everardo, Maribel (1999). "Valores y socialización profesional de enfermeras", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999; Ags., Ags.) *Memorias*, México, pp. 133.

Ríos Everardo, Maribel (2002) "Las escuelas de enfermería. Encrucijada de poderes, frustraciones y deseos", en *Cultura y procesos educativos*, México: CESU/Plaza y Valdés.

Rodríguez Colunga, María Porfiria Flora (1999). *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

Rodríguez Gómez, Margarita y Martha Guevara (1999). "Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999; Ags., Ags.) *Memorias*, México, pp. 135.

Rodríguez Lara, María Elena (1995). "Las representaciones de los profesores universitarios ante el cambio", en III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1995; México, DF), *Memorias*, México: UPN, pp. 23.

Rosas, Lesvia (1999). *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica*. Tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Romo Beltrán, Rosa Martha (1997). "El espíritu corporativo: construcción cultural de los profesores psicólogos", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memorias*, México: UADY, pp. 140-143.

Sánchez Echeverría, Francisca (2000). *Creencias hacia las matemáticas en niños de tercero de primaria*. Tesis de licenciatura en Psicología, facultad de Psicología, UNAM.

Sánchez, Ricardo y María de la Paz Santa María (1997). "El proceso de tutoría en los posgrados de ciencias sociales y humanidades", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memorias*, México: UADY, pp. 181-184.

Sánchez, Ricardo y María de la Paz Santa María (2001). "El proceso y las prácticas de tutoría" en *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés, pp. 109-136.

Sandoval Flores, Etelvina (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis de doctorado en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes,* México*:* UPN/Plaza y Valdés.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigación educativa, DIE-CINVESTAV.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2002). "Apoyo familiar para el esfuerzo individual. Narrativas familiares sobre trayectorias escolares", en *Cultura y procesos educativos*, México: CESU/Plaza y Valdés.

Vargas Pérez, José Antonio (1998). *La experiencia de la muerte en la formación*. Tesis de maestría en enseñanza superior, ENEP-Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM.

Vázquez Bravo, Felicia (1997). *Salud e higiene sexual: construcción sociohistórica en el aula de la escuela secundaria*. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.

Velásquez Guzmán, María Guadalupe (1997). "El trabajo del niño en el aula y el trabajo escolar en casa", en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1997; Mérida, Yuc.) *Memoria*s, México: UADY, pp. 59-64.

Velásquez Rosales, Maurely (2000). *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: estudio de casos*. Tesis de maestría en psicología educativa, facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

Velázquez Reyes, Luz María (1998), *Adiós a la escuela. Una lectura desde la estética de lo cotidiano.* Tesis de maestría en planeación y evaluación de la educación superior, facultad de Ciencias de la Conducta, División de Posgrado, UAEM.

Zúñiga Hernández, Virgini (1998). *Las tareas de enseñanza e institucionales de los orientadores en la escuela secundaria: Un estudio etnográfico.* Tesis de maestría en ciencias de la educación, División de Posgrado, ISCEEM.

Zúñiga Rodríguez, Rosa María (1993). "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Revista Cero en Conducta*, México. 8 (33-34) mayo.

Referencias bibliográficas (parte I)

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering,* Londres: Cambridge University Press.

Berger, Peter y Thomas Luckman (1989). *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar,* México: Paidós.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2ª edición, España: Laia.

Bruner, Jerome (1996). *The culture of education,* Cambridge: Harvard University Press.

Carraher, Terezinha; Carraher, David y Schliemann, Analucía (1997). *En la vida diez, en la escuela cero,*. México: Siglo XXI, cuarta edición.

Cole, Michael y Scribner, Silvia (1974). *Culture and thought: A psychological introduction,* Nueva York: John Wiley and Sons.

Contreras Domingo, José (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Madrid: Akal.

Coulon, Alain (1997). *Le métier d´étudiant. L´entrée dans la vie universitaire,* París: Presses universitaires de France (PUF), col. Politique d´aujourd´hui.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas,* Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, José (1989) *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica,* Madrid: Morata, segunda edición.

Heller, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana,* Barcelona: ediciones Península, colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144.

Jackson, Philips. W (1968). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Jodelet, Denise (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, Serge, *Psicología social ll, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales,* Barcelona: Paidós, pp. 469- 494.

Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada.* México: Universidad Pedagógica Nacional/ Plaza y Valdés editores.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Buenos Aires, Huemul.

Ortega y Gasset, José (1964). *Ideas y creencias*, Madrid: Espasa.

Paradise, Ruth (1079). "Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria", *Cuadernos de Investigación Educativa,* vol. 5, México: DIE-CINVESTAV.

Piña, Juan Manuel (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas,* México: CESU-Plaza y Valdés.

Prado de Souza, Clariza (2000). "Develando la cultura escolar" en Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales,* México: facultad de Psicología- UNAM, pp. 127-151.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). *La escuela: Un relato de un proceso de construcción inconcluso,* San Pablo: CLACSO.

Rockwell, Elsie (1990). *La dinámica cultural en la escuela: sistemática o histórica,* manuscrito inédito, México.

Schutz, Alfred (1974), *El problema de la realidad social,* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Tinto, Vincent (1995). "El abandono en los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en *Cuadernos de planeación universitaria,* 2ª. epoca, año 6, núm. 2, México: UNAM/ANUIES.

Werner, H. (1961). *Comparative psychology of mental development,* Nueva York: Science Editions.

Parte II
La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa

Autores:

Lya Sañudo Guerra
Dirección General de Psogrado e Investigación Educativa (DGPIE) de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ)

Víctor Manuel Ponce Grima
Dirección de Investigación Educativa (DGPIE-SEJ)

Martha Vergara Fregoso
Dirección Académica de los Programas de Posgrado (DGPIE-SEJ)

María Elena Mora Oropeza
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato/ Programa de maestría en Educación y Práctica Educativa

Juan Campechano Covarrubias
Universidad La Salle de Guadalajara

Luciano González Velasco
Programa de maestría en Trabajo Social (SEJ)

José Luis Martínez Rosas
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato/ Programa de maestría en Educación y Páctica Educativa

COLABORADORES:

Miguel Bazdresch Parada
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente

Alberto Minakata Arceo
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente

María Guadalupe Cortés Godínez
Dirección de Gestión (DGPIE-SEJ)

INTRODUCCIÓN

Equipo de redacción

Este trabajo presenta el estudio de las investigaciones acerca de la práctica y las acciones educativas realizadas en los estados de Jalisco y Guanajuato en la década de los noventa. De acuerdo con la clasificación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC (COMIE) para el estado del conocimiento de la década de los noventa, corresponde al área II Procesos y prácticas educativas. Esta área se compone de tres campos[1] "Procesos y prácticas en el aula", "Procesos y prácticas en la escuela" y "Procesos institucionales y organizativos". Este trabajo fue considerado inicialmente en el campo 2 y, por las razones que se exponen en la conceptualización, se han modificado los términos usados hasta la fecha enfatizando el concepto de "acciones educativas".

De hace unos años a la fecha se observa un incremento en la literatura especializada con relación al planteamiento de la transformación de la práctica que realiza el educador a partir de la reflexión, indagación y teorización de la propia experiencia en el aula y del intercambio con otros compañeros de profesión. Aunque la temática no es nueva, a partir de la década de los ochenta, es donde resurgen las ideas que han conformado una tendencia que ahora es un campo nuevo consolidado en la investigación de un área fundamental de la educación. Estas ideas se generan a partir de la oposi-

[1] Se adopta la posición convencional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa acerca de "campo" aunque su significado es más complejo dentro de otros referentes teóricos como es el caso de la teoría de los campos de Bordieu.

ción —en esos años, de un grupo de investigadores— a las tendencias dominantes de la época como son la tecnología educativa, la pedagogía prescriptiva, las didácticas específicas, el academicismo, entre otras. Expresaban en los primeros escritos la necesidad de encontrar una nueva racionalidad educativa ya que los educadores se enfrentan al reto de construir un marco intercultural amplio y flexible, que integre valores, ideas, tradiciones y costumbres que impliquen diversidad y pluralidad, reflexión crítica y tolerancia, tanto en la elaboración de la propia identidad individual como grupal (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

La educación como fenómeno social, político, psicológico y más, requiere constituirse como un objeto específico de conocimiento y, en este sentido, es fundamental para la educación contar con un cuerpo teórico propio. Es deceir , no pensar ya en la educación como un espacio vacío en donde es necesario hacer converger diversos campos de conocimientos para poder explicarla, sino comprenderla como un conjunto de acciones articuladas específicas que conforman un campo de conocimiento concreto y que requieren una teoría propia para ser explicitados, indagados e innovados. La teoría educativa debe ser construida desde sus mismos constitutivos, desde "dentro" de las prácticas educativas mismas (Minakata, 1994).

Por supuesto que no es posible negar que la acción educativa contiene componentes que pueden y deben comprenderse desde esas ciencias, sin embargo siempre existe un *plus* en los procesos formativos implicados que no alcanza a interpretarse completamente desde ellas. Siempre se puede distinguir un constitutivo que rebasa los planteamientos tradicionales, por lo que ese cuerpo teórico no es suficientemente potente para comprender cabalmente el hecho educativo.

A partir de las ideas iniciales y en concordancia con ellas, los primeros investigadores en Jalisco proponen un proceso de formación para los educadores que propicie, a través de la reflexión y la auto indagación —como principal premisa—, la capacidad de centrar su práctica en el desarrollo del otro, lo que implica intervenir y transformar su hacer.

Es en ese tiempo que la creciente comunidad de investigadores interesados en este campo generan los primeros productos, unos con procesos de conceptualización; otros describen la recuperación y sistematización de experiencias; en varios casos se diseñan proyectos curriculares con estos principios generalizándose su efecto a los educadores; otros más reportan investigaciones sobre este asunto. Asimismo, se amplía la zona de influencia convirtiéndose en regional, con investigaciones, además de Jalisco, principalmente en Guanajuato. Se empiezan a escuchar entre aca-

démicos e investigadores términos como "práctica educativa", "lo educativo", "intervención", "transformación", entre otros. Los términos y supuestos básicos identificados y sistematizados son muy claros, mismos que es importante explicitar como marco para la comprensión cabal de este trabajo.

Las propuestas teóricas internacionales están construidas a partir de la producción publicada en los noventa por el grupo de investigadores de las acciones educativas y de los autores —especialmente españoles e ingleses— que fueron fundamentales para constituir el campo. Uno de los más relevantes tiene que ver con las ideas acerca del proceso educativo en sí mismo. La educación para este grupo de investigadores, "en el sentido más genuino, es acción de personas, entre personas y sobre personas. Lo que acontece en el mundo educativo tiene mucho que ver con los agentes que dan vida con sus acciones a las prácticas sociales que acontecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos" (Gimeno Sacristán, 1998:35).

El proceso educativo implica acciones por parte del educador de facilitación del proceso de producción del conocimiento en el o los estudiantes. En las ideas identificadas por estos autores subyace el principio de que este proceso es único e intransferible, diferente al de otro sujeto aun en situaciones equivalentes o análogas. Kratochwill (1997:102), un autor multicitado en los trabajos analizados, menciona que la educación "aparece como una forma de acción social de un educador sobre un 'educando' con la meta de posibilitar la 'formación' en tanto 'autoformarse', en el sentido de un diálogo del individuo con el mundo interno". Este proceso educativo está constituido por acciones que proporcionan al sujeto en formación un conocimiento que le permite comprender, accionar, interaccionar y transformar el medio en el que se desarrolla.

Dependiendo de la construcción teórica que se argumente, la acción educativa se interpreta como la acción propiciadora de estos procesos. La educación puede definirse desde estas posturas como la acción reflexiva, intencionada y sistemática (auto) transformadora del ser humano. Desde este marco "la acción, fruto de la interpretación del sujeto, la actuación del actor, queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar ese papel social" (Bazdresch, 1998:183).

Esto se refiere expresamente a la intención sistemática de un espacio académico en donde, casi siempre, un educador, en condiciones temporales, espaciales e institucionales dadas, en una situación histórica concreta, con contenidos y valores previamente decididos o determinados, lleva a

cabo acciones para producir conocimiento en formas presenciales o no presenciales. A la educación no es posible explicarla desde una disciplina concreta ya construida, "lo educativo" tiene una naturaleza propia y distintiva que comparte en algunos sectores con otras áreas del conocimiento que le apoyan para comprender ciertos eventos. Actualmente es necesario reconocer que han empezado a "buscarse entonces formas de superar las distancias entre la teoría de la educación y las prácticas que dan a toda esa teoría su razón de ser" (Carr, 1996:53).

Este grupo de investigadores cuestionan fuertemente la tendencia que propone el proceso educativo como enseñanza-aprendizaje que tienen implícitos principios como: el control de la enseñanza garantiza el aprendizaje. Una *buena planeación*, por ejemplo, por objetivos operacionales, asegura el aprendizaje. El aprendizaje se muestra con el incremento de conductas correctas esperadas. Los instrumentos "objetivos" estandarizados pueden evidenciar el desempeño académico y éste certifica el aprendizaje.

Estos autores analizan cómo, en los años anteriores, el constitutivo que responde a la naturaleza propia de la educación —la práctica— se entendía como una disciplina normativa donde se "aplicaban" en el aula distintos principios teóricos o productos de investigación.

En este orden de cosas las descripciones de lo que se realizaba en el aula demostraban que se reproducía lo que creaba en otro lado y, por lo tanto, ese "saber" no podía tener el rango de teoría. Era claro que la práctica, de acuerdo con esas condiciones, era independiente de la teoría, la enseñanza era un proceso paralelo del aprendizaje. En síntesis la práctica no era conocimiento válido, se trataba de conocimiento de segunda categoría.

En esta nueva racionalidad, en la producción escrita analizada en este campo de la investigación educativa, no existe una teoría educativa independiente de la práctica, siempre está intrínsecamente relacionada con las experiencias de los educadores, la teoría no se "aplica" o se "deriva" de la práctica educativa sino que la transforma, modificando las formas de comprenderla, por lo que mejoran la calidad de la participación de los educadores y les permite ejercer mejor. Lo educativo, como opción conceptual inferida a partir de las reflexiones precedentes, es una acción transformadora del individuo que produce conocimiento, propiciada por un sistema de interacciones humanas en un contexto histórico específico.

Así entonces, este texto se inscribe en estos supuestos propios del campo y son trascendentes para tener los mínimos referentes a partir de los

cuales los investigadores de este campo producen. Por las condiciones descritas, este trabajo contiene dos grandes apartados.

El primero tiene el propósito de describir el universo de trabajo y justifica la elección, además de presentar a través de un análisis descriptivo las instituciones, sus condiciones y sus diseños curriculares que producen investigaciones sobre este campo. En este mismo apartado se realiza un análisis de los ensayos que —aunque en algunos casos no son productos de investigación— han sido de fundamental importancia para la conceptualización y constitución del campo; todos ellos son usados por los investigadores como parte de las referencias. Los ensayos, tienen un papel definitivo para la consolidación del campo.

De esta misma manera se entra de lleno al objeto del estado de la cuestión que es el análisis y sistematización de las investigaciones que tienen como objeto las acciones educativas, su intervención y transformación. Los mismos productos de investigación obligan a agruparlos desde criterios que implican diversos niveles de intervención, desde la auto intervención, la observación de la intervención de otros, hasta la investigación de la práctica en sí. Otra clasificación transversa agrupa las investigaciones dependiendo del alcance, como es trabajos en aula, en escolares e instituciones y organizaciones.

En este campo nuevo se han encontrado investigaciones que no necesariamente intervienen en la práctica y la transforman, sino que llegan al nivel de descripción, no obstante, como refieren procesos educativos e investigan procesos o acciones en ciertos momentos, se imbrican con los demás. Estos traslapes igualmente se analizan y explicitan sus aportes al campo.

El segundo apartado tiene el propósito de recuperar y sistematizar las construcciones teóricas y metodológicas referentes al campo, además de construir conceptualmente el objeto en cuestión a partir de los productos de los académicos e investigadores participantes en él y teóricos fundantes del campo y ubicar al lector dentro del contexto nacional e internacional.

Esta revisión pretende contribuir al esfuerzo que el COMIE realiza cada diez años para actualizar el estado de la investigación educativa en nuestro país. En este caso, el estado del conocimiento de la investigación educativa da cuenta de las acciones en las aulas, escuelas e instituciones, producida en la región centro-occidente del país, específicamente en los estados de Jalisco y Guanajuato.

No hay duda de que éste es un campo nuevo, que se consolida como tal y que sigue evolucionando y madurando su propuesta educativa. Se presen-

ta como muy potente con vastas y fundamentales repercusiones en la práctica cotidiana de los educadores, como se va a evidenciar en los apartados siguientes. En síntesis, es un campo que aporta, repercute y genera conocimiento educativo y por eso es digno de reflexión.

AGRADECIMIENTO

El equipo de redacción agradece al maestro Martiniano Arredondo por la cuidadosa lectura, revisión, sugerencias y, sobre todo, por su apoyo incondicional en la construcción de este campo.

CAPÍTULO 1

El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa

Lya Sañudo Guerra, Víctor Manuel Ponce Grima
y Martha Vergara Fregoso

En este capítulo se informa acerca del campo de la investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa. Se presenta primero el universo de estudio, es decir, las fuentes consultadas y analizadas. Lo que se destaca es el fuerte avance de las investigaciones y los estudios acerca del campo en este periodo, así como el desarrollo de las condiciones institucionales que lo favorecen; particularmente la fundación de diversos programas de posgrado, en su mayoría maestrías en educación.

Aunque se abordan todos los tipos de investigaciones localizados acerca de la práctica y las acciones educativas, se pone especial énfasis en una de las tendencias más sobresalientes y originales de la década, esto es, los procesos de intervención o transformación de la práctica educativa. No se trata de procesos exclusivamente de investigación, es decir, de conocimientos al margen de su aplicación, sino de diversas perspectivas que utilizan la investigación para apoyar la intervención o transformación de las acciones educativas. De modo que, además de producir determinados conocimien-

tos acerca de la naturaleza de las acciones y las prácticas educativas, así como de los procesos de transformación, se mejora la práctica para que sea más educativa.

Se exponen las tendencias y perspectivas metodológicas utilizadas en los diversos tipos de investigación, sean de observación o intervención de la práctica y las acciones educativas. Se dan a conocer los niveles educativos, objetos y contextos en los que se llevan a cabo las indagaciones en cuestión.

CONSTITUCIÓN DEL UNIVERSO DEL ESTUDIO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

Se consultaron tesis de posgrado, publicaciones en revistas, libros y resúmenes analíticos de las investigaciones (RAE)[2] relacionadas con el estudio de las acciones y las prácticas educativas. En total se localizaron 60 artículos de revistas, 6 libros, 50 tesis, 114 ponencias presentadas en eventos de investigación educativa estatal, nacional e internacional y 17 RAE de productos de investigadores. Se revisaron 247 unidades de información de Guanajuato; se incluyen seis tesis de la maestría en educación, práctica educativa (MEPE), un libro y dos artículos publicados en la revista de la MEPE.

La base de datos fue depurada, de 247 unidades de información se estudiaron 118. El conjunto de las ponencias (114), algunos artículos (13) y 2 tesis fueron excluidos porque carecen de una buena calidad. La producción de investigación revisada se ha clasificado de acuerdo con el lugar donde se sitúan las acciones estudiadas, el aula, la escuela o las organizativas o institucionales.

Se decidió organizar el conjunto de los trabajos estudiados en tres subcampos: acciones en el aula o acciones docentes, acciones escolares y acciones institucionales u organizacionales.[3] Esta clasificación tiene como criterio de construcción el contexto (aula, escuela y organización) en que se mueven los autores. En el siguiente capítulo se aborda, con más detalle, tanto éstos como otros conceptos teóricos. Los diversos productos de investigación (tesis, RAE, artículos, libros) se organizaron de acuerdo con los tres subcampos señalados. El resultado se presenta en el cuadro 1.

---

[2] El formato de resumen analítico en educación fue diseñado por el Centro de Estudios Educativos con la finalidad de presentar, de modo sintético y analítico, los elementos principales de una investigación. Los RAE de los investigadores y gran parte de las tesis de los estudiantes fueron elaborados por los propios autores.

[3] Este criterio fue tomado de la clasificación elaborada por el COMIE para la organización de los estados de la investigación en la década de los noventa.

CUADRO 1
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN POR SUBCAPMPOS

Producciones	Acciones docentes o en el aula	Acciones escolares	Acciones institucionales	Total
Tesis	40	5	3	48
Investigaciones en RAE	12	3	2	17
Artículos	40	4	3	47
Libros	4	1	1	6
Total	96	13	9	118

Como puede apreciarse, la mayor producción corresponde a las acciones docentes o en el contexto del aula, con 81%. La producción de acciones escolares es de casi 11% y el de las acciones institucionales es cercano a 8%. De acuerdo con la forma de producción se destaca la de tesis de posgrado y de revistas, ambas suman más de 80%. La menos abundante es la producción de libros.

Conviene aclarar que se decidió aceptar los 17 RAES, pues estas investigaciones son relevantes para nuestro objeto de estudio; si bien algunas están publicadas en las revistas de la región, otras son inéditas, principalmente por el reducido número de espacios para publicar. De cualquier manera su porcentaje es inferior a 15% de las fuentes de información estudiadas.

El origen de las fuentes consultadas de Jalisco es como sigue: las tesis corresponden exclusivamente a instituciones de posgrado. Las revistas consultadas fueron *Renglones* y *Sinéctica* del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); *Educar* y *Educar nueva época, La Tarea*, *Mándala* y la del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) son editadas por la Secretaría de Educación Jalisco y, por último la de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Los RAE son los formatos mediante los cuales los académicos de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) presentan sus avances de investigación.

De Guanajuato corresponden seis tesis de la Maestría en Educación y Práctica Educativa (MEPE), dependiente de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato; dos artículos de la revista de la maestría y un libro colectivo (Fierro, Fortuol y Rosas, 1999).

Las investigaciones acerca de las acciones educativas en Jalisco en la década de los noventa fueron abundantes. Una realizada para el COMIE[4] en el área de la investigación educativa en Jalisco muestra los siguientes datos: de 181 tesis de posgrado se clasificaron 46 en esta área (25% del total); de 346 ponencias 114 pertenecen a los procesos y prácticas educativas (33%), la mayoría son del campo de procesos y prácticas en el salón de clase (84). De 265 artículos identificados en publicaciones referidas a la investigación educativa en Jalisco, 19% corresponde a procesos y 50% prácticas educativas. Según el cuadro 2 las áreas con mayor producción en investigación educativa con casi 20% se concentran en los procesos y prácticas educativas (área II) y el área de las didácticas especiales (área IV).

CUADRO 2
PRODUCCIÓN POR ÁREA EDUCATIVA

Áreas	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**	**XI**	**Total**
Tesis	20	46	32	35	11	15	9	8	4		1	181
Arts. y libros	28	45	50	54		39	2	15	9	21	16	279
RAE de investig.	32	19	4	22	4	15	2	3	4	2	2	109
Totales	80	110	86	111	15	69	13	26	17	23	19	569

La impronta del interés en la práctica educativa se va manifestando a lo largo de la década. Los ensayos y reportes de investigación presentados en las revistas de Jalisco fue de 7.5% del total de las publicaciones en 1990. La producción se consolida y aumenta a lo largo de la década así, hay tres años en los cuales es superior: en 1993, 15%; en 1996, 16.9% y para 1997, 13.2 por ciento.

La producción de investigación está determinada por las condiciones de las instituciones que la promueven. Su naturaleza y calidad, así como las temáticas de las investigaciones educativas no se producen en el vacío. Por ello es importante que se aborde la relación de la producción a la que se ha hecho referencia, pero ahora con las instituciones de donde emanan.

[4] Se refiere al estado de la investigación educativa en Jalisco en la década de los noventa que han realizado para el COMIE una parte de los que aquí colaboramos.

Las instituciones que investigan las acciones educativas

En el cuadro 3 se presenta la fuente de la información y la institución donde se originan las producciones estudiadas.

Cuadro 3
Instituciones y tipo de producción

Institución o depend.	RAES-inves.	Tesis	Artículos de revistas	Libros	Total
ISIDM*	1	9	2		12
CIPS*		9	5		14
MEIPE*		16			16
DPIE*	2		12	1	15
Escuelas normales*	7		5		12
UPN*	1	1			2
Direcc. de Psicopedagogía*	5				5
CAPEP*	1		2		3
ITESO		6	17	2	25
UNIVA		1			1
UdeG			2	1	3
MEPE (Gto.)		6	2	2	10
Totales	17	48	47	6	118

* Todas estas instancias pertenecen a la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

ISIDM: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio; CIPS: Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales; MEIPE: Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa; DPIE: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa; UPN: Universidad Pedagógica Nacional (unidades en Jalisco); CAPEP: Centro de Atención Psicológica de Educación Preescolar; ITESO:Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente; UNIVA: Universidad del Valle de Atemajac; UdeG: Universidad de Guadalajara; MEPE: Maestría en Educación y Práctica Educativa.

Como puede observarse en el cuadro anterior el ITESO, presenta la mayor producción con 25 productos (22%); le sigue la MEIPE con 16% y la DPIE con 14%, el CIPS con 12% y las Escuelas Normales del estado de Jalisco

con 11 %. La mayor parte de las dependencias enumeradas pertenecen a la Secretaría de Educación Jalisco y con la agrupación siguiente se aprecia que la mayor producción de tesis y artículos, también es suya.

CUADRO 4
INSTITUCIONES-DEPENDENCIAS Y TIPO DEPRODUCCIÓN

Depend. e instituciones	RAES-inv.*	Tesis	Revistas	Libros	Total
SEJ	17	35	27	1	80
ITESO		6	17	2	25
UNIV A		1			1
UdeG			2	1	3
MEPE (Gto.)		6	2	1	9
Totales	17	48	47	6	118

* RAES- INV. Corresponde a los resúmenes de proyectos e investigaciones realizada por investigadores de algunas de las instituciones de educación superior.

De esta manera 73% de las tesis de posgrado corresponden a instituciones dependientes de la SEJ, lo mismo que 56% de las publicaciones y 67 % del total de los productos. La mayor producción de los campos de investigación relacionados con la práctica educativa se encuentra en el ITESO y en la SEJ.

La mayoría de las instituciones están ligadas directamente al posgrado, pues tienen al menos un programa de maestría (ITESO, MEIPE, CIPS, ISIDM, UPN, UNIVA). Las instancias que no tienen posgrado son la Dirección de Psicopedagogía, el CAPEP y las escuelas normales; sin embargo la mayoría de sus académicos han cursado estudios de maestría. Por ejemplo: 24 de los 32 académicos adscritos al área de investigación de las escuelas normales estatales; 9 de los cuales la cursaron en la MEIPE. Como se verá más adelante las investigaciones de sus académicos pondrán el énfasis en los estudios de las acciones y la intervención de las prácticas de los docentes y estudiantes de las normales. Por su mayor producción destacan la Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco y la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.

Por lo anterior es necesario hacer un breve repaso acerca de las características de estos programas de posgrado, ya que sus énfasis curriculares y condiciones institucionales dejan su huella en la naturaleza de la producción.

La mayoría de los posgrados incluidos en este estudio tienen su origen en la década de los noventa (ISIDM y CIPS, 1990 y MEIPE, 1994). Sus currículos tienen orientaciones hacia el estudio de la práctica: unos, de manera directa, como el caso de la MEIPE; otros como el ISIDM o el CIPS cuentan entre sus líneas de investigación y formación algún campo de la práctica educativa.

Los programas no producen lo mismo, es decir, existen modalidades, perspectivas y aportaciones diversas al estudio de la práctica y las acciones educativas. Así por ejemplo, las tesis del CIPS, el ISIDM y MEPE se caracterizan en los estudios de las acciones, desde la perspectiva del observador, sea externo o participante. Por el contrario las de la MEIPE, el ITESO o la Universidad La Salle Guadalajara (ULSAG) están situadas desde la perspectiva del auto observador. Su propósito no es sólo la descripción "etnográfica" de las acciones, sino además la intervención de las propias acciones educativas. Curricularmente coinciden con uno de los ejes que es el de "análisis y transformación de la práctica".

La maestría en educación impartida en el ITESO desde 1989 hasta 1994 fue el primer programa de posgrado en Jalisco que estaba dirigido a los docentes y que pretendía desarrollar habilidades para recuperar, sistematizar y significar la práctica educativa a través del "cambio transformador de los propios actores" (Chávez, s/f: 23).

Los iniciadores de este novedoso programa fueron los maestros del ITESO Miguel Bazdresch y Alberto Minakata,[5] propusieron el posgrado como alternativa para atender problemas educativos relevantes y poco considerados por otras instituciones de educación superior, con el que se pretende "desarrollar el conocimiento y estrategias metodológicas de corte cualitativo, para la construcción de objetivos de estudio que incluyan elementos de intervención orientados a elevar la calidad de su quehacer educativo" (Proyecto curricular de la maestría en educación del ITESO, 1989:3).

El programa de la Universidad La Salle Guadalajara pretende "formar profesionales capaces de incidir en la transformación y propiciar el mejoramiento de diversas prácticas educativas, con base a una perspectiva analítica que integre todos los factores que la condicionan" (1996:19); se integra con tres ejes curriculares: teoría educativa, práctica educativa e investigación.

---

[5] Los maestros mencionados fueron los autores del programa de maestría y los que iniciaron en el estado de Jalisco la línea de investigación-intervención de la práctica educativa.

El eje de la práctica educativa comprende los cursos de análisis de la práctica educativa I y II y los talleres de innovación de la práctica educativa I y II. En él se pretende que los estudiantes analicen sus prácticas para generar propuestas de transformación dirigidas a la optimización de los procesos y resultados de las mismas. Una de las características de esta maestría a diferencia de las otras tres (ITESO, MEIPE y MEPE) es que pretende generar proyectos educativos innovadores en dos modalidades: la de la propia práctica y la de los centros escolares.

El plan de estudios de la MEIPE pretende la profesionalización de los docentes a través del desarrollo de competencias reflexivas y de intervención en las propias acciones de su práctica educativa. Su antecedente se localiza en el programa de la maestría en educación que ofreció el ITESO. El propósito de esta maestría consiste en el desarrollo de las habilidades para sistematizar e investigar la experiencia y las prácticas educativas para innovarlas.[6]

El planteamiento original del programa de la MEIPE parte de cuatro personas: Lya E. Sañudo Guerra, José Chávez Contreras, Juan Campechano Covarrubias y Luciano González Velasco, egresados de las primeras generaciones del programa de la maestría en educación del ITESO, de donde trasladaron sus experiencias del análisis de la práctica a la elaboración del programa mencionado.

A la MEIPE asisten profesionales que laboran en cualquier nivel y área del ámbito educativo, sean docentes o directivos de educación básica hasta el posgrado. Éste pretende "formar profesionales, responsables […] que reflexionen y sistematicen su práctica para que con sustentos teóricos y metodológicos, sean capaces de desarrollar investigaciones y proyectos de intervención, abriendo nuevas perspectivas para abordar y dar solución a problemas educativos" (Proyecto curricular, MEIPE: 1999:5). Su propuesta curricular está diseñada en el modelo de competencias formativas (Sañudo, 2000).

La MEIPE está situada en la perspectiva de la práctica reflexiva. Las estrategias que se operan están dirigidas hacia la transformación de la práctica a través de la reflexividad, es decir, de la reflexión, la valoración crítica del potencial educativo de las acciones y la puesta en operación de proyectos de intervención de la práctica. Las actividades que se realizan están dirigidas a que los alumnos describan, reflexionen e intervengan en su práctica educativa (Bazdresch 2000a y 2000b; Gimeno Sacristán,1988).

El modelo curricular de la MEIPE (1999), es producto de una amplia y profunda revisión curricular que le llevó, entre otras cosas, a ampliar los cursos de cuatrimestres a semestres y de dos a dos años y medio el trans-

[6] Ver los programas de estudio de estas maestrías en la página web del ITESO y de la SEJ.

curso de la propia maestría. Se replantearon las líneas formativas, los contenidos y los apoyos teóricos y metodológicos para cada una de ellas. Se desarrolla un modelo curricular por competencias.

La maestría pretende que los estudiantes, a través de un proceso de intervención,[7] reflexionen, sistematicen y propicien acercamientos a la práctica que realizan, con la finalidad de lograr una transformación en su hacer educativo. En este caso la transformación es la consecuencia de todo un proceso de intervención y reflexión, a través del cual el sujeto concientiza sus acciones y las reorienta hacia acciones más educativas.

De acuerdo con el mencionado programa de maestría, el sujeto estudiante pasa por un proceso de reflexión y concienciación de las acciones que realiza en su hacer educativo, lo que es indispensable para lograr una transformación.[8]La reflexión es entendida no sólo como "un proceso individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales […], implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores […] e intereses sociales" (Gimeno Sacristán, 1998:417).

La MEPE, de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato se ha consolidado con algunas semejanzas a la MEIPE. Desde su fundación en 1993, con el respaldo de diversas instituciones y académicos, logró la colaboración de Miguel Bazdresch y Alberto Minakata del ITESO. Conviene subrayar una diferencia sustancial de la MEPE con relación a los programas del ITESO y la MEIPE, que consiste en que para éstos es fundamental que sus estudiantes intervengan en su propia práctica, mientras que en la MEPE se admite tanto esa posibilidad, como la de que realicen observaciones o descripciones "etnográficas", sin que necesariamente se trascienda la práctica a través de la intervención.

Una de las principales pretensiones del programa de la MEPE es "resignificar la práctica docente y los conceptos de docentes y de formadores de docentes del posgrado" (Proyecto curricular de la MEPE, 1999:5); ello implica necesariamente la producción intelectual de los estudiantes y de los profesores del nivel encaminada a vincular la realidad social, a través de la investigación enfocada en los problemas y necesidades del sistema educativo.

---

[7] La intervención es considerada como un proceso de conocimiento, análisis y mejora de la enseñanza educativa, en el que confronta al individuo con el sentido de sus prácticas educativas.

[8] Se parte del supuesto de que el modelo de maestría rompe con la tradicional formación docente denominado por Huberman (1999) como aplicacionista, de carácter deductivo y transmisivo. En él se ofrecen consignas, pautas y recetas cerradas.

Entre los objetivos del programa se encuentran la formación de personal académico capaz de hacer investigación sobre la práctica educativa; propiciar el desarrollo de competencias en los profesores y en los formadores de docentes para que asuman las funciones sustantivas de docencia e investigación superior; comprometerlos y sus acciones educativas con los problemas sociales reales prioritarios del estado de Guanajuato; generar proyectos de investigación orientados a explicar, comprender e interpretar la acción educativa de la práctica docente (Proyecto curricular de la MEPE, 1999:11).

Las líneas de la MEPE que se relacionan de manera directa en la recuperación de la práctica son dos: la de teoría y práctica educativa y la de investigación educativa. En la primera el participante se pone en contacto con su práctica docente mediante la exploración estructurada para identificar, formular y problematizar los elementos más significativos de su quehacer docente a través de la recuperación, análisis e innovación de la práctica educativa. Con respecto a la línea de investigación educativa, el participante recorre los pasos o momentos ya que se problematiza para transformar situaciones reales en problemas de investigación. Se observa, se construyen observables, se selecciona el método, las técnicas y herramientas para dar seguimiento a la investigación y finalmente se reportan los hallazgos.

El proceso de observación, recuperación y reflexión son elementos importantes porque se espera que los profesores e investigadores organicen y ejecuten su práctica de tal forma que puedan dar cuenta del cómo sus acciones constituyen un hecho educativo y expliquen la racionalidad de las mismas.

El programa curricular mencionado parte del supuesto de que la investigación de la práctica educativa conduce a su transformación cualitativa, el mejoramiento profesional de los docentes y a la producción de nuevos conocimientos.

Entre las coincidencias entre los programas de maestría de la MEIPE y la MEPE es que la práctica educativa es considerada como un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentimientos, creencias y poderes que se desarrollan en el aula con un sentido educativo; es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Entre las diferencias entre la MEIPE, la MEPE, el ITESO y La Salle, se tiene que en el primero la investigación-intervención que hace el docente es sobre la práctica que realiza; en el MEPE, aunque no se señale explícitamente, se admiten dos posibilidades: investigar la práctica educativa

personal o la de otros;[9] en el ITESO el proceso de intervención de la práctica es fundamentalmente de diseño, pero sin la obligación de ejecutarlo y evaluarlo; en la ULSAG se atiene a la innovación o de la propia práctica o de los centros escolares.

Una diferencia fundamental entre la maestría en educación del ITESO y la MEIPE consiste que en la primera no se exige a sus estudiantes que pongan en operación sus proyectos de intervención, basta que elaboren un diseño de intervención de la práctica que se relacione sistemáticamente con la práctica docente recuperada así, con la demostración racional de que el proyecto contiene una estructura metodológica más educativa, es posible obtener el grado; mientras que a los estudiantes de la MEIPE se les exige que diseñen, operen y evalúen sus proyectos de intervención educativa.

En cuanto a los programas de especialidad y los dos diplomados existen grandes similitudes: en todos se pretende recuperar, sistematizar y analizar la práctica docente que realizan en el nivel mencionado.

La especialidad en educación que ofrece la Universidad Iberoamericana-León está dirigida a profesores que laboran en el nivel superior a fin de que realicen un intercambio de experiencias y una búsqueda de significados a través de la recuperación de su práctica, para mejorarla y lograr así elevar la calidad en los procesos educativos. Uno de sus ejes de formación consiste en la recuperación y análisis de la práctica docente.

El ITESO cuenta además con el programa de especialidad en educación cognoscitiva. El grupo que encabeza esta propuesta ha asumido la necesidad de incorporar estrategias etnográficas, como el registro de observación, para estudiar e introducir nuevas acciones y estrategias docentes más potentes para el desarrollo de las habilidades del pensamiento y el aprendizaje en los estudiantes. Analizan las acciones con el objeto de determinar si contribuyen al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de las habilidades de pensamiento; posteriormente se introducen y evalúan las acciones o actividades intencionadas orientadas sistemáticamente hacia los propósitos del desarrollo de las habilidades del pensamiento, instrumentadas durante la operación de los programas de desarrollo cognoscitivo. La perspectiva del grupo de académicos de la especialidad en educación cognoscitiva del ITESO asume la teoría del desarrollo cultural de Vigotsky, para interpretar la actualidad y la potencialidad de las acciones e interacciones en el aula en favor del desarrollo de las habilidades generales y específicas de sus estudiantes (Mejía y Sandoval, 1996 y Nielsen, *et al.*, 1999).

---

[9] De acuerdo con la memoria del Primer encuentro de académicos de la MEIPE y MEPE, que se llevó a cabo en Guadalajara, Jalisco, 2001.

Al diplomado en desarrollo de habilidades académicas del ITESO asisten docentes que pertenecen a la planta de académicos de esa universidad y se pretende crear oportunidades para que los asistentes enfrenten, confronten y reflexionen sobre los supuestos, creencias y valores que subyacen en la práctica que realizan.

El diplomado en investigación para la docencia en la UNIVA está integrado por 12 módulos, el de "Análisis de la práctica docente" aborda su recuperación y se dirige a profesores que se dedican al nivel universitario. El principal propósito es que recuperen su práctica, reflexionen y localicen los obstáculos que se les presentan en su actividad profesional, finalmente elaboran un proyecto dirigido a la mejora y transformación de su hacer en el aula.

El diplomado de investigación para la docencia de la UNIVA se orienta a formar en lo referente al cuestionamiento sobre el papel que tienen en el aula, los valores y creencias que guían su quehacer educativo y conocimientos teórico-prácticos que tienen de ella e iniciar así con el reconocimiento de los aciertos y limitantes que se le presentan. Hasta la fecha han egresado aproximadamente 105 profesores docentes que pertenecen a la planta académica de la institución.

Con todo lo anterior se pretende explicar las diversas tendencias, énfasis y recursos en el estudio de las acciones educativas. En adelante se profundizará en los niveles educativos en los que se realizan las investigaciones y, posteriormente, sus aportaciones teóricas y metodológicas, en las que se manifiesta la diversidad a la que haremos referencia a lo largo del trabajo.

La investigación de las acciones por nivel del sistema educativo

En este apartado se dan a conocer los niveles educativos, así como el contexto donde se realizan los estudios de las acciones educativas, sean estos del aula o la escuela. En este análisis no se consideran los ensayos, pues en su gran mayoría no se centran en determinado nivel. Como puede notarse en el cuadro 5, se han incluido en el rubro de normales, las investigaciones que están relacionadas con la operación de programas de formación de docentes, desde la perspectiva de la práctica reflexiva y la intervención educativa. En este caso se encuentran algunas de las tesis del ITESO.

Por su cantidad destacan las investigaciones en el nivel de primaria con 19 y el de normales con 14. Si integramos el rubro de las primarias, al conjunto del nivel básico, suman 32. Casi todas son las tesis de los estudiantes que asisten a algunos de los posgrados de la Secretaría de Educación Jalisco (MEIPE, CIPS, ISIDM). La mayoría de los estudiantes de estos programas son profesores de educación básica.

CUADRO 5
ESTUDIOS DE LAS ACCIONES EDUCATIVS POR NIVEL

Nivel	Tesis	RAE-inv.	Total
Nivel superior	5	0	5
Normales y organismos de formación docente	8	6	14
Medio superior	3	1	4
Secundaria	8	2	10
Primaria	15	4	19
Preescolar	3	0	3
Total	42	13	55 *

* No coincide con el total reportado porque no todos indicaron el nivel educativo en el que se realiza la investigación

Los académicos de las escuelas normales que se incluyen en las tesis y los RAE han cursado estudios de posgrado (principalmente en la MEIPE). La mayoría argumentan la necesidad de fortalecer el modelo de la práctica reflexiva como estrategia de capacitación y actualización de docentes, es decir, para recuperar, reflexionar y transformar las prácticas educativas.

En conjunto se destaca la existencia de investigaciones en todos los niveles educativos, de preescolar hasta el posgrado; desde acciones para involucrar a los niños de preescolar en los proyectos de trabajo construidos por el grupo de iguales o las acciones que favorecen el aprendizaje significativo de las matemáticas en el nivel medio, hasta la indagación de las acciones docentes en el nivel superior, que se caracterizan por ser tradicionalistas-expositivas.

En lo que sigue se profundizan las aportaciones teóricas y metodológicas de la producción, tanto por los ensayos como por las propias investigaciones. Se presentan por separado los ensayos y los reportes de investigación para ofrecer una visión más profunda de sus aportaciones.

LOS ENSAYOS ACERCA DE LAS ACCIONES DE LA PRÁCTICA Y SU INTERVENCIÓN

Los trabajos consultados se clasificaron en reportes de investigación (82) y ensayos(36);[10] estos últimos corresponden sólo a una tercera parte del total

[10] El ensayo es definido como el desarrollo de un tema. Una de sus características es que parte del punto de vista del autor y fundamenta sus afirmaciones en algunas

de las unidades de información analizadas. Los reportes de investigación incluyen tesis, las investigaciones presentadas en el formato de RAE y los reportes publicados en revistas especializadas de la región.

En este apartado se analizan los 36 ensayos incluidos en el estudio, de un total de 118 materiales que se localizaron en las publicaciones de la localidad. Evidentemente no todos los ensayos fueron incluidos en este rubro, sino sólo aquellos que verdaderamente realizan aportaciones significativas al campo de las acciones educativas.

Las categorías e indicadores para el análisis del material que sirvió para organizar la información se tomaron de los propios indicadores de las referencias bibliográficas. Estos son, el *abstract* o resumen de su contenido, los nombres y contenido general de los apartados, tipo de trabajo (ensayo, avance o informe de investigación), ubicación del estudio (nivel e institución donde se realiza), metodología empleada, objetivo y/o propósito del material analizado, así como los términos a los que hace referencia, que se relacionan con la línea propuesta. Se elaboraron diversas matrices de análisis para organizar y presentar la información en diversas perspectivas.

Sobre acciones y práctica educativa, destacan las publicaciones del ITESO y de la SEJ. Los ensayos que se encuentran en las revistas del primero representan 33% por *Renglones* y 17.3 % por *Sinéctica*. Las revistas de la Secretaría de Educación Jalisco son *Educar* (institucional del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales) y *Mándala*, de la escuela normal para Educadores de Guadalajara. La última revista es *La Tarea*, editada por la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y en la que también publican académicos, principalmente, de la SEJ.

CUADRO 6
PUBLICACIONES EN REVISTAS SOBRE ACCIONES Y PRÁCTICA EDUCATIVA (%)

Revista	%	Total
Renglones	33	12
Educar	26	10
Sinéctica	17.3	6
LaTarea	15.2	5
CIPS	6.5	2
Mándala	2	1
	100	36

teorías sustantivas o en fuentes empíricas, además de que puede ser el inicio de una discusión para incursionar en la investigación científica.

Las revistas abordan desde aspectos metodológicos —la recuperación, sistematización, reflexión y transformación de la práctica educativa— hasta la descripción y caracterización de algunas prácticas educativas que realizan los docentes en educación preescolar, secundaria y universitaria. Entre otros aspectos han logrado avanzar en la constitución de una teoría de la acción educativa, que parte desde una teoría general de la acción.

En la revista *Renglones*, con un 33% de publicación, sobresalen las aportaciones referentes a la concepción integral o sistemática de la práctica docente, no como suma de las visiones parciales sino que se observan y analizan sus partes, para asociarlas en un todo articulado. De esta forma la intervención educativa no puede quedarse en la transformación de sus particularidades, sino en su unidad, como sistema que se transforma en diversos niveles de mejora. Al respecto Bazdresch (1996), propone concebir la práctica docente de una manera integral y no como la suma de cada una de las partes que intervienen o que la forman, ya que si se pone en práctica la observación se debe considerar el cómo esas partes se asocian en un todo articulado.

Por su parte Mejía, Sandoval y Luengas (1992) describen el proceso de transformación del estilo docente a nivel universitario, es un trabajo desarrollado en conjunto con los investigadores y los docentes involucrados en donde juntos eligen y reflexionan sobre estrategias docentes. Proponen algunos aspectos que pueden ayudar a entender cómo orientar un estilo de trabajo concentrado en la transmisión de conocimientos hacia uno intencionado que permita inducir a que el estudiante ponga en ejercicio ciertos procesos del pensamiento, por tal, algunas de sus aportaciones señalan la pertinencia de incorporar a la discusión el enfoque sociocultural, dirigido al aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento dentro del salón de clase, Mejía (1994).

Otro de los ensayos de la revista *Renglones,* el de Minakata (1992), pretende sugerir algunos lineamientos para avanzar en la construcción de una teoría de la acción educativa, a partir de una general propuesta por Kratochwill (1997).

La otra revista del ITESO *Sinéctica,* con 17.3% de publicación, centra su producción en algunas reflexiones y experiencias referentes a la intervención de la práctica. Algunos se presentan como hallazgos metodológicos, otros como aspectos y factores que intervienen en la lógica de producción del hecho educativo escolar. En su conjunto coinciden en el propósito de aportar al conocimiento y a la práctica de la transformación y la innovación educativa en las aulas e instituciones escolares.

En este sentido Sagástegui (1996) realiza una investigación que parte de ciertas preguntas como: ¿cómo se genera el conocimiento de los contenidos escolares en el aula?, ¿qué significado sobre lo real se producen en las prácticas educativas escolares concretas?, ¿qué tipo de sujetos cognoscentes se constituyen a través de estas prácticas?, ¿cuál es el sentido de lo educativo que se construye en prácticas escolares? Para lo anterior se realizaron observaciones en tres instituciones educativas, en las que se pretendió desentrañar la dimensión simbólica como un constitutivo del hecho educativo e identificar los vínculos entre la subjetividad de los actores y la objetividad en las relaciones sociales establecidas. Esta investigación representa un acercamiento a los fundamentos y a las condiciones que hacen posible la educación.

Sobre este punto González Velazco (1994), Rivera (1995) y Sañudo (2000), coinciden en el movimiento que ha tenido el fenómeno educativo a partir de operar la recuperación de la práctica como una estrategia que ayuda al proceso de reflexión del hacer educativo. Su origen se remota hace 35 años en Inglaterra con Bernstein, Stenhouse y Kemmis entre otros; en el caso de México sobresalen autores como Díaz Barriga, Remedi y Panzsa. Quienes plantean que este modelo de investigación que enfatiza el hacer del sujeto es una tendencia crítica que otorga a los docentes posibilidades activas y reflexivas de transformación.

La revista *Educar* representa 26% de lo publicado, sus artículos hacen referencia a aspectos metodológicos de la observación y el registro como elementos que constituyen un importante medio de acceso a la práctica, ya que ayudan a reconstruir lo vivido y restituirle significación, además de que se presentan algunas aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa, en especial, las que explicitan una concepción de la práctica, para distinguir entre la que es educativa y la que no lo es. Además se presentan caracterizaciones e intervenciones detalladas, basadas en algunas aproximaciones teóricas, así como experiencias, reflexiones e ideas acerca del trabajo desarrollado en el terreno de la recuperación de prácticas educativas.

En este caso Camarena (1994), propone la utilización de la observación sistemática, porque permite el análisis de una situación educativa que se quiere conocer, cuestionar y transformar, ya que la elaboración del registro de observación conduce a la reconstrucción de lo vivido y apoya en la significación de las acciones que se realizan en la práctica. En la misma línea Gómez (1998) enfatiza la necesidad de que los profesores recuperen su práctica cotidiana a través de algunos recursos etnográficos como son el registro de observación pero, además, para entender la práctica realizada es

importante reflexionar sobre su proceso de profesionalización y los problemas de la vida cotidiana desde el ámbito de su profesión.

Sobre la intervención de la práctica Bazdresch (1997) hace una revisión de aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa, en donde enfatiza en la conceptualización de la práctica a partir de una aproximación crítica de la misma y en donde los elementos constitutivos son el autoanálisis, la actitud del docente, la resignificación, la verificación y la aceptación de la existencia de su hacer.

La Tarea representa 15.2%, como en las revistas anteriores, la producción está centrada en la recuperación, sistematización y reflexión del hacer cotidiano para lograr transformar la práctica de un estilo lineal y mecánico a un modelo de pensamiento reflexivo y acción interdisciplinaria. Utilizan como estrategia el grupo operativo de reflexión. Se presentan también algunas experiencias que tienen como fin la reafirmación de que es posible realizar investigación en y de la práctica cotidiana, para ello, se describe el proceso de recuperación de la práctica docente a fin de reorientar las acciones. Explica operaciones como el levantamiento de la información, la escritura del registro (simple y ampliado) y el recorte de la observación con la intención de que los lectores aprendan a recuperar la práctica docente por medio del registro, construyendo y reconstruyendo los hechos observados.

En la revista *CIPS* la producción está centrada en los aspectos metodológicos para investigar la práctica, la que representa 6.5% del total analizado como lo presentan Villalpando (1999) y Paniagua (1999). El 2% aporta la revista *Mándala*, la cual se centra en la descripción de las acciones que realizan los docentes de diversos niveles educativos: preescolar, secundaria y del normal. En este caso Chávez (1994), Ramos (1996), Martínez (1994) y Sañudo (1994) y (1996b); mencionan la importancia de las técnicas de autoobservación y la observación participante para realizar investigación educativa, enfatizando las virtudes de esta técnica para intervenir la propia práctica.

Por todo lo anterior, las temáticas abordadas en los ensayos (cuadro 7) fueron organizados en cinco rubros: los dispositivos metodológicos; la transformación y el proceso de intervención de la práctica; la reflexión como una herramienta para la transformación de la práctica; la descripción o caracterización de prácticas educativas en varios niveles educativos y el uso de la teoría en la comprensión y transformación de la práctica.

La temática del proceso de *intervención o transformación* de la práctica es abordada por 14 trabajos; en éstos se prioriza la importancia de intervenir la práctica para mejorar la calidad educativa; para ello se plantea que el

proceso de recuperación puede llegar a ser un medio para aprender a observar, reflexionar y mejorar el hacer educativo. En este sentido la mayoría de ellos conceptualizan la *transformación* como *cambio, mejora e innovación*. El proceso de intervención al que se hace referencia es abordado por diversos académicos que escriben su experiencia en los diversos niveles educativos: universitario, medio superior y educación básica.

CUADRO 7
TEMÁTICAS DE LOS ENSAYOS

Grupos temáticos	Total*
El proceso de intervención de la práctica y la transformación	14
La reflexión como una herramienta para la transformación de la práctica	7
Las alternativas y perspectivas metodológicas para la recuperación de la práctica	18
La descripción o caracterización de prácticas educativas en varios niveles educativos	11
El uso de la teoría para la comprensión y/o transformación de la práctica	7
	57

* El total de las publicaciones no corresponde con el número de ensayos referidos anteriormente porque algunos, en su contenido, refieren a varios aspectos a la vez, esto es no se centran exclusivamente en un solo tema.

En los documentos analizados se percibe que la construcción del objeto de intervención, específicamente *la práctica educativa*, se constituye a través del análisis de las acciones educativas y sus relaciones. La lógica de estas relaciones constituye lo "metodológico" de la práctica educativa individual. Es un sistema dinámico de acciones agrupadas de acuerdo con su naturaleza, cuya condición es su potencial de transformación. Los constitutivos de la práctica pueden ser y agruparse según un criterio teórico o una perspectiva concreta que se utilice. Una posibilidad, desde la naturaleza de la acción, es que se constituya a partir de las acciones del profesor, del alumno y la interacción de ambos.

La transformación de la práctica y, por supuesto, de las concepciones del educador, son condiciones y productos esenciales de la intervención. Implica la construcción de un modelo metodológico diferente que modifica las concepciones y la articulación de los constitutivos. Ésta no es periférica ni cosmética, sino dirigida a la metodología del quehacer educativo, es decir, a la modificación de la racionalidad de la acción como proceso intencional educativo (Bazdresch, 2000b). Transformar la práctica implica primero caracterizarla, es decir, identificar el modelo para, posteriormente, intervenir al menos en uno de esos constitutivos, para transformar el modelo subyacente en otro más educativo.

La intervención es un proceso de conocimiento, de análisis y mejora de la enseñanza educativa, es un proceso que confronta el individuo con el sentido de las prácticas educativas y es un producto de apropiación y construcción de significados. La intervención intencionada produce transformación en la resignificación o un cambio de sentido de las acciones cotidianas educativas, es entrar al mundo de otro mediante la reflexión, problematización y mejora del trabajo educativo (Ramos, 2000).

En este sentido, la intervención según González Velazco (1994) debe tener como condición que las acciones que se realizan en la práctica se muevan hacia otro lugar, y cuidar siempre la relación con lo educativo. Es otra de las condiciones del proceso de intervención, ya que le concede direccionalidad. Y aun cuando ésta es una condición establecida y aceptada en general por los convencidos de la bondad de este campo, es importante que la práctica de cada sujeto que interviene construya o se apropie de ese concepto ideal que le da dirección a la intervención y progresivamente transforme a su práctica.

A pesar de las diferencias en cada sujeto sobre su concepción de educar es posible encontrar grandes coincidencias que permiten establecer las condiciones de "lo educativo":

a) Sin importar a qué corriente teórica se refiera, y a qué concepto, la producción epistemológica de conocimiento (recreado, aprendido, apropiado, o construido, es el fin último de la educación) implica la transformación del sujeto, en el sentido de que su bagaje conceptual es mejor, más amplio o más eficiente para entender, actuar o transformar la realidad donde vive.

b) Independientemente de si lo anterior se procesa con o sin asistencia, es claro que debe ser propiciado en el ámbito educativo primordialmente, en donde existe el propósito explícito de educar. Aquí se articulan pro-

> cesos de interacción en donde la producción del conocimiento se intenciona, se limita según las condiciones sociales independientes y predeterminadas al sujeto que se educa. En lo educativo formal, una condición no es viable sin la otra.

En los 18 ensayos que tratan lo metodológico se señala que tanto los procesos de recuperación de la práctica, como los de su intervención requieren de la operación de instrumentos de investigación. La mayoría analiza las implicaciones metodológicas cualitativas de la recuperación de las acciones de la práctica docente. El instrumento que más se utiliza es el registro de observación, tanto por los que se inscriben en la observación participante, como los que proponen la auto observación (autorregistro). El enfoque metodológico cualitativo más referido es la hermenéutica, pues se trata de interpretar los significados de los actores en contextos educativos y de describir los complejos micro procesos que suceden en los espacios escolares.

En cinco investigaciones se plantea que la recuperación de la práctica tiene sentido sólo si ésta sirve a la reflexión de las acciones de los profesores. Se trata de dos habilidades que se complementan: recuperar la acción y reflexionar sobre ella. El producto es la reflexividad o autorreflexión que prové de las condiciones para la transformación de la práctica, esto es agregar claridad acerca de lo que se hace, de las razones dispuestas para hacerlo y de lo que se produce con ello.

Otras siete investigaciones se refieren a la importancia de la reflexión como herramienta para la transformación de la práctica del profesor. Tratan sobre las acciones y, a partir de ellas, se logra la inmersión consciente del sujeto en la experiencia, ya que tiene un alto nivel de significación, está cargada de valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales. En el conjunto de las publicaciones se ha generalizado un eslogan dirigido a los profesionales de la educación: hay que reflexionar sobre la práctica. Desde la perspectiva de los autores reflexionar sobre la práctica implica no sólo describir lo que se hace para compartirlo públicamente (fundamentalmente con otros colegas), sino también la posibilidad de compartir planteamientos que ayuden al docente a ensayar nuevas formas, nuevas ideas, para volver a describir lo que hace y analizar conjuntamente los resultados. O sea, que cualquier estrategia basada en la reflexión sobre la práctica debería considerar, al menos *1)* la posibilidad de describir lo que hago, para que otros lo conozcan; *2)* la posibilidad de analizar y discutir los planteamientos que sustentan lo que hago, es decir, las ideas, los criterios, las razones últimas de mis decisiones, y *3)* la posibilidad de conocer y ensayar nuevos planteamientos y nuevas ideas.

La reflexión es la operación del pensamiento que permite al educador hacer conciencia de la estructura de su práctica; implica reconstruir los supuestos educativos, la situación donde se produce la acción, reconocer y recuperar sus contradicciones y regularidades, que redefina la situación reinterpretando y asignando un nuevo significado a características conocidas o ignoradas. La reflexión como proceso de interiorización y de diálogo creciente es una condición fundamental para operar la intervención (Bazdresch, 2000b).

Recapitulando las condiciones que acompañan al proceso de intervención incluyen la transformación, la acción, lo educativo y la reflexión. Se puede definir este proceso como: el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos (docentes, administrativos de la educación, supervisión, dirección, orientación o cualquier otro) con el propósito de modificarlos para lograr mejorar la eficacia y la pertinencia de las acciones que realiza en su labor educativa (Bazdresch, 1997).

Siete ensayos plantean el uso de la teoría como una herramienta para la transformación de la práctica. Señalan la necesidad de la conceptualización de las acciones, así como la comprensión de diversas teorías psicológicas (como del aprendizaje significativo) o sociológicas (como la teoría crítica) para la transformación de la práctica.

El abordaje de la descripción y recuperación para caracterizar las acciones de la práctica desde un observador externo de algunos docentes en diferentes niveles educativos representa 15.2% del total de las producciones referidas al campo.

Perspectiva metodológica de los ensayos

Se perciben dos grandes tendencias teórico metodológicas: la descripción y la intervención de la práctica. Los que se limitan a describir las acciones enfatizan la importancia de la etnografía como método desde la perspectiva de la etnografía educativa en el sentido como la concibe Rockwel y Mercado (1986). Un ejemplo de ensayos situados en esta perspectiva es el de Figueroa (1990), quien además de exponer el origen y desarrollo de la etnografía desde un punto de vista antropológico, expone la relación que existe entre las diversas perspectivas etnográficas.

Respecto a lo anterior Taft (1988:59) afirma que las investigaciones etnográficas son descripciones analíticas o reconstrucciones de escenas culturales intactas y grupos, "la investigación etnográfica consiste esencialmente en una descripción de hechos que ocurren en la vida de un grupo, con atención especial a estructuras sociales y al comportamiento de los

individuos con respecto a los demás y su significado para la cultura del grupo".

En un sentido genérico la etnografía consiste en un proceso de observación del comportamiento humano en un contexto holístico. Es un tipo de investigación en la que habitualmente el investigador reside como observador participante. Interactúa con la comunidad a estudiar, se adapta a sus costumbres y se comunica en su lenguaje. Lo anterior es imprescindible para obtener un comportamiento de primera mano de sus funciones de organización. Requiere ser un observador perceptivo y sensitivo a la búsqueda, en ese sentido pueden servirnos como orientaciones.

Cuando la etnografía se aplica a problemas específicos de la educación significa una búsqueda intensiva de un problema educativo bien delimitado y siguiendo las etapas de identificación de un problema, observación descriptiva del mismo, la elaboración de hipótesis y la observación realizada bajo criterios de validez y confiabilidad,[11] entonces se dice que son estudios etnográficos en educación.[12]

Referida al campo educativo, la meta de la etnografía es proporcionar riqueza de datos descriptivos acerca de contextos, actividades y creencias de los participantes en situaciones educativas, tales informaciones dan cuenta de los procesos educativos tal como ocurren. La forma de investigación consiste en que el investigador esté completamente implicado durante un prolongado periodo en la vida de los miembros de un grupo, comunidad o escuela, con el ánimo de entender el fenómeno estudiado, si bien su grado de implicación debe ponderarse en función de la naturaleza del problema; así la perspectiva etnográfica en educación de acuerdo con Bertely (2000:64) es "una orientación epistemológica que se mueve en distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción de la interpretación de las subjetividades".

De esta manera el objeto de la etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, la manera de aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado en ese nicho ecológico que es el aula (Goetz y Le Compte). Los datos tratan de los diferentes escenarios donde tienen lugar las distintas acciones, interac-

---

[11] La validez y la credibilidad de los datos obtenidos depende de que el etnógrafo sea capaz de describir de manera adecuada y estructurada esas situaciones.

[12] Entendida como el tipo de observación donde el investigador no interviene de manera directa en el proceso. Como técnica la observación participante es central en todas las ciencias humanas" (Anguera, 1989:130).

ciones, actividades y expectativas de todos sus participantes (docentes, alumnos e investigadores).

Los métodos etnográficos, originalmente empleados por los antropólogos en sus estudios de sociedades no alfabetizadas, usaron la observación participante[13] y la entrevista exploratoria. Al principio las entrevistas no suelen ser estructuradas, a medida que se avanza en conocimientos se avanza en la sistematización.

Ninguna técnica en particular está asociada con la etnografía, si bien se pueden usar una gran variedad de ellas se suele mencionar la triangulación de técnicas y empleo de "instrumentos múltiples". Pero entre las más citadas están la observación participante, la entrevista, el uso de fuentes escritas como el registro y el autorregistro.

Sin embargo en las publicaciones revisadas se hace referencia a la metodología que se puede emplear para la investigación educativa, así como las bondades de la observación y los instrumentos que apoyan al docente para recuperar las acciones que realiza en su práctica a través de los autorregistros.

Los autores coinciden en que la recuperación y reflexión de las acciones que realizan en su práctica puede ser una propuesta para lograr una mejora de la educación, en este caso surge como una alternativa que los docentes pueden poner en marcha ya que es un aspecto que ha sido ya trabajado por diversos grupos de profesores y sólo por mencionar alguno está en Inglaterra a través de la investigación-acción. Carr (1996), uno de los principales exponentes de este movimiento, trata de restituir el papel de los profesores al vincularlos con la calidad de la enseñanza, precisamente por ser ellos quienes desde dentro pueden hacer transformaciones y mejoras de las acciones, más allá de los discursos en los cuales se hace referencia a la calidad de la educación. Es así como se realiza el análisis de la práctica docente en donde se enfatiza el rescate de las acciones, es decir, intentan conocerlas y comprenderlas, para posteriormente transformarlas buscando la mejora. Así pues la práctica puede ser mejorada mediante el estudio sistemático que se puede llevar a cabo a través de la reflexión, y con este propósito la principal herramienta que utilizan es el autorregistro que permite evocar las prácticas, reconstruirlas y significarlas, es decir, darles sentido para proceder a transformarlas.

A diferencia de un investigador que observa a un profesor, en este caso el propio profesor realiza el proceso de observación e investiga su práctica, por eso resulta importante aprender a ver todos los detalles y registrarlos;

[13] *Cfr.* Juan Gutiérrez y Juan Manuel Delgado (1999:143).

en este sentido Rockwell (1985:24) menciona que "la consigna es registrarlo todo, aun sabiéndolo imposible. No se vale hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible registrarlo todo […] generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el todo resumido en palabras del investigador".

Por lo anterior se puede decir entonces que el autorregistro tiene varias aportaciones, entre ellas está que por un lado es un instrumento que da cuenta de lo sucedido en la práctica docente y por otro brinda la posibilidad de analizarla y significarla; sin embargo hay que recordar que el profesor está inmerso en la propia práctica que se recupera, de tal manera la memoria es esencial en este análisis, por ello García (1997:35) afirma que el autorregistro es considerado como una herramienta para recuperar la práctica, ya que ha demostrado ser "un instrumento teórico y metodológico con el que es capaz de captar y 'hacer ver' su práctica docente como objeto de estudio".

Se puede ver entonces cómo el registro inicial de la práctica implica ya una forma de acercarse a ella y de interpretarla ya que las nociones, preocupaciones y saberes que tiene el docente que observa van determinando la forma en que observa y lo que registra. De manera similar como sucede en el trabajo etnográfico, se "reconoce el peso de las prenociones personales y teóricas así como la presencia de algunas preguntas iniciales pero intenta controlar y explicar los supuestos, reconceptualizándolos a partir de situaciones estudiadas y los hallazgos construidos a lo largo del proceso de investigación" (Bertely, 2000:6).

No se intenta negar la presencia del profesor como investigador en el momento de hacer el levantamiento para su autorregistro, lo importante es reconocerse y explotar más allá de lo que sucede y se reporta en el registro, en palabras de Geertz (1987:20): "lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie".

Por ello Bazdresch (1998a), dice que la recuperación de la práctica está determinada por las acciones que deben interpretarse en condiciones de intercambio e intersubjetividad y, posteriormente, llevar a cabo una revisión de estrategias metodológicas y las que pueden ser principalmente fenomenológicas a partir de la perspectiva de Schütz y la etnometodología de Cicourel.

Así pues se parte de la afirmación de que la recuperación de la práctica es un elemento indispensable para lograr cambios en la educación a través de la transformación de la práctica; ya que este proceso ayuda a que los docentes tomen conciencia de sus acciones y, posteriormente, lleguen a reconstruir su práctica. Al respecto Romo (1994:26) dice que es precisa-

mente la recuperación que se hace de la práctica, "una de las estrategias para el mejoramiento continuo de la educación […] porque a través de este proceso se dan cuenta de la construcción cotidiana del currículum en los espacios universitarios".

El tipo de transformación al que hace referencia la autora no sólo está relacionado a las acciones que realiza el docente en la práctica, sino que también considera otros elementos que intervienen en ella, para explicar este punto establece un elemento mediador que le denomina "la relación educativa", en donde se hace una revisión y análisis de "las características de los integrantes del grupo […] y de las relaciones sociales de clase, la escuela y la sociedad, así como de los sujetos con el saber y la cultura". Le da prioridad a que los docentes se acerquen al conocimiento de la realidad educativa, porque afirma que este acercamiento "abre las posibilidades de transformación de las prácticas escolares" (1994:26).

La investigación que plantea Romo, fue realizada en dos facultades de la Universidad de Guadalajara, tiene un enfoque interpretativo en donde a través de la observación directa que se realizó en el aula del trabajo de los docentes, entrevistas a maestros y el análisis curricular se construyen dos categorías —producciones magisteriales— el discurso docente y determinaciones culturales en esas producciones.

A manera de cierre se puede decir entonces que la intervención educativa según Bazdresch (1998a) es considerada como una estrategia que puede ayudar al docente a través del autoanálisis, la actitud crítica y la resignificación de su práctica a tener una mayor conciencia acerca de la significación de las acciones. En este caso no supone necesariamente un cambio o transformación de las prácticas docentes, sino que este será un proceso al que se puede llegar y para ello es necesario hacer uso de la metodología de corte cualitativo.

Son ensayos las propuestas y descripciones de los procesos de transformación —como es el caso de la mayoría de las publicaciones— y de cambio, mejora e innovación —para las menos— y algunos de ellos presentan avances de investigación referidos al proceso de transformación del estilo de la práctica docente en algún nivel educativo.

La transformación es entendida como un proceso donde se lleva a cabo la concientización de las acciones que el docente realiza a través de la reflexión acerca de ellas. Además, en este proceso se intencionan las acciones y, por lo tanto, se logra el reconocimiento del hecho educativo, la reflexión es válida para el conocimiento y transformación de sí mismo y de la sociedad.

La realidad subjetiva puede transformarse, ya que vivir en sociedad trae consigo un proceso continuo de cambio. Hablar de transformación

significa una modificación, pero con diferentes grados. La transformación se realiza subjetivamente, aunque debemos tomar en cuenta que esto no es cien por ciento real, puede ser engañoso debido a que la realidad subjetiva nunca se logra socializar objetivamente.

La posible transformación de la práctica *in situ* —propósito del presente trabajo— tiene relación con propiciar a través de la recuperación y la reflexión —que los docentes realizan a través de la resignificación de su práctica— la modificación de sus acciones. En este caso la transformación es definida como el mejoramiento del estilo docente, a través de las observaciones que realizan de su hacer, aunque cabe mencionar que pueden ser observaciones realizadas por otros compañeros del equipo sobre su trabajo, lo cual implica una reflexión sobre el propio.

Algunos autores hacen referencia a la transformación, en este caso Bazdresch, dice que "con la transformación de la práctica se puede mejorar la capacidad de docentes y alumnos para realizar intenciones deseadas, proclamadas o no, y para resignificar contenidos y contenidos de tal manera que la educación se libere de las cadenas reproductoras" Bazdresch (1996:10). Carr y Kemmis (1998:128) plantean "[…] la teoría transforma la práctica al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y se entiende".

En cuanto a la transformación de la práctica a través de las acciones, Sañudo (1996:192) menciona que ésta se puede lograr sólo si el docente reflexiona sobre las acciones que realiza y se logra mediante la recuperación, análisis y confrontación que se realiza de ellas; "la reflexión, como operación fundamental posibilita las sucesivas transformaciones de los sujetos en la aprehensión del conocimiento si está ligada a la acción. Es un proceso dialéctico que al recuperar las acciones y reconstruir la práctica genera conocimiento".

El tipo de trabajo realizado por la autora tiene que ver con la recuperación, sistematización y reflexión de la práctica que realizan los sujetos a través del apoyo y dirección de asesores, lo cual coincide con Bazdresch quien menciona que "los propios docentes, se involucran en la investigación de su práctica, con asesoría directa de algún investigador, para modificarla e innovar a partir de una comprensión cabal de los constitutivos de la misma" (Bazdresch, 1993:88).

Algunos escritos pretenden ubicar la perspectiva teórica que apoya al proceso de recuperación de la práctica, por ello inician con la conceptualización de la misma (Bazdresch, 1998a), la intervención y la innovación a través del uso de la teoría (Campechano, 1997), y lo que presenta Minakata (1992) para ubicar el estudio a través de la teoría y la acción educativa.

Para abordar la práctica y lo educativo se retoman algunas aportaciones de Carr y Kemmis (1998) en donde Minakata (1994:29) menciona que para encontrar lo educativo de la práctica que se realiza en las instituciones es importante establecer los constitutivos retomando lo epistemológico, "explicitar los supuestos para el conocimiento de la acción y por otra el dar cuenta de la construcción de lo educativo". En este sentido se construye la práctica educativa como proyecto educativo, en donde éste es la mediación metodológica y conceptual porque a través suyo se sistematiza y analiza la práctica educativa.

En este mismo sentido Sañudo (1996) dice que la práctica docente es considerada como "praxis" en donde según Kratochwill (1997) "se constituye de acciones, en este caso acciones pedagógicas. Acciones que tienen diferente naturaleza dependiendo de quién las protagonice […], una acción es una realidad que sólo se puede reconstruir de modo interpretativo y necesariamente es intencional" (Sañudo, 1996:166). Mientras que la práctica educativa es definida como "todos aquellos conjuntos de acciones que constituyen el hacer educación" (1996:123).

En este mismo sentido Romo (1998) propone que la formación de docentes supere las contradicciones en las que está inmersa: masificación y deterioro de su calidad en las políticas premodernizadoras y propone que la formación se lleve a cabo desde el rescate de la práctica docente como actividad compleja en la que se recupere lo cotidiano, evitando visiones técnico-instrumentales. La nueva profesionalización de los docentes los concibe como actor activo, creativo y responsable y se propone dignificar y profesionalizar, otorgar programas a los profesores para desempeñarse creativamente, habilitarlos en su reflexión y orientarlos al estudio de metodologías de trabajo adecuadas.

Finalmente, en este apartado es necesario recalcar que es más productivo recuperar la práctica educativa por medio de autorregistros que por relatos o diarios de campo, aunque para ciertos propósitos son útiles estos últimos; ha sido especialmente importante por la riqueza de la recuperación el utilizar transcripciones ampliadas de audio o video grabaciones. El mismo proceso de transcripción permite al educador tomar distancia de su práctica.

Es importante registrar con rigurosidad. La capacidad de registrar con las condiciones requeridas se va desarrollando de manera gradual en relación directa con la construcción del sentido de las acciones desentrañadas. Esta acción permite la reflexión del educador de manera más focalizada y desarrolla la metacognición.

En resumen, los ensayos han señalado diversas posibilidades teóricas y metodológicas para desarrollar tanto las investigaciones de tipo etnográ-

fico, como para apoyar los procesos de autointervención de la práctica educativa. Estos referentes estarán presentes en las diversas investigaciones que a continuación se presentan, de tal manera que ambos, ensayos e investigaciones propiamente dichas, deben ser estudiados con el objeto de caracterizar los procesos de investigación generados en la región.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

En este apartado se analizarán los reportes de investigación, es decir, 48 tesis, 17 en la forma de RAE y 15 reportes de investigación publicados en libros o revistas. Se excluyen los ensayos analizados anteriormente. Las 80 investigaciones se organizan en dos grandes grupos: primero, las que se limitan a la descripción de las acciones, sean estas docentes, escolares o en marcos organizativos o institucionales y, en segundo lugar, las que además de describir realizan procesos de intervención en cualquiera de los espacios educativos.

Las investigaciones del primer grupo se denominan *observación de las acciones*. Incluyen las que se realizan desde la perspectiva de un observador, considerado externo o participantes, que describe e interpreta determinadas acciones educativas.

Las investigaciones que además de observar, describir e interpretar las acciones, pretenden intervenirlas, se les ha denominado *intervención de las acciones*. Éstas realizan autobservación y autorreflexión de las acciones educativas con el propósito de problematizarlas, para diseñar y operar, al menos, una propuesta de intervención.

A estos dos grupos hemos incorporado otra matriz, categorías referidas al espacio o contexto social donde se realizan las acciones: el aula, la escuela y la organización o institución (meta/escolar). Al conjugar los dos grupos se articulan las siguientes categorías y subcategorías (cuadro 8).

CUADRO 8
INVESTIGACIONES DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS
POR CATEGORÍAS Y SBCATEGORÍAS

Tipo de investigación	Espacio o contexto educativo
1. Observación de las acciones educativas	Aula Escuela Organización o institución
2. Intervención de las acciones educativas	Aula Escuela Organización o institución

Investigar las acciones generadas dentro del aula significa estudiar las acciones docentes, de los estudiantes o de las interacciones de ambos, siempre en el contexto del salón de clase. La investigación de las acciones escolares trasciende a las docentes, para atender a otros actores educativos que se localizan dentro del espacio escolar que no es el aula, desde el personal de apoyo hasta el director. Puede tratarse de las acciones que emprenden grupos de docentes o del directivo (individual o colectivo) en el contexto escolar como espacio social donde confluyen las acciones, las intenciones y los significados colectivos.

Finalmente, las acciones institucionales u organizativas; se incluyen en este rubro a las actividades de los investigadores que recuperan sus acciones alrededor de sus propósitos institucionales, pero que no se refieren ni al aula ni a la escuela. En este caso se sitúan, por ejemplo, las que realizan investigadores de la direcciones de Psicopedagogía y de Atención a las escuelas de preescolar. El contexto de estas investigaciones no es ni el aula ni la escuela, sino las actividades que realizan estas organizaciones para apoyar determinados procesos educativos desarrollados en diferentes escuelas. Por otro lado, existen algunas investigaciones que reportan acciones relacionadas con la educación indígena o para adultos, éstas trascienden el nivel del aula o la escuela al involucrar en sus actividades a la comunidad.

Cabe aclarar que el estudio de las acciones institucionales no debe interpretarse desde la perspectiva funcionalista, en el sentido de que las acciones y los actores son subsumidos por los marcos y las reglas de las instituciones, sino como las actividades que emprenden los actores en determinados espacios institucionales y organizativos, en las cuales caben diversas posibilidades de producción y reproducción de las condiciones sociales en las que se desenvuelven los actores educativos (cuadro 9).

Se puede apreciar que 60% son tesis de posgrado. El 40 % restante corresponde a los reportes de investigación de académicos e investigadores; sin embargo el porcentaje puede ser menor pues algunos de los RAE se han publicado en la forma de artículos en las revistas especializadas de la región. El hecho de que haya más tesis que productos de investigación significa, probablemente, una mayor presencia de la investigación de las prácticas por parte de los estudiantes que de los investigadores.

Por otro lado, si se comparan las observaciones con las intervenciones sean del aula o la escuela se manifiesta cierto equilibrio. Esto es 31 observaciones de las acciones del aula son aproximadamente igual a las intervenciones (29). Lo mismo que las observaciones o intervenciones escolares, seis cada una. Quiere decir que se producen indagaciones acerca de las acciones educativas, casi en la misma proporción desde la perspectiva del observador externo, como desde la autobservación y la autointervención.

CUADRO 9
CLASIFICACIÓN DE LOS PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN POR TIPO Y POR CONTEXTO SOCIAL DE LA ACCIÓN

Tipo de investigación	Espacio o contexto	Tesis	RAE de investig.	Arts. de rev. y libs.	Total
1. Observación de las acciones educativas	Aula	17	8	6	31
	Escuela	2	2	2	6
	Organización o institución	0	2	0	2
2. Intervención de las acciones educativas	Aula	23	4	2	29
	Escuela	3	1	2	6
	Organización o institución	3	0	3	6
Totales		48	17	15	80

Las investigaciones según el espacio social (aula, escuela, institución) son: 60 acerca del aula; 12 se refieren a la escuela y 8 institucionales. Nótese que ambos tipos se agrupan tanto en observaciones externas como en intervenciones.

Además se observan algunos desequilibrios, por ejemplo, los estudios del aula suman 60 (31 observaciones y 29 intervenciones) contra los de las acciones escolares o institucionales. Las descripciones e intervención de las acciones que se desarrollan dentro del aula representan 75% del total.

Por otro lado, las intervenciones las producen principalmente los estudiantes de posgrado (48 tesis). Una observación más cuidadosa acerca de la producción de los investigadores, permite detectar que las producciones de los egresados de los programas de la MEIPE o del ITESO no realizan intervenciones, sino observaciones de las acciones de otros, ocasionalmente la suya junto con las de los demás. Lo anterior puede significar que se intervienen las acciones de la práctica cuando se cubre el rol de estudiante, es decir, por obligación institucional. También puede significar que la habilidad autorreflexiva es personal, pero que luego no se hace sistemática, ni pública.

A continuación se presentan los énfasis metodológicos, así como los instrumentos de investigación más utilizados. En el desarrollo del ejercicio se enfatizan tanto las investigaciones sobre los ensayos, como las inscritas en los procesos de intervención de las acciones sobre los estudios que se

limitan a su descripción. Es importante aclarar que poner en común ambos tipos de investigación permite matizar las nuevas formas teóricas y metodológicas introducidas por las intervenciones de las prácticas educativas. El contraste más definitivo consiste en que las intenciones que dinamizan las intervenciones no se limitan a describir las acciones y sus significados educativos, sino que observan y seleccionan acciones para su transformación.

Aunque la perspectiva epistemológica de los reportes de investigación pueda clasificarse de observación (por los que estudian las acciones de otros) y como autobservación (por los que realizan análisis e intervención de sus propias acciones), ambos presentan bastantes semejanzas en relación con las perspectivas adoptadas y los instrumentos utilizados.

Los énfasis epistemológicos señalados por sus autores se localizan alrededor de la fenomenología y la hermenéutica, casi en la misma proporción:

Perspectivas epistemológicas	**Observación de acciones del aula**	**Intervención de acciones del aula**
Fenomenología	3	4
Interpretación	8	10

Se aprecia una abultada decisión etnográfica, tanto por las operaciones descriptivas, como por el uso del registro de observación, como por la declaración etnográfica; 29 reportes declaran el uso de la observación, de ellos, 16 señalan la observación desde la perspectiva del observador externo o participante y 13 la autobservación, los que están implicados en la auto intervención de sus acciones.

Perspectivas epistemológicas	**Observación de acciones del aula**	**Intervención de acciones del aula**
Etnografía	26	28
Investigación acción	4	8

La mayoría hacen referencia a la etnografía (26 y 28), aunque ninguno asume explícitamente que va a realizarla, sino que afirman que utilizan recursos etnográficos. Algunos denominan etnográfico al registro de observación y los que realizan autobservación suelen denominarlo como autorregistro. Se hace mucho menos referencia a la investigación acción; es señalada más por los que realizan intervención, sobre todo en la escolar e institucional.

El énfasis etnográfico se manifiesta también por los instrumentos más utilizados. De todos ellos se destaca el registro.

Instrumentos de investigación	Observación de acciones del aula	Intervención de acciones del aula
Registros	24	26
Entrevistas	10	15
Diario de campo	8	10

La mayoría de los trabajos hacen referencia explícita al registro de observación como el instrumento para el acceso a las acciones propias o ajenas. Es el instrumento idóneo para observar desde el micro-proceso áulico, hasta las acciones escolares o institucionales u organizativas. La preeminencia del registro, sobre otros instrumentos se debe a que permite congelar el proceso de la acción para producir reflexión sobre ellas. Contribuye a posibilitar la reflexividad, es decir, la reflexión sobre las propias acciones. El registro es un auxiliar formidable para la reflexión de las acciones acontecidas o posactorales.

El registro es el instrumento más citado por la mayoría de los estudiantes e investigadores, independientemente de su énfasis en la observación o en la autobservación. Ello permite valorarlo como el instrumento que comunica o media entre las diversas posiciones, desde el observador externo hasta los que realizan la auotointervención. Para todos los casos el registro ayuda al investigador a tomar distancias de las acciones propias o ajenas, para producir reflexividad sobre las acciones y los significados en los que estamos todos implicados.

La reflexividad exige el empleo de dispositivos que no sólo permitan el congelamiento de lo que por sí es esencialmente dinámico: las acciones, sino además la posibilidad de la reflexión sobre uno mismo. El registro es un auxiliar para la autobservación y la objetivación de la reflexividad y es un espejo que nos proporciona la imagen de lo que hacemos y, a partir de eso, acceder a la interpretación de los significados atribuidos a las acciones, como las metas o intenciones y las creencias o teorías implícitas.

El registro contribuye a la recuperación de aspectos globales de la práctica con el objeto de develar su estructura, pero también se emplea para estudiar determinada acción o aspecto de la misma.

Finalmente, también se hace referencia a las entrevistas, diarios de campo, pero en menor proporción. Los instrumentos menos utilizados son el diario de vida, el análisis interpretativo de textos y el estudio de caso.

En adelante se analizará la producción de las investigaciones del campo de acuerdo con las categorías dispuestas, esto es, primero las observaciones de las acciones y posteriormente, las intervenciones. En cada caso se sigue el orden de aula, escuela e instituciones.

Las observaciones de la práctica y de las acciones educativas

Acerca de las observaciones de las acciones, se localizaron 31 sobre el aula, 6 escolares y 2 institucionales. La mayor parte de estos trabajos provienen del ISIDM, CIPS y, en menor, proporción el resto de las instituciones.

Tipo de investigación	Espacio o contexto	Tesis	RAE de investig.	Arts. de rev. y libs.	Total
1. Observación de las acciones educativas	Aula	17	8	6	31
	Escuela	2	2	2	6
	Organización o institución	0	2	0	2

Por el tipo de producto se destacan las tesis y por el contexto sobresalen los estudios del aula. Ambos se explican por el hecho de que los docentes que estudian un posgrado deciden investigar su inmediato.

La observación de las acciones en el aula

Para la mayor parte de las investigaciones indagadas, el actor principal dentro del aula es el profesor, de ahí que se puede nombrar a las acciones en el salón de clase o docentes. El maestro posee un poder institucionalizado, que le da la capacidad para controlar y dominar el escenario del aula. Las actividades que realizan los estudiantes se ven determinadas por las acciones intencionadas de sus docentes. Las acciones dentro del aula son actividades y comportamientos intencionados y dinamizados precisamente por las metas que se ha propuesto el docente (Gimeno Sacristán, 1998).

Las investigaciones localizadas desde la perspectiva de la observación de las acciones en el salón de clase pertenecen sobre todo al nivel básico (21); se localizaron dos del medio superior y del superior; cuatro de escuelas normales y el resto a instituciones de formación de docentes. Ya se ha destacado que la preminencia de los estudios del nivel básico se debe, sobre todo, a los posgrados que oferta la Secretaría de Educación Jalisco.
Estos reportes tratan de la descripción de diversos procesos y prácticas relacionados con las siguientes categorías: el aprendizaje, los estilos co-

municativos, el pensamiento y la subjetividad de los docentes, la toma de decisiones, la violencia física y simbólica y el poder docente. Abordaremos, a continuación, algunas de las investigaciones más destacadas de cada categoría.

Sobre el pensamiento y la subjetividad de los actores se reconocen las posibilidades del pensamiento del actor antes, durante y después de la actuación; en la tesis de Bugarín, Enriquez y Paniagua (1996) se describen estos procesos reflexivos; destacan el papel tan poderoso que juegan las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza y la educación en general. Cano, Rodríguez y Santos (2000) indagan la relación entre el pensamiento preactivo (antes de la actuación) y la toma de decisiones de los docentes (durante), concluyen que si bien las acciones son rutinarias, éstas suelen fallar cuando los alumnos rebasan cierto nivel de tolerancia desde la perspectiva del profesor, como en el incumplimiento de la tarea, la indisciplina, o cuando el tiempo rebasa las actividades programadas y otros imprevistos. Cuando ocurren estas situaciones, entonces el docente se ve obligado a tomar decisiones, y entra en juego con mayor conciencia el pensamiento interactivo o estado de alerta que opera durante el desarrollo de la acción. Este estado de alerta opera con el objeto de superar los conflictos y poner en "orden". Una vez superada la situación inesperada se regresan a las rutinas.

Rivera (1995) publica un reporte de investigación de corte etnográfico que indaga en las redes pedagógicas con el afán de penetrar en las intencionalidades y la práctica de los docentes. Recupera particularmente sus representaciones alrededor de su propia actividad

En la investigación de Sagástegui (1996) "Aprendizaje y cultura. Un estudio de caso" se plantea desentrañar la dimensión simbólica como un constitutivo del hecho educativo, así como identificar los vínculos entre la subjetividad de los actores y la objetividad en las relaciones sociales establecidas, con el objeto de representar los fundamentos y las condiciones que hacen posible la educación. Desde la dimensión sociológica de la singularidad —no a manera de reflejo— se busca describir fenómenos que se generan con arreglo a un sentido socialmente organizado que permite interpretarlos. A modo de conclusión se menciona que se evidencia poco interés en desarrollar entendimiento entre los argumentos y proposiciones que restructuran los contenidos escolares, así como por promover en los alumnos la expresión sobre los puntos de vista, juicios e interpretaciones y respuestas sobre estos argumentos. Predomina una conciencia de aceptación y determinismo de la organización establecida en programas y libros.

La investigación del doctorado de Ledezma (2000) pretende recuperar la relación que existe entre las concepciones que tienen los profesores de matemáticas del nivel de secundaria sobre sus prácticas de enseñanza.

La acción del docente no sólo está determinada por su pensamiento o sus conocimientos. Uc Mas (2000) estudia la relación entre el proceso de conocimiento y las expresiones emocionales en el aula. Concluye que las emociones están presentes en todo momento; éstas orientan en muchas ocasiones la elección de los objetos de conocimiento. Sugiere que los profesores pueden controlar mejor sus acciones en la medida en que reflexionen en las emociones que participan durante la actuación docente.

La acción docente es afectada por múltiples factores, muchos de ellos inesperados, los cuales obligan a tomar decisiones para volver a determinado nivel de la rutina práctica. En este contexto puede entenderse el ejercicio del castigo físico empleado por el profesor. En el aula los docentes suelen utilizar la violencia física, tal y como lo constatan Cuellar, Navarro y Ramos (1996). Estudian los factores que influyen en el comportamiento moral y ejercicio del poder del docente al aplicar castigo corporal. Concluyen que las docentes aplican el castigo corporal "conscientemente", pero no reconocen o asumen el acto. Argumentan la necesidad del control disciplinario, como el "explotar" para recobrar el poder extraviado. Por otro lado descubren que los padres de familia están de acuerdo con el castigo corporal y las docentes lo saben, lo cual refuerza socialmente este tipo de acciones.

Se emplea la violencia física o simbólica para preservar el poder. En las conclusiones de la investigación acerca del poder docente de nivel superior, Sánchez García (1997) afirma que éste se mantiene a través de la violencia simbólica que otorga el saber o el conocimiento que asume el docente. La violencia simbólica del saber-poder se manifiesta en la planeación, ejecución, control del programa y hasta la evaluación. Las estrategias de poder-saber utilizadas por los docentes tienen como propósito fundamental legitimar su liderazgo, vencer resistencias y mantener el control en el aula.

Otra forma de manifestación de la violencia simbólica se lleva a cabo a través de las acciones de etiquetado. Así lo constatan Chávez y Torres (2000) en una escuela primaria, en la que participan en este tipo de violencia simbólica de etiquetación-etiquetado tanto alumnos como docentes.

El docente, como todo actor social, se forma a través de las redes sociales en las que participa; una de ellas se lleva a cabo a través de su inserción en las instituciones formativas por las que ha transitado. Los antecedentes formativos de los docentes condicionan su estilo y las características de sus acciones dentro del aula. Lo afirman tanto García García

(2000) y Romo Arroyo (2000), como la tesis de Arévalo González (1998). Esta última relaciona los antecedentes formativos de los universitarios con los normalistas, concluye que las acciones y los significados que atribuyen a sus actividades cotidianas son diferentes (el estudio lo realiza en una secundaria técnica).

Según sea la metodología utilizada por el estudiante o el investigador, las acciones docentes pueden percibirse como heterogéneas u homogéneas. Tal es el caso de Arias Beltrán (2000) que al acceder a la práctica a través de la historia de vida de un profesor constata la singularidad de su vida práctica, para afirmar la heterogeneidad de las prácticas docentes. Por el contrario, la observación etnográfica les permitirá a otros afirmar ciertos modos de hacer y pensar relativamente homogéneos o comunes. Tal es el caso de dos tesis que coinciden en caracterizar algunas de las acciones docentes del nivel universitario, a las que denominan "tradicionalistas", debido a la abundancia de las acciones "expositivas". Por un lado Valeriano (1996) observa que los docentes tienden hacia la transmisión mecánica de los conocimientos, por otro lado, para López Ortega (2000) a los profesores del nivel superior no les interesa lo que pasa por la mente de los estudiantes; en su práctica se destacan las acciones de exposición.

Ciertas formas colectivas de obrar de manera aproximadamente igual, se perciben también en las descripciones de dos escuelas de telesecundaria de Guanajuato. Ambas coinciden en algunas situaciones que juzgan como anormales. García García (2000) luego de entrevistar a decenas de docentes concluye que no existe una cultura de la planeación entre los de las telesecundarias estudiadas; denuncia la contradicción entre el currículum "constructivista" y sus acciones pasivas y acríticas. La investigación de Romo Arroyo (2000) señala que las acciones de los docentes del nivel de telesecundaria simplemente imitan los modelos y contenidos curriculares, sin las adaptaciones pertinentes a las circunstancias específicas de los estudiantes. Los problemas señalados pueden deberse a la manera como se "copta" a los profesores de este nivel, sin una preparación suficiente que les permita reinterpretar la currícula de acuerdo con las características específicas de los estudiantes de este servicio de educación media básica.

Por otro lado, en tres de los RAE abordan acciones docentes en las escuelas normales. Describen diversos estilos y liderazgos de algunos de los docentes destacados, desde la perspectiva de los estudiantes y los propios investigadores. Dos de ellos, realizan descripciones de las acciones de los estudiantes (luego docentes) egresados de las normales; una de preescolar, por Ramos Carmona (2000) y, la otra, de primaria por Juárez y Plascencia (2000). Caracterizan diversos estilos docentes, procesos y pro-

ductos educativos que se derivan de las acciones de los egresados de las normales.

Sobre la descripción y caracterización de prácticas que realizan los docentes, Ramos Carmona (1995) presenta el resultado de observaciones en ocho escuelas secundarias con la finalidad de lograr una descripción de las prácticas docentes que ocurren en ellas. Para presentar las características de la práctica docente identificó tres segmentos: de apertura, de desarrollo y de cierre. Después de que llevó a cabo la descripción anterior realizó un taller con los docentes que estaba dirigido al desarrollo de los procesos creativos en el aula de secundarias generales. Se hicieron actividades para conocer la estructura con la que operaban los maestros en su práctica docente, además de cómo pensaban lo educativo y algunos de sus componentes.

El autor concluye que los maestros están dispuestos a analizar e intervenir su práctica docente y, en algunos casos, hay conciencia en la necesidad de transformar y proyectar el trabajo educativo desde la perspectiva de una educación creativa y participativa. Además de que la formación docente revela vacíos, rezagos, incapacidades; de ahí que el docente realice su labor como cree que debe ser, sin reflexionar mucho en los procesos y cómo los genera ni en lo que producen en términos educativos sus acciones.

Rodríguez Huerta (2000) describe las condiciones de la comunicación en las aulas de la normal, concluye que la eficiencia de las acciones depende de tres condiciones: la interacción verbal empática, la expresión clara del contenido y el empleo sistemático de una metacomunicación o información de la información.

En relación con las acciones de enseñanza se destacan las siguientes investigaciones. Cantarell y Tapia (1997) describen las "acciones didácticas" que propician el aprendizaje significativo, el juicio crítico y la transferencia del conocimiento. Descubren que en las aulas observadas (educación básica) sólo algunas de las acciones son verdaderamente significativas y favorecen, al mismo tiempo, el juicio crítico y la transferencia de conocimientos.

Otras cualidades de las acciones de enseñanza se manifiestan en los estilos de la interacción, la comunicación, así como en los recursos que emplean los docentes. Ellos determinan la calidad y la cantidad de las participaciones de sus estudiantes, y por tanto la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Algunos casos, Castillo, Leos y Loza (1997) encuentran diferentes estilos comunicativos de los docentes de primaria y señalan que la participación de los alumnos depende principalmente del estilo y los recursos utilizados por el docente. Por otro lado, Lira y Villalpando (1994)

describen las "acciones pedagógicas" en la interacción comunicativa maestro-alumno, mediada por el uso del libro de texto con un papel fundamental tanto por servir como guía en la planeación, como guión para el seguimiento del tema, como ordenador de la secuencia de clase y en la organización de las actividades en el aula.

La observación de las acciones escolares

Sólo se localizaron seis trabajos acerca de las acciones escolares: dos tesis, dos artículos publicados en revistas y dos RAE. Los ejes temáticos en que se agrupan los productos son violencia escolar, acciones de evaluación, acciones de ausentismo, rendimiento escolar y una investigación de corte etnográfico de dos escuelas de la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara.

Dos investigadores de la dirección de Psicopedagogía realizan indagaciones acerca de las acciones escolares. Valera Hueso (2000) observa los estilos de liderazgo, particularmente las actividades e intenciones de los directores de nueve escuelas públicas (preescolar, primaria y secundaria). Describe cuatro estilos de liderazgo: el rígido, el autoritario, el ejercido con vacío de autoridad y el de los suplentes. Por su parte Pérez Reynoso (2000) detecta manifestaciones de violencia en diversas instituciones de educación básica. Intenta diferenciar la que se origina en otros ámbitos de la que es exclusiva de ahí. Reconoce finalmente que la escuela es depositaria de los conflictos originados en ella y es, por tanto, generadora de conflictos. La violencia está relacionada con la capacidad para tolerar y relacionarse con el otro.

Dos tesis abordan la evaluación docente dentro de una perspectiva escolar. La de Rodríguez Mendoza (1998) estudia las relaciones entre las prácticas docentes y la deserción escolar, concluye que el ausentismo y el menosprecio por la profesión de los docentes, así como la ausencia de una cultura de evaluación por las autoridades contribuyen a elevar la deserción de los alumnos. La tesis de Sánchez C. (2000), luego de realizar entrevistas, da cuenta que los docentes desconocen los criterios normativos generales y curriculares de la evaluación. Concluye que la evaluación se realiza más por obligación que por las necesidades de los docentes.

La última investigación de este apartado pertenece a un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara. Lo publican con el título "Lo ideal y lo real en la educación primaria urbana: dos casos de la zona metropolitana de Guadalajara". Es un estudio comparativo de corte etnográfico, de dos escuelas primarias de la periferia de la ciudad. Describen el contexto

socioeconómico, así como la vida cotidiana escolar de ambas escuelas; es decir, las representaciones que sobre ellas mantienen los actores implicados, directores, docentes, padres de familia. El título de "lo ideal y lo real" se refiere a las falsas representaciones sociales de la relación simple entre pobreza *versus* deserción y fracaso escolar. La descripción desenmascara las redes de complicidad, ineficacia, abandono y deterioro de las condiciones escolares y familiares que explican los problemas educativos (Martin, Cárdenas, Robertson y Villalvazo 1990).

La observación de instituciones y organizaciones

Se integran en este campo las investigaciones acerca de las acciones que no están situadas ni dentro del aula ni dentro de la escuela, pero que se refieren a determinados procesos educativos. En este sentido se incluyen las acciones de organizaciones de educación indígena, dado que trasciende lo escolar, además de aquellas situadas en algunas direcciones de la SEJ, cuyas actividades de formación o apoyo educativo no están situadas específicamente en aulas o escuelas sino precisamente en las actividades que realizan dichas instituciones. En este campo se localizaron sólo dos investigaciones.

Pérez Reynoso (2000) describe las acciones que realizan los equipos de apoyo técnico o de intervención de la dirección de Psicopedagogía a las escuelas primarias regulares. Parte del supuesto de que la educación regular y los equipos de intervención, tienen culturas educativas distantes que dificultan su acercamiento. El estudio da cuenta de las expectativas originarias de cada instancia, las dificultades de acercamiento y la capacidad en la acción de cada instancia para proponer una estrategia de colaboración,

La segunda investigación corresponde a Urzúa Estrada (2000), busca conocer las acciones que se realizan al interior de la dirección de Actualización y superación del magisterio de la SEJ, así como las representaciones acerca de esas acciones que poseen los actores que conforman a la institución. Se cuestiona cuáles han sido sus percepciones durante los cambios, hacia dónde o cómo ha evolucionado, a qué obedecieron las evoluciones y cuáles son las perspectivas de los sujetos y del futuro de la propia institución.

La intervención de la práctica y las acciones educativas

Para entender la *intervención de la práctica educativa* desarrollada en estos programas, introduce la definición de intervención de Miguel Bazdresch (2000b):

> [...] es el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos (docentes, administradores, supervisores, directores, orientadores, y de cualquier tipo, siempre que sean educadores) con el propósito de modificarlos para mejorar la eficiencia, eficacia y la pertinencia del conjunto de las acciones de las cuales es responsable. La irrupción no es periférica ni cosmética sino dirigida a la metodología del quehacer educativo.

Este motivo fundador de Bazdresch y difundido en Jalisco y Guanajuato, tiene diferentes implicaciones. Una de ellas consiste en que la intervención de la práctica para ser eficiente y eficaz debe ser conducida por el propio sujeto. Se trata de que el propio estudiante-docente aprenda a intervenir su práctica. El propósito de la asesoría es acompañar al docente-estudiante, hasta lograr que adquiera autonomía e independencia en la intervención de su práctica educativa. Parte del supuesto de que si logra la autonomía en las competencias o habilidades para la reflexión y transformación de las propias acciones, la intervención no se realiza una sola vez, sino permanentemente.

Esa intervención tiene como condición previa el conocimiento de las acciones cotidianas. Requiere de las habilidades para reflexionar en la práctica (pasada), para problematizarla y proyectar (hacia el futuro) la transformación. Se trata de dos procesos diferentes que requieren diversas herramientas teóricas y metodológicas, pero articuladas consistentemente: la recuperación de las acciones de su práctica y su intervención educativa.

El cambio proyectado debe realmente mejorar al conjunto de las acciones de la práctica, precisamente para evitar el simple cambio *cosmético* o *periférico*. Este sentido de cambio en el conjunto de las acciones significa concebir a la práctica como "sistema complejo" que para Lya Sañudo (2000a) implica un proceso de conciencia, reflexión y autorregulación.

Finalmente, la intervención debe proveer cambios educativos, es decir, introducir "un conjunto de acciones intencionadas a través de las cuales alguien opera transformaciones en el saber, hacer o querer de otro u otros [...] Pero si el alumno no adquiere un nuevo conocimiento, una nueva capacidad o un nuevo sentimiento o actitud, no hubo un hecho educativo" (Campechano, 1997:12).

Como ya se expresó, los programas de las maestrías que se sitúan en la intervención de la práctica son principalmente dos: en Educación del ITESO y en Educación con Intervención en la Práctica Educativa; en menor proporción los otros programas, como la Especialidad en Educación Cognoscitiva del ITESO, del cual se localizaron algunos artículos publicados (Cobián, Nielsen y Solís, 1999 y Gómez, L. F., 1998) y un libro (Mejía y

Sandoval, 1996). Lo separamos del grupo anterior, en tanto que no coincide exactamente con la conceptualización de intervención sugerida atrás. Para estos académicos se trata de una intervención asistida o mediada por los especialistas en el desarrollo cognoscitivo.

Lo anterior permite concebir al menos dos estrategias, procesos y productos de intervención: la que se enseña a conducir al propio docente y la que es asistida o mediada por un asesor o especialista en las teorías para el desarrollo de las habilidades cognitivas y de aprendizaje.

El total de las intervenciones es de 41; la mayoría corresponden a las docentes (29); 6 a las escolares y 6 a las institucionales u organizativas. La mayoría de los trabajos corresponden al nivel básico (24), medio superior (3), del superior (10) —incluyendo la educación normal— y el resto de diversas organizaciones o instituciones educativas.

La intervención en el aula

De las 30 intervenciones docentes o del aula, 16 son de la MEIPE y 7 del ITESO. El resto pertenecen a las demás instituciones. La mayoría son de docentes del nivel básico; sólo cinco corresponden al nivel superior y cuatro específicas de las escuelas normales.

Los reportes se agruparon en tres categorías:*1)* las acciones de enseñanza, *2)* los que observan los procesos de intervención y *3)* la intervención asistida. La mayoría se localiza en el primero con 22 trabajos. Dos reportes publicados como intervención asistida y seis sobre la observación de los procesos de intervención.

Acerca del paradigma metodológico que asumen las investigaciones, todas están situadas en la investigación cualitativa. Específicamente en la perspectiva de la autobservación, la investigación acción y la etnográfica (seis cada uno). Cuatro participan de la hermenéutica y tres de la fenomenología. Algunos combinan más de una perspectiva.

Con relación a los instrumentos más de 90% afirma haber utilizado los registros etnográficos: más de 50% la entrevista a profundidad y menos de 50% el diario de campo. Sólo uno de ellos señala la utilización del análisis hermenéutico del discurso y otro el análisis cognitivo de la tarea.

A continuación se presentan algunas reflexiones sobre las tres categorías de los reportes de investigación. Se inicia con los de la intervención de las acciones de enseñanza.

En la categoría de intervención de las acciones de enseñanza, se agrupan todas las tesis de la MEIPE y algunas del ITESO. Se organizaron en: acerca de las intervenciones de las acciones de enseñanza de cierto conteni-

do (matemáticas, comprensión lectora, ciencias naturales y prevención de las adicciones) y las acciones que caracterizan el estilo docente (autoritarismo, protagonismo y motivación). Algunas tesis combinan ambas perspectivas.

Las tesis de intervención pasan primero por la caracterización del conjunto de las acciones de la práctica, posteriormente, se problematizan con el objeto de identificar qué acciones habrá de intervenir para promover mejores procesos educativos. Es reiterada la preocupación por definir "lo educativo", entendido por la calidad de los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares, la construcción de mejores estilos docentes menos autoritarios y con mayor capacidad para promover la participación de sus estudiantes en la clase, en la planeación o en cualquier otra actividad educativa.

En muchas de las tesis es frecuente encontrar cierto discurso que narra la transformación de las acciones del docente, que pasa de la descentración protagónica del maestro al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Algunos ejemplos: González León (1998) denomina a su tesis "Del protagonismo del docente al discente" o Brambila (1998), "de una práctica docente con planeación simulada a otra con planeación efectiva que involucre a los alumnos", estas ideas se encuentran a lo largo de las tesis. Su insistente aparición nos hace suponer que estos símbolos-significantes participan de manera sustancial en los procesos de formación y están entretejidos a través de las ocasiones en que sus agentes se encuentran, discuten, dialogan, aprenden o enseñan.

Esta insistencia en mirar los cambios a favor del estudiante está mediada por algunas teorías cognitivas del aprendizaje o de otra corriente del constructivismo. Tres estudiantes hacen referencia al aprendizaje significativo: Vergara (1998) para el de las matemáticas; Ruiz (2000) para desarrollar la autonomía y Pulido (2000) para la comprensión de textos. Todos los estudiantes agrupados en esta categoría se apoyan en alguna teoría constuctivista. Algunos, incluso, combinan diferentes perspectivas, como Martínez Rodríguez (2000) quien adopta el desarrollo de las habilidades de pensamiento para acceder al aprendizaje significativo y Acosta (2000) articula habilidades intelectuales y sociales con el constructivismo sociocultural. Dos tesis toman las estrategias cognitivas y de desarrollo del pensamiento, como Martínez Rosado (2000) o Martínez Valdivia (1999); esta última se preocupa además por promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos.

Otro de los énfasis consiste en los argumentos para alejarse de las prácticas tradicionalistas y acercarse a otras más participativas. Ibarra (1998) al igual que Vergara (1998) se proponen asimilar acciones menos verbalistas,

en la que se hace énfasis en acciones encaminadas a lograr que los estudiantes de secundaria logren aprender matemáticas a través de un proceso reflexivo. En este caso algunos se refieren al propio proceso de intervención, en este sentido la autora enfatiza que es necesario que los estudiantes planteen y resuelvan problemas matemáticos en donde expliquen y argumenten el proceso seguido. Coronel (1998) argumenta el proceso de sistematización como alternativa para mejorar la práctica docente.

En las tesis se hacen otras insistencias. Martínez Valdivia(1999) plantea que el análisis y la reflexión de la práctica docente es una empresa necesaria para la transformación intencionada y consciente de la práctica educativa. González (1998) señala que la reflexión de las rutinas permite hacer conciencia de las acciones de la práctica, ello obliga al docente a evitar la simulación y a adoptar una actitud más crítica y de transformación.

Vera (1998) se propuso hacer intervenir a los padres de familia en el consejo técnico mediante la elaboración de problemas de matemáticas. Con ello logró dos objetivos: la intervención de los padres de familia como mediadores de las tareas de sus hijos, además de que obtuvo una gran cantidad de nuevos problemas diseñados por las madres y los padres de familia, que parte de las necesidades cotidianas de los niños. Lo anterior contribuyó a elevar el rendimiento de sus alumnos.

En las tesis se suele echar mano de diversas teorías educativas, antropológicas, metodológicas y de la investigación educativa. Los autores nacionales más citados son Bazdresch, Campechano, Sañudo, García e Hidalgo Guzmán, y los extranjeros son Erickson, Carr, Schön, Taylor y Bogdan, Elliot, Goetz y Le Compte, Gregorio Rodríguez, Gimeno Sacristán y Postic. Por otro lado, y como ya se ha señalado, las teorías relacionadas con los procesos cognoscitivos y de aprendizaje empleadas en los procesos de intervención juegan un papel importante, sobre todo las de corte psicoeducativo. Las referencias más frecuentes son el constructivismo (seis), el aprendizaje significativo (tres), las estrategias cognoscitivas (tres) y el enfoque histórico cultural (cuatro). Los autores más citados en este sentido son Ausubel, Piaget, Vigotski, Bruner, Pozo, Coll, Carretero, Monereo y Marzano. Tres tesis hacen referencia a la combinación de diversas teorías constructivistas; las más comunes son el aprendizaje significativo, el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el enfoque cultural. Al igual que la tendencia internacional, las referencias a Piaget cada vez son menos, en contraste con el aumento de las referencias a la teoría sociocultural.

Dada la gran cantidad de tesis de la MEIPE, se hará un breve repaso acerca del proceso metodológico que siguen el conjunto de las tesis. Se

intenta abstraer las diferencias, con el objeto de reconocer cierto patrón en las estrategias y procedimientos seguidos.

Para la sistematización e intervención de las prácticas los estudiantes de la MEIPE utilizan diversas operaciones de investigación. Aunque no existe un solo camino, a continuación se expone la ruta metodológica seguida por la mayoría de los estudiantes, sobre todo de las últimas generaciones.

Para la recuperación de las acciones generalmente utilizan audio-grabaciones, del cual levantan sus registros correspondientes. Elaboran un promedio de diez o doce registros de aproximadamente una hora; son longitudinales, es decir, a lo largo de un ciclo escolar. El análisis de los registros (y de los otros instrumentos de recogida de datos) se lleva a cabo en diferentes momentos y con distintos propósitos. El primero es para caracterizar al conjunto o a la estructura de las acciones docentes, posteriormente, para describir el problema de la intervención y, finalmente, para comparar la estructura de la práctica intervenida con la inicial.

El proceso de problematización consiste en valorar y criticar la educabilidad de las acciones, tanto individuales como en su conjunto. Posteriormente no se registran todas las acciones (sentido global de las acciones), sino específicamente aquellas que se han detectado como problemáticas.

El análisis para caracterizar al conjunto de las acciones de la práctica suele ser inductivo. Por otro lado, para la evaluación del diseño del proyecto de intervención es común que se utilicen procesos inductivo-deductivo; por ejemplo las semejanzas o diferencias de las acciones docentes en relación con determinada teoría del aprendizaje.

Una vez que se ha identificado y definido el problema de intervención, se explica el segundo gran momento de las tesis, es decir, el diseño, operación y evaluación del proyecto de intervención. En la revisión de las tesis se puede observar cómo cada vez más estudiantes realizan cierta espiral de innovación sugerida por la metodología de la investigación acción de Elliot (1996); esto significa que realizan más de un ciclo de diseño, aplicación y evaluación de propuestas de intervención.

Se utilizan generalmente dos estrategias para la evaluación de los proyectos de intervención: algunos contrastan las acciones de la práctica determinada al inicio con la construcción con una caracterización final o posterior a la intervención; a través de este modelo se pretende observar los movimientos (no necesariamente de avance) de la práctica. Otros recurren al diseño de indicadores definidos en la propuesta de intervención o elaborados a partir de las categorías de las teorías en las que se apoya la transformación o intervención, con el objeto de contrastar los indicadores

de la evaluación con los indicios empíricos con que se cuenta para evaluar los propósitos del proyecto.

Evidentemente ni todas las tesis son iguales ni existe un manual que pretenda homogeneizarlas. Sin embargo se pueden apreciar tendencias hacia una mayor complejidad teórica y metodológica, es decir, cada vez se incorporan más elementos mejor articulados, así como una tendencia menos lineal y más dinámica o dialéctica en los procesos de diseño, operación y evaluación de los proyectos de intervención.

Observación de la intervención

A continuación se abordan las investigaciones que hemos denominado observación de la intervención. Estos productos se caracterizan en que la intervención se lleva a cabo en espacios formativos en los que participan diversos docentes. En la descripción de estos procesos se dan a conocer no sólo los intencionados del conductor de la intervención, sino además los que siguen los docentes en la intervención de sus propias prácticas.

Estas investigaciones sistematizan los procesos reflexivos y de transformación vividos en estos espacios así como de la recuperación e intervención de las acciones de los propios docentes. La mayoría de estos productos (no todos) son tesis de la maestría en educación del ITESO.

Los talleres de formación para la recuperación e intervención de la práctica se exponen en los siguientes productos de investigación. Castillo, Leos y Loza (1997) estudian los procesos de transformación de las actitudes de un grupo de alumnos adultos, a partir de la puesta en marcha de un programa de formación para adultos. Dan a conocer algunos de los cambios en las actitudes y en la mayor autonomía lograda por los estudiantes. Por otro lado Sañudo (1998) pone a prueba una estrategia titulada "intervención estructurante". Su objetivo es facilitar a dos grupos de profesores la recuperación, sistematización e interpretación de sus procesos de conocimiento de su propia práctica. Concluye la viabilidad de la propuesta, en virtud de los dispositivos sugeridos para sistematizar y vigilar el proceso intencionado de intervención de la práctica educativa.

Ibarra Mercado (1997) y Jazo (1998) recuperan tanto las prácticas de sus estudiantes como la propia. El primero es asesor de un curso en la escuela normal de especialidades y concluye la necesidad de que los estudiantes de las normales cuenten con estas herramientas metodológicas para recuperar y acercarse a la práctica educativa. Por otro lado Jazo da a conocer la operación de un taller de "análisis, reflexión, y reconceptualización de la práctica docente".

La intervención asistida

En los últimos años de la especialidad en educación cognoscitiva del Tecnológico (EEC-ITESO) sus académicos[14] han incorporado el registro "etnográfico" para estudiar la práctica de los profesores que toman esta especialidad. El objeto es poner en funcionamiento la identificación de acciones pertinentes al desarrollo de las habilidades del pensamiento y para detectar si se van introduciendo nuevas acciones más propicias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Así, por ejemplo, Pérez Fregoso (1998) observa las acciones de un grupo de docentes para evaluar si contribuyen o no al desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus alumnos. Utiliza la investigación cualitativa, el registro etnográfico y la interpretación. Concluye que algunas docentes observadas prácticamente no utilizan el "puenteo", mediaciones o ayuda oportuna para modificar el nivel de desarrollo próximo[15] de los estudiantes; por el contrario otras sí aprovechan hasta el más mínimo pretexto para "provocar" el pensamiento de los niños. Estas docentes son las de mayor experiencia.

Esto último puede indicar que la experiencia docente es condición para mover su práctica educativa hacia otros niveles de mayor pertinencia y educabilidad. Las actividades tradicionales de enseñanza como el dictado y la exposición son menos demandantes que sostener un diálogo mediacional con los estudiantes, es decir, con un buen estilo docente ligado a la teoría sociocultural. Mover esa práctica hacia otra centrada en los procesos de pensamiento y de aprendizaje de los estudiantes demanda mayor esfuerzo y recursos cognoscitivos y prácticos. Esto requiere no sólo de la habilidad del docente para penetrar en la estructura y la dinámica del pensamiento de sus alumnos, sino además demanda el dominio de recursos y reglas puestas en ejercicio durante la práctica, como el diseño de puentes o andamiajes para el desarrollo, así como determinados dispositivos metacognitivos (Eggen y Kauchak, 1999).

Investigadores de este grupo (EEC-ITESO) han presentado diversos avances de investigación, tanto en las revistas de la institución como en diversas publicaciones. Mejía y Sandoval (1996) describen los avances de

---

[14] Anita Nielsen, Luis Felipe Gómez, Rebeca Mejía, Antonio Sandoval.

[15] Esta noción de Vigotski (1979, 1985) significa la distancia que ocurre entre la zona de desarrollo real (lo que el estudiante puede hacer solo) y la zona de desarrollo potencial (lo que puede hacer con ayuda). Se parte del supuesto de que si una persona puede realizar alguna actividad por encima de sus posibilidades con ayuda, más adelante la podrá resolver sola.

un proyecto de transformación del estilo docente de nivel universitario a través del trabajo conjunto de un profesor con los investigadores para la incorporación de nuevas estrategias docentes. Realizan una intervención en que el maestro es participante activo de la transformación y de la investigación. Sistematizan y acumulan algunas experiencias que posibilitan la realización de los cambios en el estilo docente de los interesados en renovar y optimizar su docencia. Su intención era realizar acciones de transformación "se trabaja coparticipativamente con el profesor hacia la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje dirigidas a optimizar la conducción y realización del trabajo en el salón de clase" (Mejía y Sandoval 1996:53). El proceso de transformación se realizó en la materia de ingeniería biomédica, de la carrera de Ingeniería electrónica del ITESO. Se trata de un trabajo conjunto entre el comité de diseño curricular de esta carrera y el departamento de investigación social.

Los principales aportes al trabajo de transformación de la práctica son el énfasis en el proceso formativo del estudiante, la articulación de la lógica del contenido con la del estudiante y prefigurar el proceso de construcción del docente; se proponen partir de la experiencia y reflexión del profesor en función de su práctica, desarrollar la capacidad metacognitiva del educador y promover la discusión en equipo (expertos-profesor) utilizando la confrontación del registro con el discurso y la reflexión como herramienta.

En otro reporte Nielsen, Cobián, y Solís (1999) dan a conocer el trabajo de investigación de dos de los estudiantes de la especialidad en educación cognoscitiva (Cobián y Solís) que asesora Anita Nielsen en el ITESO. En esta coinciden en el interés por el aprendizaje social de Vigotski y la práctica educativa de directivos y docentes del área de matemáticas.

Si se toman en cuenta las tesis anteriores con los trabajos de la EEG, se percibe claramente una tendencia a la incorporación de nuevas acciones que llevan implícitas teorías y competencias prácticas para el desarrollo del aprendizaje y de las habilidades cognoscitivas. Estas teorías no desplazan (no deberían hacerlo) las experiencias y las teorías implícitas anteriores de los profesores sino que ambas (teorías científicas e implícitas) se articulan de manera compleja (Gimeno Sacristán, 1992). Sin embargo se supone que eso podría (debería) ocurrir, pero no se ha estudiado. Esa sería una de las líneas posibles de investigación para el futuro, tal vez podría caber dentro de lo que atrás se ha denominado "observación de la intervención".

En la perspectiva señalada, un profesor que se incorpora a la docencia va adquiriendo diversas habilidades prácticas que se van desarrollando a través de la experiencia, tales como controlar el orden, las actividades, la participación, el tiempo, sus procesos de enseñanza, los procesos de apren-

dizaje de los estudiantes; aprende a valorar el conocimiento y las habilidades previos de sus estudiantes, a diseñar estrategias para desarrollar el hábito y la disposición para el trabajo escolar; a cuidar cierto nivel de placer en las actividades escolares; aprende a negociar con los estudiantes las actividades de aprendizaje, pilotear el rumbo adecuado del curso escolar, a evaluar conocimientos, habilidades y disposiciones, etcétera. Lo que está en juego es estudiar las habilidades prácticas, las teorías implícitas y los valores que participan en los docentes de diferentes experiencias en los diversos niveles del sistema educativo. Esa es una de las posibles tareas para el desarrollo de este campo de investigación.

La intervención escolar

Acerca de los estudios de las acciones e intervenciones en los espacios escolares se localizaron seis trabajos: tres tesis y tres reportes de investigación; de estos últimos, uno en formato de RAE y dos en forma de artículo. Se pueden agrupar en dos temas: cuatro de ellos dan a conocer el proceso y los resultados de experiencias de intervención o transformación escolar. Los otros dos abordan las actividades directivas y su importancia para la intervención de las actividades escolares.

Se exponen primero las experiencias de intervención escolar. Tres se inscriben en la investigación acción escolar, de ellos describimos los tres más relevantes. La tesis de Plascencia (2000) da a conocer la experiencia de investigación acción puesta en marcha en un consejo técnico, desde el diseño hasta la operación del proyecto escolar como medio para conformar un equipo de trabajo colaborativo. Plantea dos etapas, en la primera da a conocer el proyecto a los docentes, así como la realización de un diagnóstico de la problemática escolar. La descripción de la problemática consiste, a grandes rasgos, en que la directora se ocupa de aspectos administrativos y descuida los técnico-pedagógicos, no están establecidas las funciones de la maestra de apoyo técnico-pedagógico, existe escaso impacto de los talleres de actualización, no se realiza supervisión a los grupos, el clima interpersonal está bastante deteriorado, la dirección asume tareas del comité de padres de familia, los maestros no cuentan con posibilidades de participación en asuntos de gestión y los docentes consideran a Carrera Magisterial como una farsa. Los resultados del trabajo colaborativo consistieron en que se logró delegar tareas a docentes, mejoró el clima institucional a través de la integración del equipo durante el trabajo colegiado, se creó un debate constructivo como elemento básico del trabajo colaborativo y se contextualizó la misión del grupo en la misión de la escuela.

El trabajo de Velázquez Bravo (2000), investigadora de la normal para educadoras de Guadalajara, reporta los resultados de las actividades de colegiación orientadas hacia la transformación de la práctica docente de la escuela normal. Expone el análisis de los factores que influyen positivamente en la intervención sistemática como la información fluida través del diálogo y la intervención académica para lograr el desarrollo de formas colegiadas de actualización permanente y una conciencia crítica. Se buscó interrelacionar la práctica y la investigación. Los resultados apuntan a la vinculación de los propósitos y las metodologías del currículo formal, la evaluación de los procesos, así como la generación de programas y propuestas metodológicas.

El tercer trabajo de este grupo corresponde a Minakata (1994). Las reflexiones y los productos presentados forman parte de un proyecto más amplio de investigación en proceso adscrito inicialmente a la unidad académica del posgrado en educación del ITESO. Estas reflexiones han sido elaboradas como "hallazgos metodológicos" con el propósito de aportar al conocimiento y a la práctica de la innovación educativa en instituciones escolares.

Los dos últimos reportes de este apartado acerca de la intervención de las acciones escolares se refieren a las acciones de los directores, esto es, su caracterización y sus posibilidades transformadoras. En el primero Bazdresch (1996) presenta un reporte de investigación acerca de la interpretación de los significados de las acciones y las prácticas, construido por un grupo de directores escolares. Expone los diversos significados asumidos por los participantes acerca de sus concepciones teóricas y prácticas de la función del director, los estilos tales como administrador, académico, "disciplinador" o líder.

La metodología consistió en recoger el proceso y los productos de 48 horas de trabajo con 22 directores de secundaria y preparatoria, 20 horas con 18 directivos universitarios y 40 horas con 7 directores de primer nivel de instituciones educativas con múltiples servicios educativos. La mayoría pertenecen a escuelas privadas de orden religioso. El trabajo se desarrolló en el formato de taller, en el que se promovió la participación libre de cada uno, para que evocara su experiencia y sus reflexiones acerca de sus actividades cotidianas. Se recogieron los registros de su práctica, se discutieron las diversas representaciones acerca de su práctica directiva. Los principales hallazgos fueron que la mayoría accede a esa función sin pretenderlo o desearlo (cuatro de cada cinco) y sin la experiencia o preparación específica. Las acciones comunes identificadas fueron las de animación e inspiración, planeación, establecer y sostener relaciones con otros y de ad-

ministración. Las intenciones más destacadas, por su frecuencia e importancia asignada, son las acciones de valoración y desarrollo, la eficiencia, la implantación de ciertos programas específicos, la innovación, la responsabilidad social, la ubicación personal y el conocimiento de la realidad. La dirección de instituciones educativas no es un campo puramente administrativo sino, además, académico, aunque esta visión no era concebida por la mayoría al inicio del taller. Una de las acciones más representativa es la de la interacción con otros que se caracteriza por la cercanía, la negociación y la comunicación.

Finalmente, Romero (1999) aborda en su tesis la organización directiva como estrategia para favorecer la vinculación formal en preescolar. Propone un programa que vincule la educación formal e informal a cargo de la directora de la escuela. Argumenta y muestra que la planeación y organización directiva puede vincular la educación formal e informal para elevar la calidad de la educación.

La intervención institucional

Ya hemos señalado antes cómo se entiende la "acción institucional", no como normada por los criterios marcados a los actores desde afuera por las instituciones —como se entendería en un marco funcionalista— sino como las acciones que realizan los educadores en otro espacio que no es el aula o la escuela.

En este subcampo se abordan las investigaciones realizadas desde la concepción de la observación e intervención de las acciones que se sitúan en los espacios señalados.

Se localizaron seis intervenciones institucionales, tres tesis y tres reportes de investigación (uno en formato de RAE y dos como artículos). Se detectaron cuatro categorías: acciones de educación indígena que involucran las dimensiones subjetivas, culturales y políticas de la comunidad; el proceso de intervención comunitaria para la alfabetización de adultos desde la perspectiva del desarrollo humano; una tesis de Chávez Alderete (1998) acerca de la sistematización de la práctica de profesores y alumnos que prestan su servicio social en un departamento de apoyo jurídico, describe para intervenir y mejorar el servicio social; y, finalmente un reporte acerca de la intervención de las prácticas que realizan académicas del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. Sólo se describen con más detalle los dos trabajos sobre educación indígena y este último.

Las intervenciones acerca de la educación indígena. Ibáñez (1996) en su tesis del ITESO, expone el caso de una práctica de educación popular con mujeres indígenas (las mujeres del maíz). Sus preguntas centrales son ¿qué

elementos de la práctica educativa son significativos para el grupo de mujeres de maíz y cómo contribuyen a su desarrollo? Una de las conclusiones plantea que la lógica occidental ha privilegiado lo teórico, objetivo, racional y excluye valores como lo intuitivo, subjetivo, emocional y sensible. Muestra cómo esos valores deben integrarse a los proyectos de educación popular. Por otro lado Rojas (1999) presenta un reporte parcial de investigación etnográfica sobre la práctica del proceso educativo intercultural construido en la secundaria Tatutsi Maxakwasi, en San Miguel Huaixtita, Jalisco. Muestra el papel que tienen las asambleas de alumnos dentro del contexto social y comunitario como un proceso de enseñanza aprendizaje que involucra las dimensiones política y social.

Finalmente Mandujano, Paniagua y Vargas (1998) presentan el reporte titulado "Del pensamiento interdisciplinario a la acción: una experiencia del trabajo en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar". Abordan la intervención de las prácticas relacionadas con el desarrollo de niños y niñas en edad preescolar para transformar un estilo lineal y mecánico en un modelo de pensamiento reflexivo y acción interdisciplinaria. Utilizan como estrategia el grupo operativo de reflexión. La metodología utilizada es la investigación-acción participativa. Utilizan el cuaderno único de registro como instrumento de recuperación. En general, hubo flexibilidad para hacer cambios aunque se observaron algunos inconvenientes en cuanto a las competencias técnicas, la tolerancia y la falta de la sistematización de la experiencia. Afirman que es posible realizar investigación en y de la práctica cotidiana. Para ello es necesario tomar en cuenta las situaciones diferentes que implican niveles y ritmos distintos.

Como ha quedado evidenciado en el desarrollo del capítulo, tanto la investigación etnográfica o descriptiva de la acción y la práctica, como la caracterización-intervención de las acciones y prácticas de los educadores, tienen una presencia significativa en la región. Develar los procesos cotidianos que ocurren alrededor de las acciones y prácticas de los docentes y estudiantes en las aulas, los actores escolares e institucionales ha sido importante no sólo por los conocimientos producidos, sino además por la búsqueda y operación de nuevos recursos teóricos y metodológicos. Sin embargo lo novedoso de los productos de investigación revisados se localiza alrededor de los procesos de caracterización e intervención de las acciones y prácticas educativas.

Lo común en ambos tipos de investigación (descripción y descripción-intervención) es el uso la descripción y del registro etnográficos que permite congelar la dinámica de las acciones para ejercer sobre ellas el análisis minucioso y la reflexión detenida.

Lo novedoso de la investigación en los procesos de intervención reside en su finalidad ética y axiológica, esto es el uso de la investigación para la transformación de las acciones de menos a más educativas. La investigación prové a los procesos de intervención conocimientos rigurosamente construidos acerca de las acciones y la práctica; conocimiento necesario que contribuye a develar sus relaciones estructurales, condición indispensable para la intervención. Puede haber investigación sin intervención, pero no puede haber intervención sin la investigación. Una adecuada intervención requiere de la descripción analítica de las acciones, de sus relaciones holísticas, como de sus constitutivos, intenciones y productos.

El propósito de la investigación es construir rigurosamente nuevos conocimientos, mientras que la intervención pretende la transformación educativa. La investigación es proceso cognoscitivo; la intervención es ético y axiológico. La unidad de estos procesos es una de las ofertas de la intervención de la práctica, porque de qué sirve el conocimiento sin su uso. En esta propuesta se plantea el compromiso ético del conocimiento por la educación, compromiso por el crecimiento del otro.

El fondo de la transformación de las acciones y la práctica reside en los significados que ponen en juego los actores o los agentes educativos. Esos significados pueden y deben ser develados a través de la operación de los recursos metodológicos. Parte del registro de lo dicho y lo hecho para la posterior interpretación de los significados insertos. La reflexión opera sobre los significados para ponerlos en juicio.

Otra de las aportaciones consiste en las operaciones metodológicas puestas en debate en los procesos de intervención: construcción de observables, indicadores y evidencias de todo tipo acerca del éxito o no de los procesos de intervención, esto es, de las acciones, los procesos y los productos educativos operados.

La investigación para la descripción, problematización e intervención de las acciones y la práctica educativa corre en paralelo con algunas perspectivas internacionales y nacionales situadas alrededor de la investigación, la transformación de la práctica y la reflexividad de los educadores. En el siguiente capítulo se exponen sus principales tendencias. El propósito es reconocer tanto los aportes de las diversas corrientes a la intervención de la práctica, como la verdadera originalidad de ésta.

CAPÍTULO 2

LA PRÁCTICA Y LAS ACCIONES EDUCATIVAS, OBJETO CONSTRUIDO Y SUS REFERENTES CONCEPTUALES NACIONALES E INTERNACIONALES[16]

María Elena Mora Oropeza, Luciano González Velasco, Juan Campechano Covarrubias y José Luis Martínez Rosas

Este campo de investigación tiene su propia delimitación con relación a los otros de la investigación sugeridas por el COMIE. En la referida a los procesos y la práctica de los educadores se plantean algunas cuestiones que no aparecen en otros estados del conocimiento, entre otras problemáticas:

[16] Esta parte del texto tiene la finalidad de darle un marco al estado de la cuestión que a continuación se expone, sin embargo es necesario aclarar que este apartado se construyó a partir de la síntesis de la producción escrita y discutida en diferentes escenarios y que da cuenta, en sí mismo, del estado de las discusiones de académicos interesados en constituir el campo. Es seguro que este texto no responde a la expectativa de cada uno de los que colaboraron para construirlos (una disculpa por ello) pero con el conjunto de sus aportaciones es que podemos contar con un apartado que incorpore al lector en un campo educativo relativamente nuevo y en construcción.

cómo viven, producen o reproducen los educadores las teorías y creencias en sus acciones cotidianas dentro de las aulas, cómo realizan su práctica en las escuelas y las instituciones u organizaciones educativas; cómo es que los educadores producen lo educativo, es decir, si despliegan o promueven en los estudiantes su desarrollo; pero, sobre todo, cómo se caracteriza la cotidianidad de las acciones de los educadores y cuáles son los significados que se ponen en juego durante su operación y cómo esta práctica tiene la posibilidad de transformarse intencionalmente.

Este apartado se redacta como un ensayo teórico que sirve de esquema fundante al resto del texto. La producción teórica y de investigación trae como efecto casi inmediato la publicación de trabajos que tienen la intención de aportar a la constitución del campo, estos son la "materia prima" del presente apartado. Son, entonces, los mismos educadores, investigadores y sus propios teóricos consultados los que proporcionan los principios básicos de conceptualización del objeto de estudio en este campo de conocimiento.

Pocos autores hablan de la educación como un objeto de estudio en sí mismo, por lo general lo refieren desde diferentes perspectivas teóricas, sólo algunos piensan en la posibilidad de construir una teoría educativa de y desde la educación. Era común, hace algunos años, que las publicaciones sobre educación dieran por supuesto el significado de la palabra, definiéndola vagamente o con términos de tipo administrativo. Sin embargo, en la actualidad, es fundamental el que se desentrañe lo que es "educación" y lo que implica la condición de "ser educativo", ya que la explicitación conceptual determina la pertinencia epistemológica, teleológica, axiológica o metodológica de las acciones específicas.

La educación es una construcción dirigida que tiene un sentido y que tiene toda una serie de posibilidades. Los eventos educativos están constituidos por la práctica, es en ella donde se actualiza e interpreta "lo educativo". Es la práctica educativa la unidad funcional de esta área del conocimiento, es lo que la caracteriza y diferencia de otras ciencias. El saber relativo a la práctica educativa, como se evidencia en los escritos e investigaciones analizadas, presentan una lógica de construcción y producción específica y formas de indagación y, como se leerá más adelante, tienen a su vez, sus propias mediaciones. La esencia constitutiva de la práctica educativa está centrada en la acción intencionada de transformar. Se elimina lo periférico para focalizarse en lo realmente constitutivo de la práctica docente como fenómeno educativo.

El educador se encuentra inmerso en una experiencia en donde potencialmente puede tener un cierto control sobre lo que quiere producir y es

susceptible de incidir sobre sus acciones, ya sea provocándolas o modificándolas. Esta selección que opera el educador sobre lo educativo a través de sus acciones está determinada, en último extremo, por el conjunto de significados de la misma y que es el fruto de sus construcciones individuales en todas sus dimensiones; es lo que ha denominado Coll (1991) categorías significantes porque permiten atribuir una significación a determinadas acciones en detrimento de otras y funcionales porque se les supone las funciones de un universo de significados.

Son unidades significantes y funcionales aquellas que permiten entender a la educación como una estructura dinámica. Son útiles para conceptualizar y establecer redes comprensivas pero, al mismo tiempo, tienen un componente mediacional entre la teoría y la práctica, entre el concepto y la acción. Son dos dimensiones de un mismo objeto: con un componente de significado y otro observacional. Las unidades de significado más relevantes de este campo se desarrollan a continuación, como se comportan como redes, es claro en el texto como se imbrican unas con otras.

La práctica educativa

Desde esta perspectiva, la *práctica educativa* de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:35) "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social". Y es educativa porque su intención incorpora precisamente el incidir en la transformación de otro, propicia que los sujetos se formen. Estas reflexiones se acercan y se inscriben en la construcción de la concepción de práctica educativa desde la educación misma, en donde la práctica como su constitutivo, no se opone a la teoría sino que se le identifica con la "praxis" entendida como "una acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige en donde la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma [...] cada una modifica y revisa continuamente a la otra" (Carr, 1996:101).

La práctica educativa es un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras del sujeto que se interpretan como tales mediante una red conceptual que se modifica a partir de la relación entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, la práctica se constituye de acciones interpretadas y, para ser consideradas como educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.

En cuanto constructo teórico la práctica educativa es una serie de acciones reflexivas, articuladas que tienen la intención explícita de formar a otros. Esta concepción coincide con las reflexiones realizadas por

Kratochwill (1997) en el sentido de que la educación es, en cuanto a que lo que se hace y se interpreta como educativo. En este caso, aquella práctica específica que permite que cuando menos uno de los actores se forme, o dicho de otra manera, el conjunto articulado de acciones intencionadas para la transformación de cuando menos un sujeto hacia un estado de mayor formación. Entonces, el proceso individual puede ser propiciado de manera intencionada y sistemática en el ámbito educativo formal donde existe el propósito explícito de educar.

Así entonces, para estos educadores e investigadores se entiende por práctica no sólo el conjunto articulado de los comportamientos o acciones individuales y de conjunto, sino que también incluye los elementos sociales y culturales. Por un lado, las prácticas educativas son portadoras y están ancladas a la cultura y desde ella los actores actualizan y modifican los sistemas simbólicos (Geertz, 1987). La investigación de las prácticas y de las acciones atiende al contexto simbólico en las que se inscriben, por lo que el investigador está obligado a interpretar los símbolos, que dejan tras de sí las actuaciones y las interacciones en cualquiera de los espacios subjetivos educativos; está obligado a interpretar la interpretación que provén los actores acerca de su actuación y sus significados ligados a ella. En la educación, la comprensión de la acción implica la interpretación como algo dotado de sentido, intención y significado. Así, la acción es un constructo que es interpretado a partir de que el sujeto que la conoce se acerca progresivamente a ella, como observador o autobservador.

Por otro lado, no es posible soslayar la acción social en el proceso de formación del individuo, como no es posible negar o ignorar el proceso individual interno e intransferible que subyace. La práctica es la actividad humana situada en contextos históricos y sociales específicos en los que los agentes hacen uso de sus recursos teóricos, prácticos y valorales (Gimeno Sacristán, 1992). Reconocer estos componentes de la práctica y de la acción educativa significa concebir al docente como productor de conocimientos prácticos, cognoscitivos y de valores, pero además como productor y reproductor de los condicionamientos sociales. La investigación puede indagar esa dualidad de los actores, tanto como productores de las nuevas formas de obrar y significar la realidad inmediata, como de los mecanismos de reproducción de las condiciones sociales (Giddens, 1995). Ambos ámbitos permiten comprender la práctica dentro de los procesos históricos y las tendencias sociales específicas; las acciones, unidades constitutivas de la práctica educativa, son producto de condiciones históricas concretas, incluido el sistema simbólico inherente a ellas (Carr, 1996; Giddens, 1995; Bazdresch, 2000a).

La acción educativa

La producción analizada articula diferentes dimensiones de la acción, de tal manera que ésta es tanto individual como cultural o social. En este sentido, Gimeno Sacristán (1998:36) afirma que la acción humana mantiene una gran "dependencia directa de quienes están implicados en su desarrollo, adquieren sin embargo un carácter social y cultural que desborda a los individuos concretos que las practican". Enfatiza que a través de las acciones educativas que realizan, los profesores se manifiestan y transforman lo que acontece.

Esta categoría constitutiva fundamental para indagar en la práctica y eje frecuente de los ensayos y la investigación de la práctica, ha sido elegida para denominar a este campo pues permite hacer más accesibles el entendimiento de los estudios acerca de la práctica educativa que hemos tenido en nuestras manos. En todos los casos el objeto *sine qua non* de la investigación de la práctica educativa es la acción y los investigadores hacen de ella la categoría conceptual analítica básica para la observación y el análisis de la práctica.

A través de la revisión elaborada se considera que las acciones tienen un papel fundamental en la práctica educativa, se observa que muchas de las investigaciones se refieren a ese concepto adoptando diversas concepciones de la acción, derivadas de la teoría interpretativa usada. Se refieren no sólo a lo que hacen y son capaces de hacer los actores, es decir, los participantes en el proceso educativo, sino además a los complejos significados como componentes subjetivos, esto es, las intenciones, saberes, metas, creencias y valores que se ponen en juego en los procesos interactivos actorales. En la mayor parte de los trabajos se piensa en la acción humana en términos de racionalidad, significado y propósitos para el actor. La racionalidad se determina a través de la lógica por la cual las acciones se articulan para constituir la práctica y el significado es la contraparte conceptual de la acción.

El significado se constituye del saber y del sentido, que contiene la intención, se construye e interpreta a partir de la reflexión de la experiencia del sujeto, por su naturaleza específica, se mantiene en permanente movimiento y cambio. El conocimiento relacionado con el significado, o el saber, "es una cualidad constitutiva del agente que actúa" que es quien construye las acciones. El conocimiento incide en la acción en tanto que es atributo del educador, que es el que conoce (Gimeno Sacristán, 1998:38). Los productos o las consecuencias están relacionados con los significados que tiene el educador, su saber le da contenido a la acción.

Finalmente, la acción es definida como actividad humana intencionada, que determina los propósitos del educador desencadenándola, dándole direccionalidad. Los educadores manifiestan sus intenciones a través de las acciones y a través de ellas intercambian —intersubjetivamente— intenciones, propósitos y en general toda la carga comunicativa. Se observa en la práctica, una *intención-en-la-acción* que se mantiene mientras acontece, también se pueden distinguir acciones que se inician conscientemente y que preservan la coherencia durante su realización, y aquellas que aclaran y precisan la intención o se cambian mientras transcurren. Para Gimeno Sacristán, la acción es deliberada y consciente, afecta tanto la conducta propia como la de otros, de hecho es una:

> [...] condición necesaria de la acción y comprender ese elemento dinámico y motor es fundamental para cualquier educador [...]. Hasta tal punto es decisivo el papel de la intención en la acción que, para entender qué es cualquiera de ellas, más que indagar por sus causas, lo que necesitamos es interpretar la acción o propósito del agente (Gimeno, Sacristán, 1998:39).

El educador, como todo actor dispone de cierto control cognoscitivo acerca de sus acciones, suele planear. La acción está orientada por fines preconcebidos por el actor (pensamiento preactoral). Ya en la práctica, orienta el curso de sus acciones en su desarrollo, sobre todo cuando ocurren acontecimientos que le obligan a tomar decisiones; es por esto que la práctica educativa es un sistema que está constituido por acciones ligadas entre sí, que se determinan unas a otras, igual que la práctica, se diferencian de otras acciones, como las sociales o comunicativas porque las educativas son las que se articulan para producir transformación en los sujetos. Por esa razón la práctica es concebida como un sistema complejo de acciones que permite una estructura dinámica potencialmente transformable (Sañudo, 1999).

LA TRANSFORMACIÓN COMO CUALIDAD DE LA ACCIÓN

Este término por sí sólo causa escozor, posiblemente los lectores estén acostumbrados a escucharlo en un contexto que teóricamente ha sido superado. Sin embargo, por su potencia y su riqueza ha sido rescatado de esos presupuestos teóricos y reinstalado en lo que se considera un uso y una posibilidad eminentemente educativas. Hasta aquí lo que se refiere a algunos de los elementos clave de la práctica educativa de los sujetos, pero el proceso más relevante en el estudio de la práctica lo constituye la posibili-

dad de que ésta se transforme a partir de su investigación y eventual intervención. Así, los estudios analizados refieren que las acciones pueden modificarse a partir de la investigación del hacer educativo, es decir, a través del pensamiento pos actoral, por el cual se modifican las acciones de la práctica.

La transformación de la práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan, sin cierto conocimiento del objeto que se pretende transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación es posible. Dicho de otro modo, la práctica involucra no sólo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace. A este proceso algunos autores como Fullat (1984:117) lo denominan "reflexión", que "no completa el contenido de los conocimientos, sino que les confiere otra calidad". Es a través de la reflexión que el sujeto se acerca de manera intencionada a conocer su práctica; ésta es la operación cognoscitiva privilegiada para generar la conciencia requerida en el autoconocimiento.

La reflexión es un proceso de transformación de un contenido histórico de la experiencia en productos concretos como compromisos acciones, pensamientos, etcétera. Es una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, restructurar su autocomprensión y orientar desde ahí a la acción evidenciando las consecuencias prácticas. Esta operación del pensamiento representa un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras para orientar la acción educativa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). La reflexión es la operación del pensamiento que permite que el educador haga conciencia, conozca y transforme la estructura de su práctica, sus conocimientos y estrategias, que reconstruya sus supuestos educativos, que construya la situación donde se produce la acción, que reconozca y recupere las contradicciones y regularidades o que redefina la situación reinterpretando y asignando un nuevo significado a las características conocidas o ignoradas. La reflexión, como un proceso de interiorización y de diálogo creciente, es una condición fundamental para operar la intervención (Bazdresch, 2000a).

Se pretende que el sujeto no sólo relacione lo que ya sabe de su hacer con lo nuevo que aprende, sino que trate de dar explicaciones del porqué y para qué de cada una de las situaciones. Al respecto Gimeno Sacristán (1998:68) afirma que "[...] pensar en la acción da realmente muy pocas oportunidades al pensamiento. Lo que hacemos es más bien pensar sobre la acción posible o la ya realizada [...] no es la acción, sino la contemplación de ésta lo que revela mejor su significado [...]"

Por ello es importante que se presenten las condiciones para que un sujeto indague su práctica, a través de acciones como recuperación, re-

flexión, sistematización e intervención para lograr así modificaciones o cambios en los significados, ya que el hecho de que el sujeto esté consciente no es suficiente. En este sentido la conciencia se observa desde dos niveles: de lo que los sujetos quieren modificar o cambiar y de lo que quieren operar, a este proceso se le denomina reflexivo y describe la investigación de la práctica, que implica un proceso de autoconocimiento, recuperación sistemática y rigurosa, intervenir las acciones con un seguimiento metodológico predeterminado para, finalmente, transformar la práctica y generar un conocimiento práctico, válido y confiable.

Así pensado entender la educación desde los procesos de transformación compromete al educador a ser el dueño de su proceso. El convertir las acciones en reflexivas y conscientes por encima de la inercia cotidiana, constituye el proceso de construcción de su práctica; el educador es un recreador de la realidad comprendiéndola y explicándola. De acuerdo con Sañudo (1996b) la recursividad como movimiento fundamental entre la teoría y la práctica, entre la concepción y el hacer, transforma la totalidad del sistema de la práctica educativa y propicia procesos tales como reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al educador a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas, también reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias y, finalmente, resignificar los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes

El significado es una mediación que permite al educador construir su mundo y referirse a él para reflexionar su hacer y transformarlo intencionalmente. La práctica y su contraparte, el significado, se corresponden, porque el significado media en sus acciones. Para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación metacognitiva que permita una resignificación de la misma dentro del contexto educativo específico donde se encuentra. La transformación del significado y las acciones de la práctica son acciones que implican mover intencionadamente la práctica de un estado convencional a otro que implique una reorganización de sus constitutivos, o conjunto articulado de acciones de manera más compleja, que incluya y mejore a la anterior, que aporte a su comunidad una manera diferente de hacer educación, donde el centro de ella se encuentre en el proceso de apropiación del estudiante.

Es fundamental, que ya evidenciada la transformación de la práctica cotidiana, permanezca. No sólo que se mantenga, sino que sea permanente

también como condición del nuevo modelo metodológico y como estrategia de autorregulación. Es común que las estructuras anteriores del educador sean fuertemente reforzadas por el mismo sistema, por eso, el cambio de su práctica muchas veces requiere de un esfuerzo que lo ponga en conflicto con su contexto inmediato. Sin embargo, cada vez que revise y reformule su práctica, el lazo de lo construido será más fuerte. Entre más posibilidades tenga de compartir y poner a discusión sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la transformación se consolide.

Si se promocionan estos grupos de referencia es posible, aun en contextos adversos, mantener el sentido de la transformación permanente de la práctica y conformar una actitud crítica sobre lo que cada uno produce en el aspecto educativo, es posible pensar en crear, a largo plazo, una "cultura" de la transformación educativa.

La transformación del educador, que es la condición y producto esencial de la intervención, implica la construcción de un modelo metodológico diferente que modifica aquellas concepciones que articulan cada uno de los constitutivos con una lógica construida históricamente por su formación o experiencia. Ésta no es periférica ni cosmética, sino dirigida a la metodología del quehacer educativo, es decir, que se modifique la racionalidad mediante la cual se construye la acción como parte de un proceso intencional para conseguir un propósito educativo declarado (Bazdresch, 2000a).

El método fundamental para producir la transformación sustancial de las acciones que constituyen la práctica es la intervención. En el siguiente aparatado se sistematizan las ideas, propuestas y conceptos que se recuperan de los documentos revisados y que más adelante se analizan con detalle.

La intervención de la práctica, un modo de producir conocimiento educativo

Una de las críticas identificadas más constantes a este tipo de trabajos está basada en el supuesto de que todos son "propuestas de intervención", a veces denominadas "didácticas". Éstas son consideradas por parte de investigadores con experiencia como propuestas didácticas de tipo prescriptivo, las cuales, por supuesto, no son procesos de investigación y no aportan conocimiento al campo. Sin embargo esta consideración, generada por la preocupación por el cuidado de la calidad de la investigación, ha ocasionado un consistente prejuicio que impide ver el surgimiento, desde la educación misma, de un campo que potencialmente puede aportar más al conocimiento de la educación que ningún otro. Es claro que a veces:

> [...] se confunde la intervención con "investigar la práctica". Intervenir y enseñar a intervenir pretende enseñar a los maestros a trabajar sobre su práctica y tal, no es investigación [...]. La investigación está en la lógica del conocer. La intervención está en la lógica de cómo incrementar los recursos personales de formación para hacer mejor mi trabajo con lo que tengo en las manos. Una se tiene que nutrir de la otra, pero no están en la misma lógica (Bazdresch, 2000a).

Sin embargo, el educador puede desarrollar competencias más complejas que el sólo conocimiento reflexivo de su práctica, cuanto más riguroso es el trabajo de intervención, mayor posibilidades tiene de generar habilidades específicas.

El proceso de recuperación, análisis y sistematización de la práctica permite ir acumulando elementos que se reflejan en la comprensión de la práctica y en el análisis de cada constitutivo hacia el propósito de la autorregulación que genera el seguimiento teórico y empírico del proceso de transformación a partir de la intervención de uno de los constitutivos. La práctica de sentido común adquiere un sentido cognitivo que la convierte, a través de la reflexividad, en una consciente.

La posibilidad de que el educador incorpore a sus competencias la autorregulación de tipo metacognitivo (Bruner, 1990) incrementa el potencial de transformación de la práctica ya que el sujeto puede repetir el proceso completo o parte de él de manera voluntaria y periódica, logrando una permanente actualización de su práctica.

De ninguna manera la lógica de la intervención es similar a la de la investigación. Las operaciones de este tipo no producen intervención por sí mismas, ni viceversa. Pero es viable generar conocimiento desde la práctica, con el suficiente distanciamiento y abstracción. Esto implica articular ambos procesos, el primero en un primer plano de la acción-transformación y el segundo en un proceso metacognitivo de vigilancia epistemológica y metodológica. Es la investigación la que puede formalizar el campo de la intervención. La rigurosidad en el uso de los instrumentos clásicos de investigación para analizar e intervenir la práctica es un factor de confiabilidad.

La construcción del objeto de intervención específicamente, la práctica educativa, se constituye, como ya se mencionó, de una serie de acciones educativas en relación, la lógica de la relación entre las acciones, es la determinación de lo "metodológico", ya que caracteriza el "modo" como se significa y se hace el trabajo. La práctica educativa se comprende como un sistema dinámico de acciones agrupadas de acuerdo con su naturaleza, cuya condición es su potencial de transformación (Sañudo, 1999).

La transformación de la práctica implica un proceso de resignificación, es decir que desde un significado inicial de una práctica convencional se construya un significado complejo educativo. Es en este lugar donde encontramos otra de las dificultades en los procesos de intervención y tiene que ver con el uso de la teoría y el posible logro de teorización en este modelo. Igualmente implica un movimiento de las acciones para reorganizarse o constituirse de un modo distinto y producir, en el mejor de los casos, un proceso de apropiación o construcción del educador que participa. Entonces la intervención está constituida por acciones dirigidas a provocar la intervención o transformación de prácticas educativas. La intervención es un proceso de conocimiento, de análisis y mejora de la enseñanza educativa, que confronta al individuo con el sentido de las prácticas educativa. La intervención intencionada produce transformación en la resignificación o un cambio de sentido de las acciones cotidianas educativas, es entrar al mundo de otro mediante la reflexión, problematización y mejora del trabajo educativo (Ramos, 2000).

En este sentido, puede que en la intervención "[...] las cosas se muevan hacia otro lugar, pero si siguen produciendo lo mismo, falta la relación con lo educativo" (González, 2000). Es por esto que es otra de las condiciones del proceso de intervención, ya que le concede direccionalidad. Y aun cuando ésta es una condición establecida y aceptada en general por el grupo de investigadores convencidos de la bondad de este campo, también se establece que es importante que cada sujeto que interviene su práctica construya o se apropie de ese concepto ideal que le dé dirección a la intervención y progresiva transformación a su práctica.

Recapitulando se puede definir a este proceso como el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos (docentes, administrativos de la educación, supervisión, dirección, orientación o cualquier otro) con el propósito de modificarlos para lograr una mejora (Bazdresch, 2000b). Para determinar el grado y tipo de transformación de la práctica se puede considerar el cambio observado en función de las diferencias como más o menos significativas, que pueden ir desde alterar el orden de las mismas acciones, realizar acciones equivalentes, hasta la verdadera transformación. Indagar sistemáticamente este proceso puede informar diferentes niveles de rigurosidad y conocimiento sobre aquello que es eminentemente educativo.

Dentro del proceso de intervención es necesario, entre otras opciones, el desentrañar cada grupo de acciones en función de sus constitutivos, implica acercarse metodológicamente y conceptualmente a la práctica de acuerdo con la naturaleza de cada constitutivo. Aunque las acciones tienen

su origen en el pensamiento, éste se afecta con las acciones, por lo que es necesario conocerlas, conceptualizarlas y distinguirlas en su conjunto para intentar su transformación. Un cambio en la acción no es definitivo si su correspondiente concepción no es modificada, esto compromete a la comprensión de la práctica docente desde los constitutivos, el concepto y la acción. La construcción de sentido de la acción permite que el concepto funcione como uno ordenador de los acontecimientos que constituyen cada acción.

Por lo anterior, se puede comprender la necesidad del uso teórico, sin embargo es posible que en un proceso de madurez en las concepciones y producto tanto de los interventores, como de los asesores y los investigadores de este campo, se puedan esperar procesos de distanciamiento y teorización que constituya el campo de la intervención de la práctica como uno teórico generado de la comprensión de la práctica.

Es posible que no sea el ensayo anterior lo suficientemente explícito, comprensivo e inclusivo, aunque se intenta en lo posible construir un todo coherente de una gran cantidad de producción escrita. Todo este apartado tiene la intención de sistematizar para construir un estado de la cuestión sobre la investigación de las acciones educativas pero, ¿existen posibles articulaciones con tendencias internacionales considerando que los autores mencionados a lo largo de lo que va del texto no son suficientes para dejar plasmadas estas relaciones tanto en un sentido geográfico como histórico?

LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS, SU CONTEXTO INTERNACIONAL

Los investigadores de este campo evidencian que la enseñanza como tal y según los principios prescriptivos de la pedagogía, ha sido ampliamente superada. El supuesto es que la enseñanza no existe desde la perspectiva educativa sino en función de lo que el estudiante aprende, significa, se apropia o construye. Definida desde ahí es la estrategia por medio de la cual se propicia el proceso de significación, aprendizaje, apropiación o construcción del estudiante. Esto implica que la enseñanza es, siempre, en función de un proceso paralelo e interdependiente al educador, que es el del estudiante mismo cuando aprende.

A partir de esto y de manera congruente, se identifica otra afirmación acerca de que el educador puede transformar su práctica de manera permanente cuando se propicia un proceso de resignificación de su práctica por medio de la investigación e intervención sistemática. Esta concepción

sobre el análisis y transformación de la práctica no es aislada y está alimentada por una serie de teóricos e investigadores de diversas partes del mundo.

Identificar históricamente las grandes orientaciones sobre la formación[17] de los profesionales de la educación, es relativamente fácil dadas las características propias. Las posibles confusiones se empiezan a presentar cuando se profundiza en cada una de ellas tratando de identificar los detalles que las diferencian.

Las dos primeras perspectivas aunque todavía presentes en la mayoría de los proyectos de formación académica, no son de interés para este trabajo. Una de ellas es la p*erspectiva técnica*, en la que el docente debe prepararse en el dominio de técnicas y procedimientos para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. Es el caso de los cursos de didáctica, microenseñanza, dinámica de grupos o similares para docentes en funciones, en los cuales se les capacita sobre asuntos de corte técnico con el supuesto de que a través de ellos se mejora la enseñanza, lo que no está claro es si se mejora el aprendizaje.

En sus orígenes se ve impulsada por el nacimiento de la escolarización de masas. La educación se concibe como una pieza fundamental de los procesos institucionalizados de producción social y cultural. Sus características son la separación entre la teoría y la práctica, de forma que el educador se convierte en un ejecutor de las orientaciones de los planificadores, investigadores y teóricos. Su diseño es lineal, se apoya en su mayoría en la psicología conductista, enfatizando lo medible y observable. Su función educativa es la transmisión de información (Carr y Kemmis, 1998).

La *perspectiva académica* implica la formación de profesores en una rama del saber, la transmisión y presentación del contenido es fundamental. Lo relevante es preparar al educador en el dominio de la asignatura que imparte. Así, se puede contar con expertos en la materia en cuestión, cuyo modelo en el aula es el de "transmisión de conocimientos". Muchos modelos universitarios le apuestan a esta perspectiva aunque se encuentra fuertemente cuestionada desde el auge de las teorías cognitivas en la educación. Son las últimas dos perspectivas las que son útiles en este trabajo para caracterizar los tipos y tendencias de los procesos que son del interés en este texto.

---

[17] Para este trabajo llamaremos "formación" a todas las acciones del profesional de la educación dirigidas a su perfeccionamiento. De acuerdo con Barbier (1993) los sujetos se encuentran en continua formación, las acciones se diferencian según su intención, su sistematicidad y su intensidad.

La *perspectiva de la reflexión de la práctica para la transformación social* considera al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente la práctica cotidiana para comprender el proceso educativo en su contexto y lograr la emancipación a través del compromiso social. Aquí se incluyen todas las experiencias de acción socioeducativa de la pedagogía social y todas las vertientes de la investigación acción.

En la perspectiva de la *práctica reflexiva* el proceso educativo se concibe como una actividad compleja, singular, determinada por el contexto, cargada de contradicciones y conflictos productivos. La formación del docente se fundamenta en la apropiación "para y a partir de la práctica" por lo que da prioridad a la reflexión sobre la experiencia del profesor. Esta perspectiva se genera en el proceso individual de conciencia y reflexión de la recuperación, del análisis y de la decisión de transformación de parte de un educador (Sañudo, 1997a).

Estas dos perspectivas anteriores (reflexión y transformación de la práctica y práctica reflexiva) serán las tendencias de transformación de la práctica más potentes a partir de los resultados obtenidos en indagaciones de parte de los participantes o por investigadores que describen el proceso. Ambas parten del convencimiento de la pertinencia de comprender el trabajo del profesional en educación como educador-investigador.

La perspectiva de la investigación-acción

A la perspectiva de la *práctica reflexiva para la transformación social* se le denomina también como investigación-acción. Esta tendencia tiene su origen en un espacio que no es el educativo. Es posible encontrar evidencias de estrategias al principio de la década de los setenta, que aunque no correspondían en sus inicios a los modelos que se han construido en los últimos años, ciertamente sirven para comprender, a partir de sus antecedentes, su sentido actual.

En el comienzo de la década de los setenta, las aspiraciones de cambio social se vinculaban con las posibilidades subjetivas y con los compromisos personales, sin embargo, esta ilusión decayó cuando los académicos socialmente comprometidos de esa época asumieron que no era posible poner en marcha procesos decisivos de transformación social por medio exclusivamente de la intervención. No era posible emprender grandes proyectos de transformación de la sociedad en su conjunto. Es más común que en la actualidad los grupos en el poder presionen para que los sujetos se acomoden sin ocasionar conflictos al modelo estructural establecido institucionalmente y no producir cambios que pongan en peligro el estado presente de las cosas (Geibler y Hege, 1997).

La propuesta de investigación social "consiste en permitir que las personas desempeñen un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia" (McKernan, 1999:17). Implica el control democrático de las condiciones sociales. Su foco es la comprensión de la comunidad desde dentro, interpretando la conducta social desde dos ámbitos, los significados intersubjetivos que regulan la interacción constituyendo una forma particular de vida social y los subjetivos que despliegan los individuos.

Esta estrategia se desarrolla con mucha fuerza en las comunidades rurales en Latinoamérica en las cuales se intenta el fortalecimiento de condiciones comunitarias autogestivas con el propósito de la emancipación y la conciencia del compromiso social. Representantes de esta línea podemos identificar a Oquist y Schuter, entre otros. Muchos de ellos con tendencias marxistas y con importantes implicaciones políticas como parte de las estrategias y en los productos esperados.

En Europa, especialmente en Alemania, se desarrolla la acción socioeducativa que evoluciona hasta convertirse más en una estrategia de intervención para la emancipación social, aunque en algunos casos se integra a sus propósitos originales. Este es un tema obligado en la discusión de la pedagogía social en Alemania y poco tratado en otros países desde finales de la década de los ochenta. Su "orientación normativa es la creciente emancipación o autonomía individual y social de la persona" (Geibler y Hege, 1997:15). Este modelo determina su validez a partir de criterios vitales prácticos y no a criterios científicos en función del contenido del conocimiento, entonces, el conocimiento derivado de estas estrategias es confiable y válido en esas condiciones históricas y sociales.

Sus postulados refieren que los métodos deben ser adecuados a la persona y al objeto de estudio, porque se orientan a los problemas y casos concretos de la praxis, de tal manera que se corresponden al problema constituido y a su situación histórica concreta. Ante estas situaciones problemáticas, los actores, utilizando métodos e instrumentos de intervención pertinentes y con el apoyo de un pedagogo social, intervienen sistemáticamente en las situaciones concretas. Estas intervenciones no son definitivas e inflexibles ya que son modificadas en función de los mismos cambios de las personas.

La reflexión de la práctica es una competencia clave para interpretar las experiencias actuales y su elaboración, de tal manera que " la reflexión de la propia praxis pedagógico-social es elemento constitutivo de las estructuras y procesos sociales" (Geibler y Hege, 1997:226) y la autorreflexión significa la permanente confrontación con los presupuestos y condiciones de cada acción.

La acción socioeducativa es siempre intersubjetiva entre el pedagogo social y los participantes, donde es importante la capacidad del pedagogo social para integrar su desarrollo personal a su actuación profesional y para la reflexión crítica de experiencias anteriores. La actuación de estos profesionales se constituye de:

> la experiencia de la comprensión significativa y el trato oportuno e inteligente con la unicidad de la estructuración y la dinámica de la situación de la orientación social y se basa también en la capacidad de percibirse a sí mismo, en cuanto a pedagogo social, como participante en la situación, aceptarse como tal y mostrarse dispuesto a cambiar (Geibler y Hege, 1997:222).

Las intervenciones son razonables e inteligentes cuando su objetivo es la información preventiva y la emancipación o autonomía de los participantes, es por esto que no pueden verse como independientes de la persona que interviene, puesto que la situación de intervención desencadena también afectación emocional en el pedagogo social. La intervención socioeducativa, aunque tiene su origen en aquella visión de la investigación social, modifica su estrategia y delimita su alcance acercándose a la acción educativa como tal, es decir, a los procesos formativos de los individuos.

En Inglaterra, por su parte las primeras publicaciones sobre este asunto se pueden identificar al final de la década de los años setenta y principio de los ochenta. La investigación acción empieza a trasladarse a los espacios educativos, en donde encuentra una nueva vitalidad entre las comunidades de profesores que están interesados en participar activamente en las decisiones y las acciones de mejora en su práctica o en las instituciones en las que se encuentran. Representantes de esto son escritores como Stenhouse y Elliott que se preocupaban por la situación educativa desde dentro.

Carr y Kemmis (1998) describen de manera sintética esta tendencia. Su origen se debe a su oposición, así como de diversos académicos a la *perspectiva técnica*. Se presenta como humanística, democrática y racionalista, en el sentido de que todos tienen la oportunidad de participar en la determinación de decisiones prácticas en cuanto a la acción educativa en términos de producción. Sus características incluyen los contextos que le dan sentido al proceso educativo, donde se realiza el aprendizaje, que se definen como multidimensionales e irrepetibles. La condición de que la reflexión de la práctica se realice está en función de grupos de trabajo que determinan sus propuestas de mejora, de acuerdo con sus propios criterios y son las características que van a determinar esta tendencia.

Stenhouse (1996) establece la diferencia de investigar sobre la acción y en la acción. Esta última idea fue la que contribuyó al origen de la investigación del docente sobre su práctica. El mismo autor propone al profesor como investigador para indicar la dependencia del cambio pedagógico con la capacidad de la reflexión de los profesores. Sus principales intenciones son la comprensión y la emancipación; la investigación-acción es su principal estrategia. Según Stenhouse la investigación perfecciona la enseñanza bajo tres condiciones*: a)* comprueba las hipótesis del profesor en el aula; *b)* permite describir detalladamente casos para proporcionar contextos comparativos con los casos propios; y *c)* describe la investigación en la acción y sobre la acción, como indagación sistemática y concientemente autocrítica de la práctica. Cualquier tratamiento debe ser detectado en sus efectos porque el profesor se encuentra implicado en una acción significativa que:

> [...] es una acción cuya definición no cabe inferir de la conducta observada sin una interpretación de los significados atribuidos en la situación por los participantes [...] estas acciones no pueden ser controladas porque no cabe controlar los significados. No pueden ser rastreadas excepto por "conductas" que son entonces tratadas como si fueran atributos de poblaciones [...] tanto las acciones de los profesores como las (re)acciones de los alumnos y actores contextuales (padres, directores, otros profesores) son acciones significativas de este género (Stenhouse, 1996:48).

En estas acciones significativas son en las que el profesor está implicado; acciones profesionales responsables de las que él puede dar cuenta y razón, a partir de un análisis situacional y no probabilístico.

El aporte de Stenhouse, comenzó en Gran Bretaña y posteriormente detonó en un movimiento internacional de transformación de la práctica desde la investigación de la práctica misma y no a partir de investigadores de gabinete ajenos al trabajo escolar cotidiano.

Fue Elliot, colaborador de Stenhouse, quien formaliza las ideas en este sentido y, a partir de su trabajo, la investigación-acción dirigida al currículo tiene un mayor alcance y repercusión. Especialmente es relevante su insistencia en cuanto a que la investigación acción está dirigida siempre al proceso formativo del estudiante. La investigación en la acción, y no sobre la acción, es el tipo de proceso en el que el acto de indagar es necesariamente un acto sustantivo, entendido como un movimiento que posee sentido en un área específica de acción y se hace, siempre, tomando en consideración el aprendizaje de los estudiantes. Elliot (1996:88) determina que "en

educación los actos sustantivos —simplificando un tanto en exceso— se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender". Esta condición es la que separa de manera definitiva el anterior proceso de investigación social y educativa.

En 1985 Elliot publica sus experiencias de investigación de la enseñanza; alimentó desde esta perspectiva al movimiento de reforma del currículo en las escuelas en la década de los setenta. La investigación la entiende como "una actividad sistemática y autocrítica" (1996:28) en la que el profesor interpreta su práctica cotidiana a través de un proceso autorreflexivo en búsqueda de su desarrollo, ya que la tarea del profesional de la educación en ejercicio es mejorar la calidad de vida en una situación institucional educativa.

En su propuesta desarrolla una comprensión interpretativa personal de los problemas prácticos de un grupo que investiga la práctica. Está constituida por una serie de hipótesis que son conclusiones provisionales que precisan confirmación, son producto de la investigación y han de comprobarse en la acción curricular en el aula. Este tipo de indagación se define como "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma" (Elliot, 1996:88). Sus propósitos consisten en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a mejorar la práctica, por lo que la validez de la teoría depende de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente.

El proceso de la investigación en la acción opera mediante el desarrollo reflexivo de la práctica educativa. El grupo de profesores modifican algún aspecto de la práctica docente como respuesta a cierto problema práctico, revisando después su eficacia al resolverlo. Mediante la investigación modifican la comprensión inicial del problema. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión, producto de la investigación. La acción inicia la reflexión. El proceso representa la lógica natural del pensamiento práctico. No hay separación entre la investigación y la práctica; la práctica misma es la forma de investigación porque "la búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios" (Elliot, 1996:38).

Los profesores pueden modificar su práctica, aprender sobre ella y producir conocimiento práctico, siempre de manera más pertinente que lo que produce la investigación de gabinete ajena a la situación cotidiana del aula. Es esta la razón de que el educador percibe estas tendencias como más cercanas a su práctica y le permite mejorar su hacer sin reproducir de manera prescriptiva las "recetas" propuestas acríticamente.

Stenhouse (1996) y Elliot (1996) proponen lo que McKernan (1999) llama el modelo práctico de investigación acción. Su propósito es comprender la práctica y resolver problemas inmediatos. La modificación de la práctica debe dirigirse a algo que se considere educativo, aunque el modelo aspira a influir además en cómo las personas se comportan, piensan, sienten y viven, con una intención moral última.

En México la evidencia más lejana identificada es la propuesta de Pérez Juárez (1985) en el principio de 1980, investigadora del, llamado en aquel periodo, Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. El trabajo editado entonces es la base del proyecto académico de la nueva licenciatura de educación normal. Su didáctica crítica está dirigida al docente, y está basada, además de los principios de la investigación-acción, en los supuestos de la didáctica operatoria de Bleger y Pichon-Rivière. Para que la educación adquiera la categoría científica se requiere de la reflexión crítica y el análisis riguroso de la práctica que realiza el profesor. Pérez Juárez señala que el conflicto y la contradicción están presentes en la vida escolar y social; reconocer y hacer consciente estas contradicciones es un factor de cambio en su práctica.

En principio la propuesta de Pérez Juárez no se centra en el proceso formativo del estudiante como es el caso de las corrientes teóricas revisadas, sino en la transmisión del conocimiento y el problema de la disciplina en el aula, que eran en esa época los principales problemas alrededor de los cuales giraban las investigaciones educativas. Hasta el principio de la década de los noventa, no se observó ningún otro trabajo que respondiera a estas perspectivas hasta que aparecen las primeras publicaciones de Fierro, Fortoul y Rosas.

En otro contexto, se destaca el trabajo de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) quienes han sido de especial importancia para el desarrollo de la investigación-acción en México, especialmente aquella en la que pensaron los ingleses Stenhouse y Elliot. Entienden la práctica docente como una:

> [...] praxis social, objetiva e intencional en el que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia— así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999:21).

Proponen el análisis crítico de la práctica que conduce a reconocer las contradicciones presentes y a ubicarse en ellas para entender, analizar y revisar

el alcance de las acciones, siempre en función de los alumnos. Este proceso implica un concepto de cambio, que inicia modificando la percepción y el significado de la práctica y que posteriormente genera preguntas y proyectos, que pueden ser llevados a cabo de manera sistemática. Todo este proceso produce transformaciones en la práctica cotidiana, si el profesor confronta sus ideas y sus convicciones con otros iguales. La reflexión crítica produce posibilidad de diálogo y el ejercicio auténtico del intercambio da lugar al pensamiento crítico.

La propuesta implica el trabajo grupal, se desarrolla en el seno de un grupo de maestros que tiene la inquietud de superarse. Se les invita a realizar un análisis crítico de seis dimensiones de la práctica del profesor (personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral) que sus relaciones conforman la complejidad de la práctica docente.

Las autoras ponen especial énfasis en que el docente reflexione sobre su práctica y su contexto con indicadores y ejercicios precisos. Esta característica ha hecho que los educadores lo encuentren especialmente accesible y utilizable. Aunque éste no es el único trabajo de este tipo en México sí se puede identificar como uno de los que han logrado mayores alcances.

De manera paralela a esta perspectiva se pueden reconocer propuestas que aunque en mucho comparten sus supuestos con la anterior, contienen elementos teóricos y operativos que la distinguen. Así, la llamada *práctica reflexiva* se desarrolla con elementos teóricos propios.

La perspectiva de la práctica reflexiva

La reflexión de la práctica es una operación que, entre otras cosas, pone énfasis en los efectos, es decir, produce autonomía, emancipación y democracia a través de resolver en la comunidad alrededor de la prácticas educativas.

El foco de la operación reflexiva se sitúa en las acciones de la práctica, claro está que sigue siendo importante el efecto, sin embargo la transformación de la práctica es algo inherente, en la recursividad del proceso.

Uno de los autores más conocidos en esta línea es Donald Schön, investigador del Massachussets Institute of Technology (MIT) que indaga y sistematiza una propuesta epistemológica acerca del conocimiento reflexivo en la práctica a partir de la reflexión desde la acción. Este autor se refiere a las prácticas profesionales, entre ellos al profesional de la educación. Sus reflexiones están referidas al proceso formativo de los profesionales universitarios. Revisa las competencias del profesor universitario para formar profesionales reflexivos. Las afirmaciones a las que llega han sido lo suficientemente potentes para ser fundamentales en el ámbito de formación de educadores

reflexivos. Sus propuestas han sido el punto de partida para generar ensayos y estrategias para el análisis reflexivo de la práctica educativa.

Propone una epistemología de la práctica basada en el análisis de las relaciones entre pensamiento y acción del profesional, entre ésta y los contextos personales e institucionales. Su trabajo tiene como génesis la crisis de confianza de la sociedad en las profesiones y también el declive de la autoimagen profesional, que parece tener sus raíces en un creciente escepticismo acerca de la efectividad profesional. De acuerdo con esto "la práctica ingeniosa de un caso único parece anómala cuando la competencia profesional está modelada en términos de aplicación de las técnicas establecidas para sucesos recurrentes" (Schön, 1998:30).

Las competencias del profesional técnico, producto de la formación universitaria, y del profesional positivista han fracasado en las situaciones de las vidas cotidianas "divergentes" y complejas. Por lo que Schön propone un nuevo modelo de formación situada en la práctica reflexiva que resuelve situaciones profesionales de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. El proceso implica reflexionar sobre las reglas y procedimientos que no podemos normalmente describir y de las que no se es muy consciente, es hacer y pensar mientras lo hacemos.

Cuando el profesional reflexiona desde la acción en un caso que percibe como único, prestando atención a los fenómenos y sacando a la superficie su comprensión intuitiva de ellos, su experimentación es exploratoria, probando en la acción y probando sus hipótesis. De este hecho se sigue el carácter distintivo de la investigación en la práctica (Schön, 1998:138).

El investigador de la práctica reflexiona en y desde la acción en diversos niveles del experimento, pero su interés está centrado en el cambio de la situación. La conciencia de la resistencia al cambio le permite darse cuenta cuándo las hipótesis son inadecuadas y por qué lo son.

Su reflexión depende de los cambios producidos por las situaciones anteriores. Subyace en la reflexión en la acción una concepción constructivista que lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica en todos los modos de su competencia profesional. El profesional interactúa reflexivamente con la situación produciendo nuevos significados que, a su vez, serán enfrentados a nuevas confusiones e incertidumbres. Por esto debe actuar de acuerdo con lo que ha construido pero que debe romperla más tarde para encontrar un nuevo sentido.

La reflexión en la acción es una contradicción en sus propios términos; es dialéctica entre el pensamiento y la acción. De la misma manera este proceso elimina el espacio entre la investigación y su operación "aquí el

intercambio entre la investigación y práctica es inmediato y la reflexión desde la acción es su propia implementación" (Schön, 1998:270). Este proceso constituye la investigación reflexiva.

Schön (1998) proporciona una de las fuentes teóricas para otros autores importantes en la concepción y operación de la transformación de la práctica, como es el caso de Carr y Kemmis (1998). Estos no sólo utilizan para su entramado teórico a Schön, sino que además articulan la teoría filosófica y social crítica de la acción comunicativa de Habermas, que reitera la necesidad de la reflexión y la conciencia para lograr la emancipación de los sujetos, en este caso de los educadores.

Al inicio de los trabajos, tanto Wilfred Carr (1996), del Reino Unido, como Stephen Kemmis (1996), australiano, se inscriben en la tendencia inglesa de la investigación-acción, pero posteriormente hacen un esfuerzo por sistematizar lo que ellos denominan la teoría crítica de la educación, con la intención de poner las bases de una teoría fundada en el conocimiento práctico de los educadores. La práctica es el constitutivo funcional de la educación y su indagación la manera de conocerla y dinamizarla.

La orientación crítica de Carr y Kemmis (1988), se caracteriza por ser democrática, dialéctica y emancipadora. Aunque social y políticamente determinada, la práctica se mejora y reformula mediante la reflexión y la deliberación crítica sobre ella, el educador es el protagonista de la transformación del hecho educativo. Plantean un enfoque crítico-interpretativo-activista (McKernan, 1999) con un modo de investigación emancipador que produce conocimiento práctico que, sistematizado, puede constituir un proceso de teorización educativa.

El proceso permite descubrir los significados interpretados que tienen para los profesores las acciones educativas y, posteriormente, reorganizarlas para modificar la práctica. Se basa en las categorías críticas de los profesionales de la educación en ejercicio y a partir de ahí da prioridad a la crítica de la práctica a través de comunidades de comprensión autorreflexiva. Está basada en bucles recursivos de acción humana que oponen a la experiencia anterior frente a un plan progresivo de acción que incluye observación-acción-reflexión, articuladas a las relaciones institucionales y sociales en las que se trabaja y se vive. La creación de teoría es asunto de los profesionales de la educación en su conjunto.

La tendencia de la práctica reflexiva para transformar el hacer cotidiano del educador constituye la alternativa en la que se inscriben, con mayor intensidad, los trabajos que se exponen en este texto, denominados como intervención de las acciones y la práctica educativa. Pero antes se describen dos estrategias que también se presentan en dichos reportes.

El papel del cognoscitivismo y la etnografía en el análisis de la práctica

Estas dos estrategias son utilizadas como parte del horizonte teórico de la transformación de la práctica educativa, la docente en particular. Aunque cada una de ellas se inscribe en las perspectivas del conocimiento y manejan estrategias diferentes, se emplean durante los procesos de intervención de la práctica.

En la etnografía educativa no es el educador el que realiza trabajo de investigación de su práctica o, si lo hace, no es para transformarla, en cualquier caso el objetivo es describir. Sin embargo, las habilidades del etnógrafo, como investigador, que describe sistemáticamente determinado escenario educativo es indispensable en la intervención de la propia práctica.

La etnografía es opuesta a propiciar cambios de los fenómenos que describe e interpreta, para decirlo con simpleza, pero las estrategias, las herramientas y los procedimientos que utiliza para recuperar los acontecimientos educativos son de especial importancia para el análisis y transformación de la práctica.

Con relación a las teorías cognoscitivistas, estas tienen una importante repercusión en cualquier proceso de transformación de la práctica, ya que está dirigido al protagonista del desarrollo del trabajo en el aula, es decir, a la formación del estudiante. Las teorías cognoscitivas del aprendizaje escolar contribuyen a determinar las mejores estrategias que los docentes emplean para que el estudiante aprenda determinado contenido. En esta gran corriente se utilizan diversas perspectivas, desde la evolutiva de Piaget, la teoría del desarrollo sociocultural de Vigotski, hasta el procesamiento de la información.

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES

Equipo de redacción

LAS INSTITUCIONES Y PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

Las instituciones y niveles del sistema educativo donde se realiza investigación de las acciones educativas se ubican en el nivel de posgrado y abarcan los estados de Jalisco y Guanajuato. Entre ellas sobresalen instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación de Jalisco con 60% de la producción y el ITESO con 20%, distribuyéndose el porcentaje restante en otras instituciones; lo cual indica un fuerte impulso y concentración de las investigaciones en el estado y en estas instituciones.

Las investigaciones desarrolladas en el campo incluyen diversos tipos de producciones; de un total de 118 productos de investigación seleccionados por su relevancia, dentro de un universo más amplio, se encontraron 48 tesis, 47 artículos, 17 reportes de investigaciones con RAE (distintos a las tesis) y 6 libros.

El trabajo de investigación que se realizó teniendo como objeto de estudio las acciones y prácticas educativas en establecimientos escolares pertenecientes a los diversos niveles del sistema educativo, se distribuye de acuerdo con la manera siguiente: en preescolar 3, en primaria 19, en secundaria 10, en el nivel medio superior 4, en normales e instituciones de formación docente 14 y en otras instituciones de educación superior 5; todos ellos hacen un total de 55 trabajos. Como puede apreciarse, de ese total se dirigen a la educación básica 58 % de ellos. Además de los anteriores existieron investigaciones que no señalan un solo nivel o que no indican el nivel educativo específico en el cual se realizaron, con las cuales el número de trabajos suma 80 y se encuentran también los ensayos que se refieren de manera genérica a la práctica o las acciones educativas, sin incluir referentes empíricos o niveles educativos específicos.

Considerando el conjunto de 80 productos de investigación con referente empírico, que incluye investigaciones centradas tanto en la observación (39), como en la intervención (41) de la práctica y las acciones educativas. Se encontró que 60 se focalizaron en el aula, 12 en la escuela y 8 en instituciones u organizaciones distintas. Como puede apreciarse las investigaciones que atendieron el nivel de aula alcanzaron 75% y, tanto en su conjunto como en las focalizadas en el aula, hubo un cierto equilibrio entre las centradas en la observación o en la intervención.

Las características del campo temático

En la última década se han desarrollado nuevos campos de la investigación educativa en los que la categoría de acción educativa tiene un papel central, de ellos se destaca por su novedad y pertinencia la intervención de la práctica y las acciones educativas. El trabajo de investigación posibilita que se avance hacia la consolidación de los campos y la fundamentación de las propuestas educativas derivadas.

1) La configuración del campo de las acciones educativas se está realizando con base en diversos supuestos epistemológicos y categorías analíticas, cuya explicitación permite comprender la pertinencia epistemológica, teleológica, axiológica y metodológica de los trabajos desarrollados.

a) Uno de los supuestos presentes en la constitución de este campo es la consideración de que existe un constitutivo del hecho educativo que no ha podido ser construido con las perspectivas y los constructos teóricos tradicionales, ya que esos corpus teoréticos no han sido suficientemente potentes para comprenderlo cabalmente. La educación se resiste a ser totalmente explicada desde las disciplinas ya establecidas, puesto que "lo educativo" tiene una naturaleza propia y distintiva.

En ese sentido debe superarse la noción de que la educación es un espacio vacío de especificidad, en el cual basta *hacer converger diversos campos de conocimientos para poder explicarla*.

Reconociendo que existe la necesidad de comprender el hecho educativo cabalmente, se considera que existen componentes que pueden y deben comprenderse desde las diversas ciencias ya constituidas y que además los constitutivos que escapan a dicha comprensión requieren de un *cuerpo teórico propio* para ser explicitados, indagados e innovados.

En esa tesitura la teoría de lo específicamente educativo debe ser construida desde dentro de las prácticas educativas mismas (Minakata, 1994),

de tal modo que en y desde las prácticas educativas cotidianas puedan construirse los constitutivos que permitan producir la teoría educativa. En consecuencia, la educación y lo específicamente educativo necesitan ser constituidos como objetos de conocimiento en permanente estudio.

b) Es fundamental desentrañar lo que es "educación" y lo que implica la condición de "ser educativo", por lo cual es necesario partir de que los eventos educativos están constituidos por la práctica, ésta es el constitutivo que "responde a la naturaleza propia de la educación", ya que es en ella donde se actualiza e interpreta "lo educativo".

La educación (Kratochwill, 1997:102) se considera como "una forma de acción social de un educador sobre un 'educando' con la meta de posibilitar la 'formación' en tanto 'autoformarse', en el sentido de un diálogo del individuo con el mundo interno". La acción educativa se interpreta como la acción propiciadora de estos procesos. La educación puede definirse desde estas posturas como la acción reflexiva, intencionada y sistemática orientada hacia la (auto)transformación del ser humano, mientras que lo educativo, se interpreta como una acción transformadora del individuo que produce conocimientos, etcétera, propiciada por un sistema de interacciones humanas en un contexto histórico específico.

En consecuencia, resulta necesario cuestionar fuertemente diversos planteamientos que consideran la práctica como independiente de la teoría, que proponen reducir la práctica al proceso educativo y concebir a éste sólo en términos de enseñanza-aprendizaje e, inclusive, a la enseñanza y al aprendizaje como procesos paralelos; se cuestiona también el enfoque según el cual basta la mera aplicación de teorías, saberes y normas para desarrollar la práctica y el proceso educativos.

Asimismo se considera indispensable buscar "formas de superar las distancias entre la teoría de la educación y las prácticas que dan a toda esa teoría su razón de ser" (Carr, 1996:53). Se trata de construir una nueva racionalidad, en la cual no existe una teoría educativa independiente de la práctica educativa, ni de las experiencias de los educadores, sino una teoría que transforma la práctica, modificando las formas de comprenderla, ya que el educador puede potencialmente incidir sobre sus acciones.

c) La práctica educativa es una unidad funcional en este campo de conocimiento y está constituida esencialmente por acciones. Por ello, para avanzar en el conocimiento de lo específicamente educativo es necesario comprender la práctica educativa como un sistema o conjunto de acciones específicas y articuladas con un sentido educativo.

Esta concepción integral o sistemática de la práctica requiere superar la lógica de la suma de las visiones parciales de sus partes. La construcción

del saber relativo a la práctica educativa requiere de una lógica y de formas de indagación específicas con las cuales sea posible observar y analizar sus partes, para asociarlas en un todo articulado. De esta forma se posibilita que la intervención educativa no pueda quedarse en la transformación de las particularidades, sino en su unidad como sistema.

La práctica educativa es un conjunto articulado de acciones, que para ser efectivamente educativas requieren ser intencionadamente transformadoras del sujeto, dichas acciones se interpretan como tales a partir de una red conceptual, misma que se modifica a partir de la relación entre teoría y práctica. Por lo cual la práctica educativa se constituye de acciones interpretadas a partir de su intencionalidad. Además dicha práctica se sitúa histórica y socialmente en contextos específicos en los que los agentes hacen uso de todos sus recursos.

d) La acción es la categoría conceptual analítica básica para la observación y el análisis e interpretación de la práctica, por lo que se constituye en objeto de investigación, a la cual se aborda desde diferentes perspectivas.

La producción analizada articula diferentes dimensiones de la acción, considerando tanto aspectos individuales como colectivos, culturales o sociales. Se considera a la acción educativa no sólo como lo que hacen y son capaces de hacer los actores en las prácticas educativas, sino además constituida por componentes subjetivos como los complejos de significados, intenciones o propósitos, saberes, metas, creencias y valores que se ponen en juego en los procesos interactivos actorales, así como en términos de racionalidad.

El significado es un componente conceptual de la acción, se constituye del saber y del sentido contenido en la intención; el significado se construye e interpreta a partir de la reflexión de la experiencia del sujeto. La acción es definida como actividad humana intencionada, inseparable de los propósitos del educador, los cuales desencadenan la acción dotándola de direccionalidad y pueden concretarse como metas. El conocimiento o el saber relacionado con el significado de la acción da contenido a la acción ya que son inseparables del actor y de la construcción de la acción, inciden en la acción al igual que las creencias y valores, en tanto que son "atributo del educador" (Gimeno Sacristán, 1998:38), mientras que los productos o las consecuencias están relacionados con los significados producidos por el educador. La racionalidad de la práctica se determina a través de la lógica por la cual las acciones se articulan para constituir la práctica como sistema o conjunto.

Los educadores, manifiestan sus intenciones a través de las acciones y a través de ellas intercambian —intersubjetivamente— intenciones, propó-

sitos y en general toda la carga comunicativa y, por lo tanto, la intencionalidad educativa. Sobre dichas acciones existe cierto control cognoscitivo por parte del educador, como de todo actor.

La intención y la acción, al ser procesales revisten mutaciones, por lo que los propósitos pueden ser distintos antes o durante el desarrollo de la acción. La acción está orientada por fines preconcebidos por el actor (como parte de su pensamiento preactoral), quien orienta el curso de sus acciones durante el desarrollo de las mismas, sobre todo cuando ocurren acontecimientos que le obligan a tomar decisiones no previstas; así se observa en la práctica, una intención-en-la-acción que se mantiene mientras acontece. Con base en lo anterior se pueden distinguir acciones que se inician conscientemente y que preservan la coherencia de su intencionalidad durante su realización, o aquellas que aclaran y precisan la intención y la cambian mientras transcurre la acción. Al respecto señala Gimeno Sacristán (1998:39) que para entender la intención en la acción "más que indagar por sus causas, lo que necesitamos es interpretar la acción o propósito del agente".

Es por esto que la práctica educativa es un sistema complejo que se constituye por acciones ligadas entre sí, mismas que se determinan unas a otras, por lo cual la práctica se configura como una estructura dinámica potencialmente transformable (Sañudo, 1999). Al igual que la práctica educativa se diferencia de otras prácticas sociales, discursivas, etcétera, las acciones educativas se diferencian de otras acciones, como las sociales o comunicativas, porque son las que se articulan intencionalmente para producir transformaciones en los sujetos sociales.

Reconocer estos componentes de la práctica y de la acción educativas significa concebir al docente como productor de conocimientos prácticos, tanto en el plano cognoscitivo como valoral, pero además como productor y reproductor de diversos condicionamientos sociales e incluso personales.

e) La transformación es una categoría que por su potencia, riqueza y posibilidad eminentemente educativas ha sido reinstalada en un nuevo contexto teórico. La transformación de la práctica sólo puede realizarse con conciencia de los fines que la orientan, conocimiento del objeto que se pretende transformar y del proceso de la propia transformación.

El método fundamental para producirla es la intervención. Éste se constituye por acciones dirigidas a provocar la transformación de prácticas educativas. La intervención es un proceso de conocimiento y análisis con una lógica distinta a la de la investigación, que pretende la mejora de la práctica educativa; es un proceso que confronta al individuo con el sentido de las prácticas. La intervención intencionada produce transformación en

la resignificación dotando de un cambio de sentido a las acciones educativas cotidianas.

La transformación, que es la condición y producto esencial de la intervención, implica la construcción de un modelo metodológico diferente (Bazdresch, 2000a) en el que se modifique la racionalidad mediante la cual se construye la acción, como parte de un proceso intencional para conseguir un propósito educativo declarado y que modifica aquellas concepciones que articulan cada uno de los constitutivos con una lógica construida.

Diversas aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa, en especial las que explicitan una concepción de la práctica bajo el criterio de su educabilidad, buscan la transformación proponiéndose lograr una práctica efectiva o mayormente educativa.

Toda transformación implica modificar intencionadamente la práctica logrando una "reorganización de sus constitutivos", un movimiento de las acciones para reorganizarse o constituirse de un modo distinto en una nueva articulación de manera más compleja e intencionada, por lo cual incluye un proceso de resignificación; se pretende que mejore la anterior configuración de la práctica y que aporte a su comunidad una manera diferente de hacer educación, donde el centro de ella se encuentre en el proceso de apropiación del sujeto.

En consecuencia, la transformación de la práctica requiere de la reflexión, ya que ésta permite al sujeto restructurar su autocomprensión y con ella orientar la acción y evidenciar sus consecuencias prácticas. La reflexión es una condición necesaria para transformar la estructura de la práctica, puesto que permite que el educador haga conciencia, conozca y, con ello, pueda reconstruir conocimientos, estrategias y supuestos educativos. Al reconstruir la situación donde se producen las acciones, puede reconocer y recuperar las contradicciones y regularidades de la práctica, redefinir la situación reinterpretando y asignando un nuevo significado a las características conocidas o a las ignoradas. Como señala Bazdresch (2000a) la reflexión es un proceso de interiorización y de diálogo creciente, es una condición fundamental para operar la intervención. El proceso reflexivo incluye dos contenidos distintos, por una parte los referidos a aquello que se quiere modificar y por otra a lo que se quiere operar. Para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación metacognitiva que permita una resignificación de aquélla dentro del contexto educativo específico. Toda resignificación es una transformación del significado de la práctica y de las acciones educativas.

Es fundamental, que ya evidenciada la transformación de la práctica cotidiana, tal transformación permanezca superando la fuerza de las es-

tructuras anteriores del educador o del contexto. El incorporar la autorregulación de tipo metacognitivo (Bruner, 1990) a las competencias del educador incrementa el potencial de transformación de la práctica ya que este puede repetir el proceso de intervención. De ello depende también que la transformación de la práctica se fortalezca como proceso al ser revisada, reformulada y actualizada; la potencialidad de este proceso será mayor si se realiza en el contexto de grupos de referencia, con personas afines que compartan los planteamientos del educador, lo cual apunta a crear, a largo plazo, una "cultura" de la transformación educativa propiciadora del nuevo modelo metodológico y como contexto de autorregulación.

Con base en lo anterior, el comprender la práctica desde sus constitutivos y particularmente desde las categorías de acción y transformación requiere del uso de teoría.

2) Los enfoques teóricos y metodológicos más usuales en la investigación de las acciones y de la práctica educativa configuran un espacio de confluencia de distintas perspectivas metodológicas y teóricas. En las investigaciones realizadas durante la década destacan las siguientes.

a) La investigación-acción (I-A), con importantes antecedentes en los trabajos de Carr y Kemis (1998), Stenhouse (1996) y Elliot (1996), se presenta como una importante perspectiva metodológica, sobre todo a partir de que Stenhouse (1996) establece la diferencia entre investigar sobre la acción o en la acción, lo que dio pie al origen de la investigación del docente sobre su práctica y a la figura del profesor-investigador y de que Elliot (1996) formaliza la investigación-acción dirigida al currículum. En México, el antecedente más lejano se encuentra en 1980, en el Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, asociado con la didáctica crítica y basado además, en los planteamientos de teoría de grupos de Bleger y Pichon-Rivière.

En la década y bajo esta perspectiva se considera que la producción y utilización del conocimiento se subordina a la mejora de la práctica, por lo que la pertinencia de la teoría depende de su utilidad para ayudar a actuar; esto se relaciona con el "modelo práctico" de investigación-acción, planteado por McKernan (1999), cuyo propósito es comprender la práctica y resolver problemas inmediatos. En las investigaciones se establece que la modificación de la práctica debe dirigirse a lo que se considere educativo.

El proceso de la investigación en la acción opera mediante el desarrollo reflexivo de la práctica educativa, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión, ésta es producto de la investigación y permite la modificación de la práctica. Los educadores pueden modificar su práctica, aprender sobre ella y producir conocimiento práctico.

Los trabajos de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) han sido de especial importancia para el desarrollo de esta propuesta; incluyen en el proceso metodológico los significados, las percepciones y las acciones de los diferentes agentes implicados: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucional, administrativo y normativo. La propuesta de estas autoras implica el trabajo grupal de varios maestros que tiene la inquietud de superarse, se les invita a realizar un análisis crítico de seis dimensiones (personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral) y de la relación pedagógica resultante.

b) Otra perspectiva presente es la práctica reflexiva que enfatiza los efectos de las prácticas, es decir el logro de autonomía, emancipación y democracia, a través de resolver en comunidad situaciones prácticas en el aula. Se propone una epistemología de la práctica basada en el análisis de las relaciones entre pensamiento y acción del profesional, entre ésta y los contextos personales e institucionales. Se logra un intercambio entre investigación y práctica y una reflexión inmediatos para constituir la investigación reflexiva.

Las investigaciones basadas en esta perspectiva se remiten al trabajo de Schön (1998) o de otros autores como Carr y Kemmis (1998), quienes después de inscribirse en la tendencia inglesa de la investigación acción, buscan sistematizar una teoría crítica de la educación.

En algunos casos se articula aportaciones de Schön con la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, para propiciar la necesidad de reflexión, conciencia y emancipación de los educadores e, incluso, para aportar a la teoría de la educación a partir de la sistematización del conocimiento práctico.

c) El cognoscitivismo y la etnografía en el análisis de la práctica son considerados como parte del horizonte teórico sobre la transformación de la práctica educativa y, en particular de la docente, puesto que algunas investigaciones señalan la pertinencia de incorporar a la discusión el enfoque sociocultural, dirigido al aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento dentro del salón de clase.

La corrientes teóricas cognitivas tienen una importante repercusión en diversos procesos de transformación de la práctica, ya que están dirigidos al estudiante como protagonista del trabajo en el aula y a sus procesos de conocimiento. Dichas teorías en diversos casos se encuentran asociadas con una tendencia en la que se propicia la intervención de expertos, con dominio de las teorías cognoscitivistas, para desarrollar un estilo mediacional o de ejecución asistida por el maestro, quien establece interacciones cooperativas entre los estudiantes posibilitando un aprendizaje mediado.

Por otro lado se encuentran los trabajos de corte etnográfico, opuestos a propiciar cambios de los fenómenos que se describen e interpretan. Las estrategias, herramientas y procedimientos de origen etnográfico utilizados para recuperar los acontecimientos educativos son de especial importancia para el análisis y transformación de la práctica.

En caso de que se trate de investigaciones con base en la autobservación, se muestra una tendencia a modificar la práctica, aun cuando no sea esa la intención del educador.

Se encuentran algunos casos en los que se combinan estrategias de práctica reflexiva con investigación de procesos cognitivos o con el uso de herramientas o principios etnográficos, para el mejor desarrollo del proceso metodológico de la investigación de la práctica.

d) En la producción de la década se abordan aspectos metodológicos que incluyen: la recuperación, descripción, sistematización, reflexión, análisis, caracterización e intervención de algunas prácticas educativas que realizan los educadores en educación básica, media y superior y destacan dos cuestiones peculiares: la autobservación de la práctica y sus acciones y la intervención de la práctica educativa.

La observación y el registro forman parte de los dispositivos metodológicos que permiten acceder a la práctica, ya que ayudan a reconstruir lo vivido y restituirle significación, realizando caracterizaciones detalladas.

3) Sobre las tendencias de investigación presentes, la revisión de las investigaciones que durante la década se han producido en este campo han señalado la existencia de dos grandes ámbitos para producir conocimiento educativo acerca de éstas. Un tipo de investigaciones se orienta a la descripción, explicación y comprensión de las acciones y las prácticas educativas y otro a la intervención de las ya mencionadas acciones y prácticas educativas. Además de estas grandes tendencias se encuentra otra más modesta por el número de los trabajos que ahí se inscriben: la de la intervención asistida. Tales orientaciones están relacionadas con los intereses y perspectivas tanto de los sujetos, como de las instituciones.

a) Los productos de los trabajos con orientación explicativo-comprensiva aportan información significativa acerca del pensamiento, la subjetividad y el poder del docente en las interacciones dentro del aula. Por ejemplo, se descubre que estudiar las acciones del docente significa introducirnos en su mundo subjetivo, de creencias y mecanismos de adaptación a la organización social dispuesta por los programas y libros de texto (Sagástegui, 1996; Lira y Villalpando, 1994). Que la conciencia en la acción es más relevante cuando aparecen situaciones inesperadas y que una vez resuelta la situación, se vuelve a las acciones rutinarias y a su nivel

preconsciente (Cano, Rodríguez y Santos, 2000). También se ha descubierto que en el docente se instituye un poder social que en ocasiones se ejerce a través de acciones de violencia simbólica o física. Su intencionalidad es el control y la disciplina, para preservar la autoridad dentro del salón de clase. Recordemos el reporte de Cuellar, Navarro y Ramos (1996), quienes informan que algunos padres otorgan a los docentes el consentimiento para castigar a sus hijos; pequeño ejemplo de cómo es que el poder y los recursos de que dispone el docente son instituidos.

Las acciones docentes son aprendidas a través de su historia personal, sus experiencias como estudiante, sea como universitario o como normalista, también dejan huella (Arévalo, 1998). Diversas investigaciones dan cuenta de tendencias actorales de los maestros de telesecundaria captados con perfiles semejantes o las acciones "tradicionalistas" de diversos docentes del nivel superior (Valeriano, 1996; López Ortega, 2000). Estas formas de actuación caracterizan unos estilos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, en algunas aulas del nivel básico pareciera que predomina la ausencia de recursos más actualizados en las acciones de enseñanza, así lo constatan Cantarell y Tapia (1997) quienes observan, también pocas acciones que promuevan el aprendizaje significativo o el juicio crítico.

Otros trabajos en el ámbito escolar coinciden en reportar situaciones de ineficacia y deterioro del trabajo de los docentes y del contexto en el que realizan su práctica. Rodríguez (1998) expone el marcado ausentismo de los docentes, la ausencia de acciones de evaluación por parte de las autoridades escolares y su relación con la deserción estudiantil. La descripción etnográfica de Martín y otros (1990), de dos escuelas de la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara, devela que la pobreza no es condición necesaria del fracaso escolar. La escuela está mal no sólo por las condiciones de pobreza, sino además por las redes sociales que se tejen y en las que participan diversos actores. Simplificar la explicación de la deficiencia escolar a la pobreza, significa condenar de antemano a una gran cantidad de las escuelas de nuestro país. Develar esas redes que se tejen social e históricamente, que obstaculizan y condenan al fracaso a la población estudiantil del caso estudiado, es condición para la transformación de la realidad educativa.

b) Es en este punto donde las aportaciones de los trabajos orientados a la intervención de la práctica a partir de la autobservación, se vuelven significativas, al comprometer la descripción de las acciones para juzgar su valor educativo y proponer su transformación.

Los trabajos de intervención son reflexiones de las propias acciones, son un ejercicio del pensamiento postactoral. El interés central de estos trabajos es

la generación de acciones más educativas a partir de la recuperación y análisis de la propia práctica. En conjunto podemos percibir que las acciones intervenidas buscan que mediante la práctica del docente se dé el desarrollo de las capacidades sociales, de aprendizaje y cognitivas de los estudiantes.

c) Se puede decir que uno de los aspectos que comparten todos los investigadores: el observador externo, el participante y el completamente involucrado —este último identificado como autobservador— es la utilización del registro; éste es un instrumento fundamental para conservar la dinámica de la acción, para permitir hacer conciencia tanto de los procesos objetivos, como subjetivos que operan en su interior. El registro permite recuperar lo dado, lo ocurrido, lo dicho por los actores en la vida cotidiana; a partir de la inscripción se puede acceder a las diversas interpretaciones de los sentidos de lo ocurrido, lo dicho, lo actuado por los agentes educativos. El registro posibilita la confiabilidad pues es el fundamento del análisis y la interpretación, al proporcionar la textualidad de lo dado, dicho y lo actuado.

Ambos tipos de investigaciones, tanto las de orientación explicativo-comprensiva, como las de orientación a la intervención de la práctica, comparten procesos metodológicos. Los dos utilizan la observación, la descripción y la interpretación.

d) Una diferencia notable entre estas perspectivas consiste en que la autobservación requiere de distintos y tal vez mayores medios de rigor y control metodológicos. Mientras que para develar la subjetividad (creencias, teorías implícitas, valores, intenciones), los observadores externos suelen auxiliarse de la entrevista que, además de proporcionar nueva información, contribuye a triangular los datos, en la mayoría de los trabajos ubicados en la categoría de intervención y que parten de la autobservación, se trata precisamente de que el sujeto interprete sus propias acciones.

Otra diferencia consiste en que la autobservación no tiene como finalidad lograr una descripción e interpretación de las acciones y de las prácticas, sino que se pretende que a partir de ellas se diseñen y operen estrategias para transformar lo que previamente se ha valorado como poco o nada educativo de la propia práctica. Entonces se requiere de otros recursos como la planificación detallada, los mecanismos de verificación y el uso de la teoría para llegar a constituir una práctica más educativa.

Esta segunda orientación requiere además de la capacidad del investigador para dialogar con sus creencias personales y con las aportaciones de otras ciencias; sobre todo de aquellas que le aportan nuevas posibilidades a las acciones educativas. Una mirada al conjunto de los resultados de los trabajos de intervención muestra cómo la mayoría de los investigadores toman diversas teorías del aprendizaje y de la cognición para fundamentar

sus proyectos de intervención. Sobresalen la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la sociocultural de Bruner y Vigotsky y las nuevas teorías cognitivas y del desarrollo del pensamiento.

En las últimas tesis consultadas, se puede observar una mayor complejidad metodológica, dan cuenta de más de un proceso cíclico de diseño, aplicación y evaluación de proyectos de intervención, así como del uso de más de una teoría cognitiva o de aprendizaje —como aprendizaje significativo y estrategias cognoscitivas— o desarrollo sociocultural para el desarrollo del pensamiento (Martínez Rosado Valentina, 2000; Ruiz, 2000).

Otro aspecto encontrado en las tesis de intervención consiste en la búsqueda de la mayor autonomía cognitiva y social del estudiante. La autonomía cognitiva entendida como el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas para que el estudiante desarrolle las competencias para acceder, procesar, generar y ordenar información, así como para controlar los propios procesos mentales. La autonomía social consiste en desarrollar en los alumnos la capacidad de tomar decisiones e iniciativas en las actividades que se desarrollan dentro del salón de clase, desde la selección de los contenidos de aprendizaje hasta el diseño y aplicación de las normas y, por supuesto, la evaluación de los procesos de disciplina y de aprendizaje.

Muchos docentes denuncian el autoritarismo ejercido por ellos. Interpretan que esas acciones no son educativas, porque no sólo inhiben la capacidad de actuación y de pensamiento de sus estudiantes, sino que inhiben su desarrollo autónomo. Los rasgos de esas acciones son los mismos ya reportados en las tesis e investigaciones descriptivas, señaladas anteriormente, y son denominados de poder o de control. Esa forma de manifestación de poder es el que se pretende eliminar, para volver al estudiante más autónomo.

El movimiento de los roles "tradicionales" de los docentes y estudiantes, las acciones de enseñanza para el desarrollo de la autonomía social e intelectual del alumno, propuestos en las intervenciones anuncian nuevas realidades que se tendrían que investigar, es decir, se trata de vigilar los procesos de transformación dados a conocer por las tesis. Este proceso de investigación de las intervenciones sería interesante que se realice desde la perspectiva del observador externo. A continuación se presentan algunas razones para fortalecer esta perspectiva.

La autobservación se ha desarrollado fundamentalmente como actividad individual, y ésta pudiera ser una de sus limitaciones, pues la realidad es social, esto es, la actividad del docente está engarzada a las condiciones sociales en las que se mueve. Transformar las acciones significa disponer de nuevas formas de hacer las cosas, de nuevas intenciones y valores más educativos, nuevas formas de pensar, es decir, significa hacer y pensar de

modo distinto. Esas formas de pensar y obrar que se pretenden cambiar aparentemente individuales, son en realidad formas de pensar y obrar colectivas. Cambiar las acciones significa confrontar precisamente las formas de pensar de los colegas y los otros agentes educativos.

Si se pretende que el estudiante adquiera mayor autonomía social e intelectual, ello implica que los docentes deban renunciar al papel protagónico y al poder que se les confiere institucionalmente. Las acciones de violencia simbólica y física, el poder enumerado por las investigaciones descriptivas, pudieran ser formas socialmente instituidas. Cuando nos referimos a la transformación estamos hablando precisamente de estas formas simbólicas que le dan sentido a las actuaciones cotidianas, por lo que transformar esta realidad significa irrumpir en ese poder instituido socialmente.

e) Otra variante de investigación de las prácticas educativas que está comenzando a darse a conocer es la propuesta de intervención asistida, desarrollada en el ITESO. Ésta muestra dos cosas, en primer término la resistencia al cambio de las acciones docentes y por ello la necesidad de que los maestros realicen reflexión sobre ellas; en segundo lugar, muestra que la práctica educativa se puede enriquecer con las aportaciones de otras ciencias, en este caso las referidas al aprendizaje y al desarrollo de la cognición de los estudiantes.

LOS PRINCIPALES AVANCES Y ASUNTOS EN DEBATE

Los principales avances o aportaciones teóricas y metodológicas logradas en el curso de la década se ubican en los siguientes rubros:

a) El conocimiento acerca de las prácticas y las acciones educativas de los docentes, lo que incluye la descripción y caracterización de prácticas y acciones educativas en varios niveles del sistema educativo.

b) El desarrollo de dispositivos metodológicos combinando diversas perspectivas como la investigación-acción con aportaciones de tipo fenomenológico e interpretativo y del uso de instrumental de origen etnográfico. Es necesario destacar la sistematización de la autobservación.

c) El proceso de intervención y transformación de la práctica educativa y sus acciones, con base en la comprensión lograda de las mismas.

d) La reflexión como una herramienta para la transformación de la práctica y de la articulación de sus constitutivos.

e) El uso de la teoría en la comprensión y transformación de la práctica, con la recuperación de aportaciones cognoscitivistas.

f) La construcción de fundamentos de una teoría de la práctica y de las acciones educativas.

Entre los principales asuntos en debate en la comunidad académica nacional se encuentran:

El estatuto epistémico de la intervención, incluyendo sus diferencias, relaciones y posibilidades con la investigación. Lo anterior atañe a diversas cuestiones: a la investigación cuyo objeto de conocimiento es el propio proceso de intervención y a la investigación donde el investigador produce conocimiento de su propia práctica. Puede establecerse que las investigaciones que dan origen al campo son relativamente diferentes a las realizadas bajo los cánones tradicionales, pero que no por ello pierden ese estatuto, sino que las acciones y las prácticas educativas como objeto de conocimiento y transformación por los propios docentes, es un campo de investigación educativa que se caracteriza por ser novedoso y en desarrollo.

Se discute también el rigor y la consistencia epistémico-metodológica de los dispositivos metodológicos que los docentes van desarrollando en estos procesos, particularmente de la autobservación. Al respecto existen evidencias de que esos dispositivos propician el realizar y pensar la práctica educativa y docente de otra manera, por parte de los propios sujetos productores de ellas. A veces se confunde la intervención con la investigación de la práctica. El educador puede desarrollar competencias más complejas que el puro conocimiento reflexivo de su práctica; cuanto más riguroso es el trabajo de intervención, mayor posibilidades tiene de generar habilidades específicas. De ninguna manera la lógica de la intervención es similar a la de la investigación. Las operaciones de este tipo no producen intervención por sí mismas, ni viceversa. Pero es viable generar conocimiento desde la práctica, con el suficiente distanciamiento y abstracción. Esto implica articular ambos procesos, el primero en un plano de la acción-transformación y el segundo en uno metacognitivo de vigilancia epistemológica y metodológica. Es la investigación la que puede formalizar el campo de la intervención. La rigurosidad en el uso de los instrumentos clásicos de investigación para analizar e intervenir la práctica es un factor de confiabilidad.

Se discute el carácter de los sujetos que han desarrollado este campo de conocimiento, si se les considera investigadores o no. Con relación a ello, no todos los autores de los trabajos se consideran a sí mismos o son considerados por institución alguna como investigadores. La polémica acerca del docente-investigador no se resuelve por la adscripción a una categoría

laboral o por un nombramiento, sino en los productos, los procesos y las posibilidades que viven los docentes. Lo que importa es que los educadores que participan en un programa de formación tienen derecho y oportunidad para aprender a utilizar las herramientas para mejorar su profesión. Eso ha quedado claro a lo largo del trabajo.

Finalmente, en relación con los usos y repercusiones de la investigación, puede considerarse que la configuración teórica, metodológica y epistemológica que se está constituyendo se vislumbra como una potente perspectiva, con amplias y fundamentales repercusiones en la práctica cotidiana de los educadores ya que, además de generar conocimiento educativo en las prácticas y sobre ellas, permite intervenir y transformarlas.

Una manifestación de su repercusión se manifiesta en la gran cantidad de programas de posgrado que total o parcialmente incorporan estas perspectivas, particularmente la intervención de la práctica educativa.

Estos avances posibilitan que el educador adquiera mayor autonomía social e intelectual al cuestionar el papel protagónico, el poder conferido institucionalmente y sus rutinas y con ello se propicia la transformación de los microdinamismos de esta realidad instituida socialmente.

Las perspectivas permiten vislumbrar que:

1) Existe la necesidad de observar y documentar la persistencia de los cambios individuales anunciados por los estudiantes de posgrado y profesores, sobre todo del nivel básico. Se tienen varias conjeturas: *a)* que durante los procesos de formación se hayan simulado los procesos institucionales del programa de posgrado; *b)* que otros estudiantes han transformado solo temporalmente su práctica, posiblemente por presiones de los otros agentes educativos; *c)* que otros muestren la permanencia de cambios individuales en contextos escolares tradicionales; y *d)* que ocurran cambios sostenidos tanto individuales como escolares.

El estudio de la permanencia o no de los cambios puede cuestionar las características de la formación, ya que la transformación de la práctica más que un problema teórico es práctico. La valoración final rebasa el estudio de los productos de investigación y se extiende hacia la revisión de las prácticas de estos educadores en las aulas, posiblemente a través de un programa de seguimiento a egresados. Además puede llevar a cuestionar la relación de los diversos tipos de prácticas que se investigan e intervienen con los diversos niveles en que se ordena el sistema educativo.

2) Se perciben necesidades de orden teórico en tanto que la concepción de la acción utilizada por algunas investigaciones es limitada, pues reducen

la acción a la conducta intencionada, descuidando otros componentes como el saber hacer, las teorías implícitas y aportaciones psicoanálíticas.

Lo anterior incluye superar, en buena parte de las investigaciones, la concepción de las acciones y las prácticas desde una perspectiva dicotómica, como educativas o no educativas, requiriéndose una configuración conceptual más compleja que tome en cuenta que las acciones contienen múltiples niveles de educabilidad.

En el orden metodológico, considerando que existe un rigor más que suficiente, se requiere trabajar aún en ello para superar las tradicionales polémicas en la comunidad académica y para generar la constitución de un cuerpo de conocimiento cada vez más acabado, abarcando las implicaciones del uso de métodos y técnicas de investigación pertinentes para un objeto de estudio y transformación tan complejo y dinámico como lo es la práctica educativa, tomando en cuenta que la perspectiva es una investigación de segundo orden, donde el observador es el observado y al observar se va modificando lo observado.

La autobservación se ha desarrollado fundamentalmente como actividad individual, y ésta pudiera ser una de sus limitaciones, pues la realidad educativa es fundamentalmente una construcción social; esas formas de pensar y obrar que se pretenden cambiar aparentemente individuales, son en realidad formas de pensar y obrar colectivas. Cambiar las acciones significa confrontar precisamente las formas de pensar de los colegas y los otros agentes educativos.

Los tipos de conocimientos, saberes y competencias que se generan con estos procesos, tienen que redundar necesariamente en prácticas diferentes. En ese sentido, ya que los trabajos revisados varían en cuanto a su complejidad, puede ser necesario que todos lleven a una explicación y comprensión aún más profunda o densa de los objetos que estudian.

Otro reto que se anuncia es la producción y el uso de la teoría para orientar la propia intervención o los procesos de intervención asistida, es decir la intervención de la intervención. En todo caso, es una aportación de esta revisión el haber localizado tal carencia.

Los tipos de relación que se pueden establecer entre el conocimiento producido y el utilizado, por las formas de investigación de este campo y por otros ámbitos disciplinarios como la psicología, sociología, antropología, etcétera, son otro reto; es decir, ¿cómo usar los aportes teóricos de otras disciplinas para comprender y transformar las acciones y las prácticas educativas? Y, ¿qué se puede aportar desde el estudio de estos fenómenos a esas disciplinas? Con base en los trabajos revisados, este terreno es el menos explorado y desarrollado en las investigaciones.

Los problemas aún por resolver, de tipo epistemológico, axiológico y teleológico relacionados con las investigaciones a que se hace alusión y con la ciencia de la educación son un reto más, ya que se puede afirmar, que la pretensión última de las investigaciones del campo consiste en aportar a la construcción de una ciencia de la educación, que parta desde el hecho mismo de la educación, en su especificidad y no como parte de otra indagación cuyas preocupaciones no sean lo específicamente educativo.

BIBLIOGRAFÍA ANALIZADA*

Acosta Vázquez, Angélica Ma. (2000). *Cuando participar conduce al desarrollo de habilidades intelectuales y sociales*. Tesis de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Aguayo Martínez, Rebeca (1998). *El diálogo pedagógico como camino hacia la comunicación educativa*. Tesis de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal Superior de Jalisco.

Arévalo González, María Elena (1998). *¿Cómo influye la formación del profesor de actividades tecnológicas en la práctica pedagógica?* Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Arias Beltrán, Hilda (2000). *La compresión en la práctica docente a través de la historia de vida*. Tesis de Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Bazdresch Parada, Miguel (1993). "El campo de la dirección", en *Renglones*, núm. 25, Tlaquepaque, Jal.

Bazdresch Parada, Miguel (1996). "La transformación de la práctica educativa y el cambio social", en *Renglones,* núm. 34, Tlaquepaque, Jal.

Bazdresch Parada, Miguel (1997). "Notas parea fundamentar la intervención educativa crítica" en *Educar* , nueva época, núm. 1, Guadalajara, Jal.

Bazdresch Parada, Miguel (1998a). "Las competencias en la formación de docentes", en *Educar*, nueva época, núm. 5, Guadalajara, Jal.

Bazdresch Parada, Miguel (1998b). "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque, Jal.: ITESO.

* De acuerdo con el cuadro 1, las fuentes consultadas fueron 118, sin embargo debemos mencionar que, en realidad, se consultaron más, pero no de todas se sacó imformación para la conformación del campo.

Bazdresch Parada, Miguel (2000a). *Vivir la educación, transformar la práctica*, colección Educar, Guadalajara: SEJ.

Bazdresch Parada, Miguel (2000b). "La intervención de la práctica educativa", en *Seminario de intervención de la práctica*, mimeógrafo, Guadalajara: ITESO-SEJ.

Becerra Ayala, Ma. Trinidad y Mendoza Tadeo, María Cruz (2000). "Caracterización de la práctica docente de los catedráticos de la Escuela Normal Superior de Jalisco", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa-SEJ.

Brambila, Manuel (1998). *De una práctica docente con planeación simulada a otra con planeación efectiva que involucre a los alumnos.* Tesis de la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Normal Superior de Jalisco.

Bugarin, Imelda; Enríquez, Gloria y Paniagua, Maribel (1996). *Los procesos metodológicos en los docentes de preescolar y primaria.* Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

Caamaño Cano, Bárbara Cristina (1994). "Vinculación docencia-investigación en las escuelas normales" en *Mándala,* núms. 3-4, Guadalajara, Jal.

Camarena, Paulina (1994). "La observación y el registro de la práctica educativa" en *Educar,* núm. 7, Guadalajara, Jal.

Campechano Covarrubias, Juan (1993). "El cambio en la práctica docente en la educación secundaria", en *La Tarea*, núms. 2 y 3, Guadalajara, Jal.

Campechano Covarrubias, Juan (1997). "Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente", en *En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: Unidad editorial del estado de Jalisco.

Cano, Ana; Rodríguez; Alejandro y Rodríguez, Santos (2000). *La toma de decisiones del profesor de secundaria en la interacción en clase, a partir de los pensamientos preactivos e interactivos*. Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara, Jalisco.

Cantarell Banda, María del Carmen y Tapia Águila, Ángela (1997). *Acciones didácticas que propician el aprendizaje significativo. Observación de la práctica docente en quinto grado de educación primaria.* Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara, Jal.

Castillo Castaldi, Teresita; Leos Guzmán, Ma. Elena y Loza Rivera, Laura (1997). *Estilo comunicativo del maestro y participación oral del alumno. Estudio etnográfico con grupos de sexto grado*. Tesis Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

Castillo Castaldi, Teresita; Leos Guzmán, Ma. Elena y Loza Rivera, Laura (1999). "El estilo comunicativo del maestro y la participación del alumno", en revista *CIPS*, segunda epoca, núm. 2, Guadalajara, Jal.

Cobián Sánchez, María; Nielsen Dhont, Anita y Solís Campos, Abraham (1999). "Contexto sociocultural y aprendizaje significativo", en *Educar*, nueva época, núm. 9, Guadalajara, Jal.

Coronel González, Fausto (1998). *La sistematización como alternativa para mejorar la calidad de la práctica docente*. Tesis de maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Cuéllar Ceja; Navarro Pulido y Ramos Gómez (1996). *El castigo corporal en la escuela primaria: Factores que influyen en el comportamiento moral y ejercicio del poder del docente al aplicarlo*. Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

Chávez Aldrete, Consuelo (1998). *Sistematización de la práctica de los alumnos de trabajo social jurídico*. Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Chávez Contreras, José (1994). "Unidades de observación", en *Mándala,* núms. 3-4, Guadalajara.

Chávez Contreras, José (s/f). *El método de la significación para la auto intervención educativa asistida*", Sistema de superación Magisterial (SISUMA), Guadalajara.

Chávez Muro, Mary Carmen y Angélica Concepción; Torres Medina (2000). "Presencia de la etiqueta en una escuela urbana de nivel de educación primaria", en *Compilación de los Resúmenes Analíticos en Educación* (mimeo), Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, Secretaría de Educación de Jalisco, Guadalajara.

Figueroa Pintor, Ana María (1990). "La etnografía: un enfoque teórico-metodológico en la investigación educativa", en *CIPS*, Guadalajara.

Fuentes Navaro, Raúl (1998). "Acercamientos socioculturales a la investigación de la comunicación: El gozne metodológico", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

Flores Talavera, María del Carmen (1995). "La docencia como investigación participativa", en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.

Galindo, Jesús (1995). *Entre la exterioridad y la interioridad. Apuntes para una metodología cualitativa*, Tlaquepaque: ITESO.

García García, Susana (2000). *La planeación de la práctica docente en tele secundaria*. Tesis de Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato.

García Herrera, Adriana Piedad (1997). "La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente", en *En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: Unidad editorial del estado de Jalisco.

García Herrera, Adriana Piedad (1999). "Aprendiendo a recuperar la práctica docente: El entrenamiento en la elaboración de registros", en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.

Godoy, Pedro (2000). *El registro de observación como mediación para intervenir la práctica docente*. Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Gómez, Luis Felipe (1998). "El aprendizaje basado en metas, una teoría de aprendizaje para transformar la práctica educativa", en *Educa*r, nueva época, núm. 6, tema: estrategias cognitivas, julio-septiembre, Guadalajara, Jalisco.

Gómez Gómez, Elba Noemí (1998). "La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente", en *Educar*, nueva época, núm. 5 Guadalajara.

González de la Rocha, Mercedes (1995). "Los imponderables de la vida cotidiana en Comunicación, sentido y vida cotidiana" en *Renglones,* núm. 11, Tlaquepaque, Jal.

González León, Silvia Concepción (1998). *Del protagonismo docente al docente, una experiencia sobre la intervención de la Práctica Docente Propia.* Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Jalisco.

González Martínez, Luis (1993). "Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación", en S*inéctica*, núm. 2, Tlaquepaque, Jal.

González Martínez, Luis (1993). "Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa", en *Sinéctica,* núm. 3, Tlaquepaque, Jal.

González Martínez, Luis (1997). "La investigación en el currículo para la formación de docentes", en *Sinéctica,* núm. 10, Tlaquepaque, Jal.

González Martínez, Luis (1998) "La sistematización y el análisis de datos cualitativos", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica,* Tlaquepaque: ITESO.

González Velasco, Luciano (1994). *La recuperación de la práctica en la formación de docentes* (ponencia) Encuentro Estatal de Investigación Educativa, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, julio.

Hernández Ch., José Bruno (1999). *La orientación educativa, su práctica docente y la toma de decisiones de alumnos Del CBTA. núm. 106*. Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Hérnandez, Martha; Palos, Norberto y Rascón, Rosalinda (1995). *El proceso de transformación de la Práctica Docente, desde la explicación que dan profesores de educación media superior, que la han transformado*. Tesis de Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

Ibañez Cornejo, Gabriela Hildelisa (1996). *Análisis de una práctica de educación popular: el caso de las mujeres del maíz.* Tesis de ITESO, Zapopan.

Ibarra Mercado, Adrián (1997). *La construcción y recuperación de la práctica: una alternativa de formación docente en educación especial.* Tesis de ITESO, Zapopan.

Ibarra Rodríguez, Ana Araceli (1998). *Metodología para consolidar la convencionalidad ortográfica en forma significativa y perdurable en alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria.* Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.

Jazo, María Angélica (1998). *Análisis, reflexión y reconceptualización de la práctica docente.* Tesis del ITESO, Zapopan.

Juárez Rodríguez, Julia Adriana y Plascencia Abundiz, Beatriz (2000). "Un *acercamiento a la práctica docente en los licenciados en educación primaria", en Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de posgrado e Investigación, SEJ.

Ledezma Ruiz, Moisés (2000). "Las concepciones del docente de matemáticas en educación secundaria y su práctica cotidiana" en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de posgrado e Investigación, SEJ.

Lira, Liliana y Villalpando, Mayela (1994). *La acción intencional del docente analizada en la interacción comunicativa del aula, mediada por el curriculum.* Tesis de Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

López Ortega, Araceli (2000). *Práctica docente y reforma universitaria en la aulas del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (UdeG).* Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Martín, Christofer; Cárdenas, Carmen; Roberson, Margarita y Villalvazo, Bernarda (1990). *Lo ideal y lo real en la Educación Primaria Urbana: dos casos de la zona metropolitana de Guadalajara*, Jualisco: CIESAS/UdeG.

Martínez Yáñez, Trinidad (1994). "La importancia de una autorreflexión al iniciar la carrera de licenciada en educación preescolar", en *Mándala,* núm. 3-4, Guadalajara.

Martínez Rodríguez, Mara Mayté (2000). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento como forma de acceder al aprendizaje significativo de la matemáticas en la Educación Secundaria.* Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco.

Martínez Rosado, María Guadalupe (2000). *De la transmisión a la significación del conocimiento*, tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Martínez Rosado Valentina (2000). *Uso de estrategias que replanteen el proceso de enseñanza aprendizaje.* Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Martínez Valdivia, María de los Ángeles (1999). *La operativización del método de proyectos como alternativa didáctica para desarrollar el pensamiento crítico- reflexivo y creativo del niño preescolar.* Tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Mejía Arauz, Rebeca (1994). "Transformación de la práctica docente universitaria", en *Renglones,* núm. 28, Tlaquepaque.

Mejía Arauz, Rebeca; Sandoval, Sergio y Luengas, Pablo (1992*).* "La transformación del estilo docente en la universidad", en *Renglones*, núm. 23, Tlaquepaque.

Mejía Arauz, Rebeca y Sandoval C., Sergio Antonio (1996). *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*, Tlaquepaque: ITESO.

Minakata Arceo, Alberto (1992). "Reflexiones para una teoría de la acción educativa", en Renglones, núm. 23, Tlaquepaque.

Minakata Arceo, Alberto (1994). "Innovación de la práctica educativa en instituciones escolares", en *Sinéctica,* núm. 5, Tlaquepaque.

Minakata Arceo, Alberto (1997). "La instrumentación metodológica en la recuperación metodológica de la práctica docente", en *En torno a la intervención de la práctica*, Guadalajara: Unidad editorial del estado de Jalisco.

Morales A., Ma. Guillermina y Ahumada Serrano (1999). *La transformación de actitudes en el aula*. Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara.

Nielsen Dhont, Anita; Cobián Sánchez, María y Solís Campos, Abraham (1999). "Contexto sociocultural y aprendizaje significativo", en *Educa*r, nueva época, núm. 9, Guadalajara.

Oropeza Sandoval, Luciano (1999). "La oferta de posgrados en educación en Jalisco", en *Educar*, nueva época, núm. 11, Guadalajara.

Oropeza Sandoval, Luciano (2000). "¿Cómo evaluar a los desiguales? El caso de las maestrías en educación en Jalisco", en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.

Paniagua Villarreal, Maribel (1999). "El estudio de caso como opción metodológica en el análisis institucional", en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.

Peredo Merlo, María Alicia (1990). "Investigando la cotidianidad del aula", en *CIPS*, Guadalajara.

Pérez Fregoso, Ana Cristina (1998). *Análisis sobre los procesos de pensamiento que se presentan en las asambleas escolares*. Tesina de la Especialidad en Educación Cognoscitiva del ITESO, Zapopan.

Pérez Ramírez, Emilio (2000). "Conocer la practica educativa del profesor de educación primaria en el campo de las ciencias naturales y las implicaciones en la formación científica en los alumnos y lo que estas representan", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Pérez Reynoso, Miguel Ángel (2000). "Dificultades para garantizar el acercamiento entre las instancias de apoyo psicopedagógico a la práctica de los maestros", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Pérez Reynoso, Miguel Ángel (2000a). "Las distintas significaciones sobre la innovación desde la lógica de los docentes de educación básica", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Pérez Reynoso, Miguel Ángel (2000b). "Recuperación de una experiencia a partir de la práctica educativa relacionada con el trabajo de las educaciones en relación con la dimensión social", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, Secretaría de Educación de jalisco.

Pérez Reynoso, Miguel Ángel (2000c). "Manifestaciones de la violencia en ámbitos escolares", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Pérez Viramontes, Gerardo y Ortiz Tirado, Carlos (1996). "El servicio social: acción, reflexión y formación", en Renglones, núm. 34, Tlaquepaque.

Plascencia, Rocío (2000). *La transformación de la práctica educativa desde los maestros. Una experiencia de trabajo colaborativo*. Tesis de Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato.

Ponce, Víctor (1998). *Las dificultades en la caracterización de la práctica docente* Reporte de investigación publicado en el V Foro General de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Pulido Larios, María Guadalupe (2000). *Estrategias Metodológicas para lograr aprendizajes significativos en la Comprensión de la Lectura y la Construcción de sentido al texto, en los alumnos de segundo grado de primaria*. Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa sede Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Jalisco.

Ramírez Ortiz, Juan (2000). *Resignificar la práctica docente por medio de principios constructivistas en ciencias naturales*. Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Jalisco.

Ramos Carmona, Mario (1995). "Características de la práctica docente en educación preescolar", en *La Tarea*, núm. 7, Guadalajara.

Ramos Carmona, Mario (1996). "Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar, egresadas de la ENEG en el periodo de 1989-1994", en *Mándala*, núms. 5 y 7, Guadalajara.

Ramos Carmona, Mario (2000). "Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar egresadas de la ENEG en el periodo 1989-1997", *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Reese, Lesli; Kroesen, Kendall y Gallimore, Ronald (1998). "Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

Reguillo, Rossana (1998). "De la pasión metodológica o de la 'paradójica' posibilidad de la investigación", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

Remendi, Allione y Ornelas, Gloria (1993). "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas", en *Educar*, núm. 4, Guadalajara.

Reyes Gónzalez, Rosa María (1998). *La autogestión en la prevención de adicciones a nivel medio superior. Resultados de una experiencia*. Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Reynaga Obregón, Sonia. (1998). "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida", en *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Tlaquepaque: ITESO.

Rivera, Gregorio (1995). "De sujetos y redes pedagógicas. Un estudio en un centro escolar", en *Sinéctica,* núm. 17, Tlaquepaque.

Robertson S., Margarita (1993). *El método etnográfico en la investigación educativa*, Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Rodríguez Huerta, Belinda (2000). "El contexto y su significado", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Rodríguez Rocha, Carmen (2000). "Una reflexión sobre el proyecto de vida contenido en el proyecto educativo de la escuela pública mexicana", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación*, Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Rodríguez Mendoza, Rosario (1998). *Rendimiento escolar y ausentismo del docente: un análisis institucional*. Tesis del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Rojas, Angélica (1999). "Las Asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política", en *Sinéctica*, núm. 15, Jalisco.

Romero Nieto, María Irma (1993). "La intervención psicopedagógica en las escuelas de educación básica: descripción de la propuesta", en *La Tarea*, núms. 4 y 5, Guadalajara.

Romero M., María del Refugio (1999). *La organización directiva como estrategia para favorecer la vinculación formal en preescolar*. Tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Ameca, Jalisco.

Romo Arroyo, Jaime (2000). *Práctica docente y curriculum, de la prescripción a una configuración de primer nivel de imitación-mantenimiento*. Tesis de Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato.

Romo Beltrán, Rosa Martha (1994). "La recuperación de la práctica educativa", en *Sinéctica,* núm. 5, Tlaquepaque.

Romo Beltrán, Rosa Martha (1998). "Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes", en *Educar,* nueva época, núm. 5, Guadalajara.

Ruiz Santana, María Cristina (2000). *Implementación de una nueva metodología que permita mejorar mi hacer docente y así consolidar el aprendizaje significativo y el desarrollo de la*

autonomía en niños de 1º y 2º grados de una escuela primaria tridocente. Tesis de la MEIPE sede Escuela Normal superior de Jalisco.

Sagástegui, Diana (1996). "Aprendizaje y cultura. Un estudio de caso", en *Sinéctica,* núm. 8, Zapopan.

Sánchez García, A. G. (1997). *Las relaciones y el ejercicio del poder que el docente establece en el aula y su implicación en las situaciones educativas. Un estudio etnográfico en la educación superior*. Tesis de CIPS, Guadalajara, Jal.

Sánchez C., Juan Ramón (2000). *La evaluación en la escuela primaria*, Ciudad Guzmán: UPN unidad 144.

Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo (2000). "Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia una comprensión del posgrado para el magisterio en Jalisco", en *La Tarea*, núms. 13 y 14, Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya E. (1994). "El registro como medición en el análisis de la práctica docente", en Mándala, núms. 3 y 4, Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya (1996a). *La intervención estructurante*. Tesis de maestría, Zapopan: ITESO.

Sañudo Guerra, Lya E. (1996b). "Hacia un modelo metodológico para la transformación de la práctica docente", en Mándala, núms. 5 y 7, Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya E. (1997a). "Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente", en *En torno a la intervención de la práctica*.. Guadalajara: Unidad editorial del estado de Jalisco.

Sañudo Guerra, Lya E. (1997b). "Los programas de intervención, una modalidad para investigar en la educación", en *Educar*, nueva época, núm. 3, Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya E. (1998). *Hacia un modelo de intervención para la asesoría*. Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya E. (1999). "Competencias formativas", en anexo del *Proyecto Curricular de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*.

Sañudo Guerra, Lya E. (2000). "Un objeto de investigación en proceso de confrontación", en *Sinéctica,* núm. 17, Tlaquepaque.

Sañudo Guerra Lya E. (2000a). *Las acciones como sistema complejo*. Mimeógrafo. Guadalajara.

Sañudo Guerra, Lya y Pérez Reynoso, Miguel Ángel (1998). "Panorama de la investigación educativa en Jalisco, una mirada crítica desde los actores", en *La Tarea*, núm. 10, Guadalajara.

Tapia Carretero, Jorge (1999). *Factor determinante en la motivación para la transformación del conocimiento*. Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara.

Uc Mas, Lázaro (2000). *Expresiones emocionales en el aula y procesos de conocimiento. Un estudio etnográfico en Guanajuato*. Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato.

Urzúa Estrada, Argelia (2000). "Identidad histórica-cultural de la Dirección de Actualización y Superación del Magisterio", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Valadés Dávila, Ma. Guadalupe y Cárabes Viera, Claudia Patricia (1989). Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Documento de consulta (inédito).

Valera Hueso, María Guadalupe (2000). "Los liderazgos formales en la interacción del grupo docente en escuelas públicas", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Valeriano, Eduardo (1996). *El maestro universitario, acciones e interacciones en el salón de clases*. Tesis de Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara.

Velázquez Bravo, Martha Elena (2000). "Práctica educativa y evaluación. La evaluación como proceso con referente cognoscitivista", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Velázquez Bravo, Martha Elena (2000a). "Análisis de los factores que influyen positivamente en la colegiación como acciones actividad que transformen la practica docente de la escuela normal para educadoras de Guadalajara", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Vera Fregoso, J. de Jesús (1998). *La participación de la comunidad escolar en el mejoramiento de la aplicación de las matemáticas en sexto grado*. Tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.

Vergara Fregoso, Martha (1998*). De una metodología que propicia un aprendizaje mecanizado, hacia una encaminada a la adquisición de un aprendizaje reflexivo, en matemáticas del primer grado de secundaria.* Tesis de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, sede Escuela Normal Superior de Jalisco.

Vergara Fregoso, Martha (2000a). "La transformación de los sujetos, el caso de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa", en *Compilación de Resúmenes Analíticos en Educación,* Guadalajara: Dirección de Posgrado e Investigación Educativa, SEJ.

Vergara Fregoso, Martha (2000b). *La influencia de un proceso de formación en los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente y su repercusión en las acciones cotidianas*. En ponencia presentada en el Coloquio de Investigación del Doctorado en Educación: Programa Interinstitucional organizado por la Universidad La Salle de Guadalajara.

Villalpando Aguilar, Mayela (1999). "El estudio de caso como opción metodológica en el análisis institucional", en *CIPS*, segunda época, núm. 2, Guadalajara.

Villalpando Aguilar, Mayela (1998). "Etnografía e historias de vida como alternativas metodológicas en ciencias de la educación", en *CIPS,* segunda época, núm. 1, Guadalajara.

Documentos consultados

Diplomado en Investigación para la Docencia en la Universidad (1997). Universidad del Valle de Atemajac. Documento interno (inédito), Guadalajara.

Especialidad en Educación (1998), Universidad Iberoamericana, sede León, Programa, Documento Interno (inédito), Guanajuato.

Proyecto curricular de la Maestría en Educación (1989). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Proyecto curricular de la Maestría en Educación y Práctica Educativa (1996). Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Guanajuato.

Proyecto curricular (1996) de la Maestría en Educación de la Universidad La Salle, Guadalajara.

Proyecto curricular de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (1999). Centro de Estudios de Posgrado, Secretaría de Educación Jalisco.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Barbier, Jean Marie (1993) *La Evaluación en los Procesos de Formación*, Barcelona: Paidós.

Bertely B., María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva,* Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, colección Aprendizaje, volumen CXXV, traducción de Félix Díaz, Madrid: Visor.

Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid y la Coruña: Morata/Fundación Paidea.

Carr y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.

Coll, César (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimient,* Barcelona*:* Paidós educador.

Coulon, Alan (1995). *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós educador.

Ducoing; *et al.* (1993*). Formación de Docentes y Profesionales de la Educación,* en la serie La investigación educativa de los ochenta. Perspectivas para los noventa. Cuaderno núm. 4. México: II COMIE.

Eggen, P. y D. Kauchak (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamient,* México: Fondo de Cultura Económica.

Elliot, John (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid: Morata.

Erikson, Friedrik (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós educador/MEC.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

Figueroa Ruvalcaba, Alma (1997). *El pensamiento interactivo del profesor", Una contribución a la comprensión de la enseñanza (estudios de caso en educación superior)*, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fullat, Octaví (1984) *Verdades y trampas de la pedagogía,* Barcelona: CEAC.

Geibler y Hege (1997) *Acción socioeducativa. Modelos, métodos y técnicas*, Madrid: Narcea.

Geibler Karlheinz, A. (1997). *Acción socioeducativa: métodos/modelos/técnicas*; Madrid: Narcea.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Giddens, Antonhy (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrotu.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (1998) *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.

Goffman, Irving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.

González, Juliana (2000). *El poder del eros. Fundamentos y valores de la ética y bioética,* México: Paidós/UNAM.

Gutiérrez, Juan y Delgado, Juan Manuel (coords.) (1995). "Teoría de la observación", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales"*. Madrid: Síntesis, p. 143.

Habermas (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México: Cátedra.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación,* Barcelona: Paidós básica.

Heritage, John (1990). "Etnometodología", en Giddens, Turner *et al.*, *La teoría social hoy*, México: Alianza Editorial/Conaculta.

Huberman, Susana. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión;* Buenos Aires: Paidós.

Kemmis, Stephen (1996). "La teoría de la práctica educativa", en Carr, Wilfred *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica,* Madrid: Morata/Fundación Paidea.

Kratochwill, Leopold (1997). *"El concepto de educación desde la perspectiva de la teoría de acción",* en *Educación*, vol. 35, Tubingen: Instituto de Colaboración Científica.

Luckmann, Thomas (1996). *Teoría de la acción social*, Barcelona: Paidós básica.

Mandujano, Julieta; Maribel Paniagua y Vargas, Ma. del Carmen (1998). "Del pensamiento interdisciplinario a la acción: una experiencia del trabajo en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) Jalisco", en *La Tarea*, núm. 10 Guadalajara, Jal.

Mckernan, James (1999*) Investigación-acción y currículo*, Madrid: Morata.

Pérez Juárez, Esther (1985*). "*Reflexiones críticas en torno a la docencia"*,* en *Perfiles Educativos*, julio-diciembre, núms. 29 y 39.

Rockwell, Elsie (1985). "La enseñanza implícita en el quehacer del maestro"*,* en *Ser maestro*: *estudios sobre el trabajo docente*, México: SEP/EI Caballito.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). *La práctica docente y formación de maestros*, Cuadernos de Educación, México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Salgueiro, Ana María (1998). *Saber docente y práctica educativa. Un estudio etnográfico*, España: Octaedro.

Sánchez V., Adolfo (1980). *Filosofía de la praxis*, México: Grijalbo.

Schutz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona: Paidós básica.

Schön A., Donald (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, Lawrence (1996). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, Madrid.

Taft, R. (1988). "Ethnographic research methods", en J. P Keeves.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 3ª reimpresión, Barcelona: Paidós.

Velasco M., Honorio (1999) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.

Vigotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, Lev (1985). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México: Alfa y omega/quinto sol.

Weber, Max (1964). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, Hugo. (1987). *Uso crítico de la teoría,* México: Colegio de México, México.

Parte III
Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia

Coordinador:

Alfredo Furlan
Facultad de Estudios Superiores de Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Miembros de la comisión:

Luis Enrique Alcántara
Escuela Normal Superior

Irma de Jesús Esparza
Universidad Nacional Autónoma de México

Ana Corina Fernández Alatorre
Universidad Pedagógica Nacional

Elda Lucía González Cuevas
Universidad Autónoma de Sinaloa

María Concepción Guerrero Dávila
Escuela Normal de Oaxaca

Gabriela Noyola Muñoz
Universidad Pedagógica Nacional

María Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara

Continúa

Azucena Ramos Herrera
Universidad de Guadalajara

Magdalena Rodríguez Vera
Universidad de Guadalajara

Tomás Vázquez Arellano
Universidad Autónoma de Querétaro

Ricardo Vázquez Valls
Universidad de Guadalajara

Luz María Velázquez Reyes
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Blanca Flor Trujillo Reyes
Facultad de Estudios Superiores de Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Tania G. Arce Cortés
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Alfredo Furlan

Con la elaboración del presente estado del conocimiento, que reúne los temas disciplina, convivencia, indisciplina, incivilidades y violencia, más otros conectados, se pretende instaurar formalmente en nuestro medio esta compleja problemática. Como mostraremos enseguida, la mayor parte de los temas antes se abordaban escuetamente desde diversos estados del conocimiento para los cuales eran temas subordinados. Veamos cómo fueron considerados en los estados del conocimiento elaborados en 1993.

En el primer tomo de la colección "La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa" dedicado al campo "Sujetos de la educación y formación docente" (coordinado por Patricia Ducoing y Monique Landesmann) se mencionan como temas específicos del capítulo dedicado a alumnos: "4.2. Disciplina escolar, dispositivo de poder". El tema que sigue es "5. La voz de los alumnos" dentro del cual está el "5.1. Los alumnos desde los alumnos". En el apartado 4.2. se reseña en primer lugar el trabajo de Barba, González, Moreno y Palomino (1985) "La disciplina escolar en la escuela primaria (estudio de caso en cuatro escuelas de Aguascalientes)"; después se reseña el trabajo de Carlota Guzmán Gómez (1988) "Los alumnos ante la disciplina escolar, ¿aceptación o rechazo? (estudio de caso)".

Los autores de este capítulo,[1] afirman que "el tópico de la disciplina escolar es de interés para entender la dinámica política de las relaciones en esa institución". El espacio dedicado al tema es algo más de una página.

[1] Alicia Lili Carvajal y Terry C. Spitzer (coordinadoras); Carlota Guzmán y José Zorrilla (colaboradores).

En el punto denominado "La voz de los alumnos" se reseñan trabajos de diversos autores entre los cuales se incluyen el de Ana María Cerda "Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades" (1989). Aunque no se hace explícito, este trabajo aborda el problema disciplinario. En el mismo volumen, en el capítulo dedicado a los docentes de los niveles básico y normal, punto "4.2 Trabajo docente" sin mención explícita se desarrolla una aproximación al problema de la disciplina como parte de las condiciones de trabajo.

En el volumen siete, dedicado a "Educación, comunicación y procesos sociales", en la página 204, se alude a la investigación de Rafael Cortina Gutiérrez "Hacia una tipología del maltrato infantil" (1988); en la página 207 se resume el contenido del trabajo de Miguel Foncerrada *et al.,* "Prevención del maltrato al niño [...]" (1987). En el mismo volumen, el último capítulo está dedicado a "Educación y valores". En el punto 4, se reseña el trabajo de Susana García Salord y Liliana Vanella "Normas y valores en el salón de clase" (1992) en el que basándose en una amplia investigación empírica señalan "tres estructuras de socialización maestro-alumnos y alumno-alumno en las escuelas: 1. Orientación necesaria; 2. Dirección coercitiva y 3. Dejar hacer". Inmediatamente se presenta el trabajo de Pineda y Zamora "Disciplina, procesos escolares, institución escolar" (1991). La noción de disciplina escolar es central para los autores, quienes:

> [...] consignan la disciplina como un contenido, forma y producto de las interpelaciones estructurales del deber ser, del ser mismo del saber, y del quehacer de lo cultural, económico, moral e ideológico que domina a la sociedad y que se reproduce y resignifica en la individualidad y en el interactuar colectivo de los sujetos [...] Los autores concluyen que los estudios que se realizan sobre disciplina escolar no deben descuidar su intencionalidad política.

Enseguida se cita y reseñan el trabajo de Landi Perea "La adquisición de valores en la escuela primaria" (1992). Perea afirma que la disciplina, en los casos que pudo observar "es muy escasa. Los niños se paran en los mesabancos, gritan, se salen del salón. El maestro sólo cuando recuerda al observador llama la atención". También se presenta la investigación de Lucía Quesnel "Los niños que se portan mal en la escuela (Desarrollo de la capacidad valorativa en escolares mexicanos)" (1988):

> [...] aunque se mencionan tanto el contexto ideológico y social como las investigaciones precedentes en el campo, se trabaja la disciplina escolar y otras categorías desde el psicoanálisis contemporáneo. Aquí la disciplina estaría

> relacionada con el necesario establecimiento de límites en la estructuración del aparato psíquico, de lo cual, si bien no es responsable el maestro, sí puede coadyuvar, como figura simbólica, al reconocimiento de los mismos, los cuales son indispensables para lograr una convivencia mínima que permita el proceso pedagógico.

Estas referencias fueron las únicas que pudimos encontrar en todos los volúmenes de la colección de estados del conocimiento de la década de los ochenta. Como se puede apreciar, los temas aparecen en forma dispersa y, en todos los casos, subordinados a otras problemáticas. En este tercer ciclo de elaboración de los estados del conocimiento promovido por el COMIE que abarca la investigación educativa que se produjo en México en la década de los noventa y los primeros dos años del siglo XXI, nos hemos propuesto abrir un nuevo campo, que articule los temas ya mencionados y otros que desde nuestro punto de vista es conveniente vincularlos con aquellos.

El nombre que adoptamos es "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia". Como ocurre casi siempre en las ciencias sociales y particularmente en el campo de la educación, todas las palabras clave son polisémicas y muy difíciles de definir, de modo tal que logre una aceptación amplia por parte de los investigadores y profesionales. Hay que reconocer que el tipo de problemas a los cuales esas palabras hacen referencia, involucran cuestiones muy sensibles para los actores del sistema escolar. Igualmente los posicionamientos teóricos que los conforman implican un grado alto de componentes éticos, políticos, "ideológicos" y "doctrinarios". Es en suma un sector denso y plagado de tensiones, que crispa tanto a los prácticos como a los que intentan construir teorías. Tal vez sea por eso que en las últimas décadas haya habido pocos textos de referencia, al punto de estar ausente o minimizado en los anteriores estados del conocimiento.

La gran mayoría de los tópicos que incluye producen incomodidad o molestia en muchos colegas. La disciplina por ejemplo, a pesar de que constituye una dimensión esencial del trabajo escolar, desde de los años sesenta hasta gran parte de los noventa fue una temática prácticamente abandonada y sólo recibió un tratamiento marginal tanto por parte de los investigadores como de los tratadistas clásicos y demás productores de textos para los diversos públicos interesados en los problemas educativos. Un detalle curioso es que en nuestro caso mexicano ninguno de los pocos tesistas que incursionaron en el campo, se mantuvo en él. Ninguno realizó posteriores investigaciones que consolidaran y profundizaran su perspectiva y el tratamiento del problema.

Se puede aseverar que no fue sólo un problema subvaluado en México; se aprecia el mismo fenómeno en muchas partes del mundo. Estados Unidos también reprodujo esta sintomatología, pero la enorme masa crítica y la diversidad de las formaciones de los investigadores logró que el tema no estuviera totalmente ausente. En efecto, la impresionante producción científica que se desarrolló durante todo el siglo XX en ese país hizo que fuera muy extraña la ausencia de cualquier cuestión de interés. El *mutis* internacional es algo que la investigación histórica tendrá que explicar algún día. Es difícil aceptar que siendo el control de la disciplina del grupo de alumnos la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito (en el sistema escolarizado, si no se logra que el grupo esté por lo menos físicamente disponible para iniciar una clase, es imposible que se desarrolle el trabajo pedagógico) no se haya destinado un espacio curricular explícito para abordarlo en los distintos currícula de formación inicial del profesor. A pesar del default curricular hay evidencias de que los profesores y practicantes en algún momento de la formación tienen que enfrentarlo. Durante todo el tiempo en que la titulación del magisterio requirió un trabajo escrito o una tesis, ha sido un tema eventualmente seleccionado por los alumnos.

El que ensayemos en este momento la configuración de este campo no es en absoluto caprichoso ni casual. Desde comienzos de los noventa empezaron a escribirse libros sobre la problemática de la disciplina en algunos de los países de Hispanoamérica, lo cual permite contar hoy con una plataforma regional no muy amplia pero interesante. Pero este tímido "renacimiento" de la disciplina como tema de investigación y de reflexión rápidamente confrontó el riesgo de ser opacado por otro: la violencia en la escuela.

En el enunciado que hemos construido para denominar nuestra área, aparece el concepto de convivencia a la par que el concepto de disciplina. En países como España y Argentina, el concepto de convivencia se ha incorporado con bastante fuerza al habla de los profesionales de la educación.

Hay producciones que específicamente se centran en dicho concepto, por ejemplo el trabajo de Norberto Daniel Ianni y Elena Pérez, *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención* (1998) y el de Juliana Marino y Raúl Moroni, *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela. Tutorías, amonestaciones, vuelta olímpica, consejos de convivencia* (1999). Para estos autores la convivencia es un tema que debe estar presente por derecho propio en la medida que constituye una dimensión sustancial de la práctica educativa escolar; si algo ofrece la escuela más allá de la calidad de sus programas, es la posibilidad de que se produzca el encuentro con sus pares o con los adultos; y otros autores,

consideran que la convivencia es la situación y al mismo tiempo la vía para que se produzca el aprendizaje de valores en términos de acción. Hay algunos que entienden a la convivencia como un modo positivo de referirse a la disciplina. Es el caso de algunas de las propuestas que se han llevado a la práctica en Argentina en los últimos quince años en los cuales los consejos de disciplina se transformaron por decreto oficial en Consejos de Convivencia.

Otros autores cuestionan la homologación —a pesar del cambio de signo—, de disciplina y convivencia, argumentando que la disciplina alude centralmente al estar disponible para construir los aprendizajes deseados, por lo tanto es función del trabajo pedagógico que se realiza en la escuela. La convivencia es algo que se produce de hecho y que no necesariamente se articula con la labor formativa de los alumnos. Se puede dar el caso de que haya problemas de convivencia en un grupo de estudiantes sin que sea afectada la disciplina; asimismo, que se produzcan episodios de indisciplina que dificulten el trabajo de enseñanza sin que se afecte una buena convivencia. Dentro de esta lógica, la contracara de la disciplina es el conjunto de episodios de indisciplina que se producen en un ciclo determinado, mientras que la contracara de la convivencia es la violencia. Por ejemplo, J. E. Palomero Pescador y M. R. Fernández Domínguez dicen "por ello el problema de la violencia escolar (o para hablar en positivo los problemas para favorecer y/o mejorar la convivencia en los centros educativos), no puede ser abordado de forma unidimensional..."[2]

El tema de la convivencia resulta aceptable para profesores e investigadores que aspiran a que la escuela contribuya al desarrollo de la sociedad democrática: se puede tratar de construir una "convivencia democrática",[3] en tanto que nos resulta improcedente mencionar el enunciado "disciplina democrática"; sin embargo, no habría que olvidar a Castoriadis, que señala: "En una democracia, el pueblo *puede* hacer cualquier cosa y debe saber que *no debe* hacer cualquier cosa. La democracia es el régimen de la autolimitación y es, pues, también el régimen del riesgo histórico —otra manera de decir que es el régimen de la libertad— y un régimen trágico".[4]

---

[2] *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44. Zaragoza, agosto de 2002. Monografía: Violencia y convivencia escolar. "La formación del profesorado ante el problema de la violencia y convivencia escolar", p. 18.

[3] María José Díaz Aguado, "Por una cultura de la convivencia democrática", en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44. Zaragoza, agosto de 2002. Monografía: Violencia y convivencia escolar, pp. 55-78.

[4] "La polis griega y la creación de la democracia", en Cornelius Castoriadis (1988), *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona: Gedisa, p. 124

En México casi nadie ha investigado el tema de la convivencia, porque la palabra no ha adquirido fuerza de uso en el ámbito escolar; sin embargo, si lo agregamos al campo, es porque viene aparejado con el tema de violencia y disciplina, por lo que en algún momento es probable que alguien centre su estudio en él.

En el título hemos puesto a la par, con el mismo rango las categorías de disciplina y convivencia porque constituyen si no dos enfoques de un mismo problema, dos territorios significativos estrechamente articulados. Pueden también constituir dos modalidades de relación con el otro y con el conocimiento que la escuela intente promover. Se puede comprender la disciplina como aprender a actuar como estudiante; es decir, aprender bajo la dirección de un maestro en un contexto institucionalizado. La disciplina es lo que hace a alguien discípulo**,** dice Comenio en su *Didáctica Magna*. Inmediatamente después, en el título se marca que nos interesa ubicar en este campo que estamos tratando de constituir, los problemas que se suscitan afectando a la disciplina y/o la convivencia. Son tres las palabras que completan el título: indisciplina, violencia y entre ambas hemos incluido la noción de incivilidades. A pesar de que actualmente nadie la utiliza en México, se trata de un concepto cuya utilización se ha prácticamente naturalizado en los países que más investigación desarrollan sobre esta problemática. Según Bernard Charlot:

> [...] en un polo, [...] la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, vandalismo. Si extendiéramos la perspectiva más allá del recinto escolar habría que incluir igualmente dentro de esta categoría otros hechos que afectan en forma grave y frecuente a la dignidad de los individuos: los accidentes de automóviles en los cuales los jóvenes son las víctimas sobrerrepresentadas, los suicidios de los adolescentes, los estragos de la droga, las diferentes formas de maltrato (comprendidos los sexuales) que sufren los jóvenes, las depresiones (discretas o no, espectaculares o disimuladas) de los profesores [...]
>
> En el otro polo, la violencia es un conjunto de incivilidades, es decir, ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado: palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos. Los alumnos, masivamente, se quejan de la falta de respeto hacia ellos mismos o de sus asuntos personales. Los profesores sufren profundamente una indiferencia creciente de los alumnos respecto a lo que ellos enseñan [...] ciertas incivilidades se producen abiertamente, otras toman formas más insidiosas; en general los alumnos son groseros sin respetar las formas, en tanto los profesores saben injuriar cortésmente a los alumnos. Si la

> agresión física o la presión psicológica extrema (chantaje, extorsiones) son más angustiantes y espectaculares que las incivilidades, son sin embargo estas últimas las que parecen hoy esparcirse como un reguero de pólvora y constituye la principal amenaza para el universo escolar.[5]

Según Eric Debarbieux, Alix Dupuch e Yves Montoya:

> Los investigadores americanos primero, luego un cierto número de autores franceses, bajo el impulso de Sebastián Roché y de Hugues Lagrange utilizan desde mediados de los noventa el término incivilidades para nombrar este tipo de hechos (pequeñas violencias cotidianas que son capaces de pudrir literalmente la vida de los establecimientos o de los barrios cuando se repiten constantemente).

Estos hechos habitualmente no están penalizados pero aun bajo sus formas más anodinas, ellos semejan "amenazas contra el orden establecido, transgresiones a los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de buenas maneras". Son intolerables por el sentimiento de no respeto que inducen en quien las padece. Pues qué es la civilidad, si no "el conjunto de actitudes que consisten en tomar al otro en consideración, en darle la prueba de su utilidad social".[6]

Como se habrá notado, la mayor parte de los ejemplos de incivilidades podrían ser también ubicados como ejemplos de indisciplina. Sin embargo, no es lo mismo ubicar estos comportamientos en el campo de la disciplina, en tanto hechos de indisciplina que, como lo hacen los autores franceses, que consideran a las incivilidades en relación con la violencia. Por lo tanto el mismo episodio o comportamiento de un estudiante puede ser calificado como indisciplina o incivilidad, de acuerdo con la perspectiva en la que se ubique. En el primer caso, estos comportamientos son simplemente catalogados como indeseables y su reiteración moviliza el sistema punitivo existente en la escuela al punto de posibilitar la aplicación de la suspensión definitiva como alumno del plantel. Si, en cambio, se interpreta como incivilidades, se pone en marcha otra teoría sobre esos comportamientos. Para muchos investigadores de Estados Unidos y Europa, las incivilidades reiteradas anuncian con un alto grado de probabilidad futuras conductas delictivas a lo largo de la vida.

---

[5] Bernard Charlot, "Violences Scolaires: Representations, pratiques et norms", en Charlot Bernard y Jean-Claude Emim (1997) *Violences at e´cole etat desavoirs,* París*:* Armand Colin, p. 5.

[6] Ibid., p. 19.

El problema de la violencia es realmente complejo. Se trata de un fenómeno que ha estado presente en la historia de la humanidad cumpliendo funciones y tareas diversas: desde la conquista de un territorio a método de enseñanza ("la letra con sangre entra"). Todas las disciplinas que estudian al hombre tienen algo que decir sobre el mismo. Por otra parte, la violencia sigue siendo un factor capaz de alterar el curso de los tiempos. El suceso del 11 de septiembre del 2001 fue, en sí mismo, un acto de extrema violencia; hizo de la violencia el centro de la agenda política internacional.

En el ámbito de la investigación educativa la noción de violencia ha generado fuertes discusiones. Particularmente resulta interesante seguir la polémica relativa al grado de amplitud que se le confiera al término. Hay quienes piden que se le use en forma restringida y los que proponen que lo sea en forma amplia.

Es importante señalar que además de las polémicas aludidas que refieren a distintas concepciones teóricas o a distintos enfoques disciplinarios, hay autores que han advertido y denunciado que cierto tipo de investigaciones (que por cierto son las que prevalecen en Estados Unidos) están claramente vinculadas al interés que tienen importantes empresas en expandir el mercado de la seguridad en el ámbito escolar. El que Estados Unidos haya adoptado como prioridad este problema, permite que un inmenso volumen de recursos financieros se canalicen hacia ese sector, quitándoselo a otras actividades.

Cuando se diagnostica en un establecimiento o distrito escolar la existencia del fenómeno de la violencia, se abre la necesidad de que intervengan agentes que no pertenecen al sector educativo: policía, equipos entrenados para manejar situaciones de crisis, abogados, jueces, miembros del sector salud, representantes de aseguradoras, periodistas, etcétera. En este sentido, se puede decir que cuando la escuela acepta tener problemas de violencia en su interior, implica de hecho aceptar la imposibilidad de controlarlos sin el apoyo de los sectores mencionados. Por otra parte, también la escuela abre sus puertas en estos casos, a la industria de la seguridad.

Cuando se buscan investigaciones sobre el tema de la violencia en el ámbito de la escuela, se constata que hay mayor producción en el sector salud que en el propio sector educativo. Tal vez esto se explique porque como el objeto central de quienes trabajan en el problema de la salud es lo patológico, perciben con mayor rapidez y precisión su presencia que los propios encargados del trabajo educativo de la escuela. Esto es muy evidente cuando las investigaciones se centran en el problema del consumo de drogas, como se verá en el capítulo que hemos dedicado a esta cuestión.

El tema de la violencia en el ámbito escolar adquirió en los noventa un peso político de primer orden en Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Japón y otros países ricos. Este fuerte posicionamiento del problema de la violencia se debió a la conjunción de un complejo conjunto de factores. Aunque en cada uno de los países mencionados las circunstancias son relativamente diferentes, en todos ellos creció el sentimiento de inseguridad de la población en general y en el ámbito de las escuelas en particular. Aunque la mayor cantidad de episodios violentos se produjo en las escuelas que atienden a los sectores más pobres y con mayores problemas de integración (minorías, inmigrantes, desocupados, etcétera) fueron los pocos episodios trágicos que se produjeron en la pasada década en Estados Unidos —nos referimos al asesinato de profesores y alumnos por parte de estudiantes armados, todos ellos acaecidos en comunidades de clases medias acomodadas, más el hecho de que hasta hoy no son claras las motivaciones que cada uno de los jóvenes asesinos tuvieron para actuar de ese modo— los que generaron, a partir de su secuestro mediático la emergencia del tema.

La intervención de los medios tuvo una influencia radical en la generación de un sentimiento de temor colectivo y consecuentemente en que el gobierno tuviera que tomarlo como un problema político de alta prioridad. En los años 1998 y 1999, el gobierno de Clinton lo abordó otorgándole el primer lugar presupuestal entre todos los problemas de investigación. El tema de la violencia escolar desplazó y absorbió, en Estados Unidos, al clásico asunto de la indisciplina. Aunque esta sustitución provoca una fuerte discusión y desacuerdo que de ningún modo posibilita afirmar que es un asunto cerrado, es contundente la preeminencia del tópico de la violencia como tema de publicaciones, de realización de eventos académicos y, fundamentalmente, de prueba de fuego para los equipos de gestión de los distintos niveles del sistema escolar.

En nuestro caso, y por diversos motivos, preferimos mantener explícita la cuestión de la disciplina e incorporar el problema de la violencia sin otorgarle el sitial principal en el título, tal como se está haciendo en Europa y Estados Unidos. Los motivos, dichos en forma muy sucinta son:

a) de acuerdo con la información que recogen las investigaciones existentes, el problema de la indisciplina preocupa mayoritariamente a los profesores y directivos de las escuelas, sin negar que está creciendo también la preocupación por el aumento del consumo de drogas y de la inseguridad en los planteles;

b) la mayor cantidad de investigaciones producidas en nuestro medio por investigadores identificados con el campo educativo y con el ámbito

escolar abordan el tema desde la perspectiva de la disciplina, o bien, desde la perspectiva estudiantil;

c) la mayor cantidad de investigaciones en México sobre los problemas que se agrupan bajo el concepto de violencia, han sido realizadas por investigadores pertenecientes al campo de la salud (médicos y psicólogos). Esto explica por qué los temas más estudiados son el problema de las adicciones y el de la violencia intrafamiliar;

d) el tema de la violencia en la sociedad en general, ha generado distintas investigaciones dominadas por preocupaciones sociológicas, jurídicas o sanitarias. En la gran mayoría de estas investigaciones, al ámbito escolar no se lo toca, o se hace de forma tangencial. Sin embargo, desde hace aproximadamente una década ha crecido el interés por dedicarle estudios específicos a lo que acontece en el interior de las instituciones educativas. Aunque estas investigaciones conservan el enfoque médico o jurídico, y aunque no están en general codificadas en los términos propios de la institución escolar, contienen un valioso caudal de información que hasta la fecha no ha encontrado un eco suficiente en el personal del sistema escolar;

e) en el actual estado del conocimiento daremos entrada a la mayor cantidad posible de los estudios existentes, más allá de qué disciplina provengan o qué sector gubernamental los promueva; y

f) defendemos la prioridad que debe tener la visión pedagógica en todo lo que afecte a la actividad formativa de la escuela. Pero estimamos que es crucial estudiar atentamente los datos y criterios que elaboran los especialistas en problemas que ya están sucediendo en los establecimientos ubicados en zonas de alto riesgo. En ellos se están desarrollando problemas que exceden a las autoridades educativas, desbordan el campo de preocupaciones habituales de las ciencias de la educación y sobre los que no se cuenta con experiencia suficiente de intervención.

Problemas como las adicciones, los robos o agresiones graves a miembros de la comunidad educativa requieren de la participación de las agencias y los profesionales especializados que más pueden aportar a la búsqueda de soluciones.

Tanto la pedagogía como la gestión educativa no tienen otro camino que participar con toda seriedad en las discusiones a veces muy áridas y ríspidas que exigen los acontecimientos que impactan al ámbito de la escuela. Estamos en una encrucijada en la que se suscitan posibles malos entendidos o invasiones sobre temas de incumbencia ajena. La elaboración de este estado del conocimiento se quiere sumar a los pasos que ya han ido

dando algunos funcionarios e investigadores. Sin el entusiasmo y la alegría que acompaña habitualmente a las visiones progresistas de la pedagogía, pero dispuestos a tomar nuestro lugar en una lucha que no interesa a una u otra agencia, sino que involucra a la sociedad toda. No se trata de un avance positivo, de algo saludable, sino de una problemática que nos obliga a constatar cómo se están resquebrajando los muros de la institución escolar.

Aunque hay diferentes programas que promueven la prevención de la violencia, lo cierto es que hasta la fecha el tema que ha sido abordado y estudiado con mayor continuidad y sistematicidad en México, es el de las adicciones. Este problema, de gravedad creciente en nuestro medio, tiene vínculos con ciertos episodios violentos que se desarrollan en las instalaciones de la escuela o en su entorno inmediato. Sin embargo, ese nexo es un aspecto menor del complejo problema de las adicciones. El crecimiento de los adictos a distintos tipos de estupefacientes preocupa en primer lugar como un problema de alto riesgo para la salud de la población, y también desde el punto de vista judicial en la medida en que operan grupos de delincuencia organizada que corrompen el tejido social. Específicamente genera una enorme demanda de respuesta política el hecho de que está disminuyendo la edad en que los jóvenes, niños y niñas, se inician en el consumo de drogas.

Esto ocasiona que los datos que existen sobre el estado de estos problemas en el ámbito de la escuela se deban principalmente a esos programas más amplios que abarcan a veces el ámbito escolar. En el marco anterior, por iniciativa del sector salud, se han realizado desde 1976 varias aplicaciones de la Encuesta nacional sobre uso de drogas en la comunidad escolar y algunos estudios sobre la población escolar del Distrito Federal de enseñanza secundaria y nivel bachillerato desde 1976. Sin embargo, en el medio educativo esta información casi no se había divulgado hasta hace un año, cuando empezó a ser del dominio público.

El equipo que elaboró el presente estado del conocimiento, fue aprendiendo sobre la marcha la existencia de las múltiples complicaciones que rodean al campo en cuestión. El coordinador del equipo, comenzó a interesarse y a estudiar la problemática de la disciplina escolar desde mediados de la década de los noventa. Al constatar la paradójica situación de la escasez de trabajos sobre esta cuestión y, al mismo tiempo, la importancia mayor que tiene en el contexto de la actividad y de la reflexión pedagógica, se dio a la tarea de difundir e impulsar la realización de estudios en esta dirección. Este esfuerzo dio lugar a que estudiantes de posgrado de diversas instituciones del país, encarasen algunos proyectos. La base del equipo se constituyó, en primera instancia, con el conjunto de estos tesistas. En una segunda etapa, se fueron incorporando al equipo académicos de diversas instituciones

del país que estaban interesados y tenían alguna producción en este campo. Y, en una tercera etapa, se sumaron tesistas de licenciatura que estaban colaborando en las investigaciones de los diferentes miembros del equipo.

Miembros:

- Alfredo Furlan (coordinador) (UNAM-FESI)
- Luis Enrique Alcántara (ENS, doctorando en la misma institución)
- Irma de Jesús Esparza (pasante de maestría en la UNAM)
- Ana Corina Fernández Alatorre (UPN)
- Elda Lucía González Cuevas (UAS, doctoranda en la misma institución)
- María Concepción Guerrero Dávila (Escuela Normal de Oaxaca, doctoranda en la UABJO)
- Gabriela Noyola Muñoz (UPN)
- María Teresa Prieto Quezada, Azucena Ramos Herrera, Magdalena Rodríguez Vera y Ricardo Vázquez Valls (U de G)
- Tomás Vázquez Arellano (UAQ, doctorando en la UABJO)
- Luz María Velázquez Reyes (ISCEEM, doctoranda en la FFyL de la UNAM)
- Blanca Flor Trujillo Reyes (UNAM-FESI)
- Tania G. Arce Cortés (UPN)

Durante la elaboración del estado del conocimiento, fuimos constatando la diversidad de problemas y temas que era posible abarcar. Esta diversidad planteó la necesidad de constituir grupos que se hicieran cargo de los diferentes temas. Adoptamos este procedimiento con plena conciencia de que se evidenciarían los distintos estilos y enfoques que caracterizan a los miembros. Tomamos la decisión de que cada uno de los capítulos llevaría la firma de quienes participaron en su redacción, es decir, de sus autores y que era conveniente respetar las particularidades de cada texto siempre y cuando tuviese los elementos mínimos requeridos para este tipo de trabajo. De esta manera, el coordinador y el equipo asumen la responsabilidad general del documento, sin menoscabo de la autoría específica y, por lo tanto, de la responsabilidad particular del contenido de cada capítulo por parte de quienes lo firman. De cualquier forma, la diversidad de enfoques que conjuntamos es menor a la que se encuentra en los múltiples subtemas que articulamos.

Hemos tratado de respetar al máximo el sentido de las investigaciones que aquí se reseñan y comentan. Estamos concientes, sin embargo, de que los autores de cada investigación, como ocurre a menudo, pueden sentir

que la forma en que hemos consignado sus escritos, no expresa cabalmente la riqueza de cada uno de ellos; sin embargo, el propósito del estado del conocimiento, de ningún modo es suplantar la lectura directa de las investigaciones referidas. En el caso de este estado del conocimiento, se pretende informar al público interesado de la existencia de estos textos. El hecho de que se trata en su mayoría de tesis difícilmente localizables y no publicadas, es básico para comprender, como invitación a su lectura, el haber incluido sus referencias.

Hemos organizado la presentación de las investigaciones teniendo en cuenta las afinidades temáticas, al mismo tiempo que los temas también corresponden a los agrupamientos característicos que se utilizan internacionalmente. Las investigaciones cuyo contenido resulta encuadrable en varios de los temas seleccionados, se mencionan en todos. En algunos temas se toman como referentes, investigaciones desarrolladas en otros países. Recurrimos a ellas cuando consideramos que es imprescindible para clarificar el sentido de las investigaciones locales. No forman propiamente parte del corpus que establecimos para el campo.

El estado del conocimiento comprende los siguientes capítulos:

* La presente **introducción**, en la que se bosquejan los campos abarcados y algunos de los problemas relevantes que los caracterizan.
* **Investigaciones sobre disciplina e indisciplina**. Expone el conjunto más amplio de las investigaciones localizadas que abordan el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia.
* **Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar**. Una parte de este capítulo, está dedicada a presentar diferentes conceptos sobre violencia escolar que se encuentran en la literatura internacional. La segunda parte presenta las tres investigaciones localizadas.
* **Investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones**. La perspectiva que los estudiantes tienen sobre lo que hemos definido como transgresiones, es el eje articulador de este capítulo que presenta cinco investigaciones.
* **Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar**. Aquí se presenta una cantidad mayor de investigaciones, aunque en este caso, la totalidad ha sido elaborada por investigadores adscritos al campo de la salud o a organismos que combinan aportes de disciplinas psicológicas y sociales para la comprensión de este complejo problema. El peso que ha adquirido en el ámbito escolar, es la principal razón por la cual incorporamos el consumo de

drogas dentro de nuestro corpus, más otros argumentos que se explicitan en el capítulo.

* **Investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar**. El tema del maltrato infantil es uno de los más estudiado internacionalmente y para muchos especialistas constituye la principal preocupación en este terreno. En nuestro país, las pocas investigaciones existentes se han vinculado, en general, con el problema de la deserción escolar, de ahí que esto sea consignado como título.
* **Investigaciones sobre medios y violencia**. Las investigaciones que se presentan no refieren al ámbito escolar. Las incluimos porque afectan a los niños y jóvenes con tal fuerza que compiten con las propuestas formativas escolares. La violencia sigue siendo el nexo principal que estos trabajos mantienen con nuestro campo.
* **Investigaciones sobre menores infractores**. El presente también es un capítulo cuya inclusión fue discutida por el equipo y, por lo tanto, puede seguir discutiéndose por parte de los lectores. Pensamos que aunque las instituciones que atienden a menores infractores no son en sentido estricto escuelas, su actividad es comparable a la que se desarrolla en el ámbito propiamente educativo. Y, aunque las instituciones difieran, atienden a los mismos chicos.
* **Propuestas de atención: intervenciones y experiencias**. Se presentan investigaciones, informes y evaluaciones de propuestas de intervención en el ámbito escolar, sobre problemas vinculados con la violencia. Justifica incorporar este tipo de estudios en la medida en que las intervenciones pueden llegar a ser investigadas. Esperamos, especialmente, que el material presentado estimule la investigación y reflexión sobre las numerosas experiencias que se realizan anónimamente y que pueden tener un interesante potencial heurístico, además de enseñanzas prácticas.
* **Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar.** Si bien excede al cometido de los estados del conocimiento analizar las políticas y prácticas que estudian las investigaciones seleccionadas, en nuestro caso consideramos muy útil presentar una visión panorámica de los principales programas existentes. Esta información permite conocer los enfoques que prevalecen en el campo y dan una perspectiva del tamaño del problema. Esperamos que además apoye la realización de futuras investigaciones.
* **Anexos:**

  1. Eventos académicos.
  2. Lecturas complementarias sugeridas en español.

CAPÍTULO 1

INVESTIGACIONES SOBRE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

Alfredo Furlan, Luis Enrique Alcántara,
Elda Lucía González Cuevas
y Blanca Flor Trujillo*

ACERCA DE LA NOCIÓN DE DISCIPLINA

Etimológicamente la palabra latina *disciplina* está compuesta por el verbo *discere*, que significa aprender y el sustantivo *puer*, que quiere decir niño. Textualmente la palabra disciplina refería al conjunto de cosas que un niño tenía que aprender.

Para la mayoría de los autores, etimológicamente y en sus usos prácticos, la palabra disciplina está asociada a la idea de aprendizaje.

De la Mora (1997:142) señala que el político romano Cicerón, usó la palabra disciplina para indicar la instrucción que recibían los niños por parte de los pedagogos. Del mismo origen surgió la palabra *discípulo*, que significa la persona que sigue las lecciones (enseñanzas, doctrinas) de un maestro. En el prólogo de B. Delgado incluido en la edición que la editorial PPU hizo en 1990 del texto *Disciplina escolar* de un autor desconocido que en su momento utilizó el nombre de Boecio y que al descubrirse que no era un auténtico texto del verdadero Boecio, quedó firmado como Pseudo Boecio.

* Con el apoyo de María Concepción Guerrero Dávila, Tomás Vázquez Arellano, Ana Corina Fernández Alatorre, Gabriela Noyola Muñoz, Luz María Velázquez Reyes y Tania Arce Cortés.

Delgado (1990:11) dice en el prólogo "San Isidoro indica que el término disciplina procede del verbo *discere* que significa aprender, razón por la que —añade— puede llamarse también ciencia, de *scire* que quiere decir saber, puesto que esta palabra deriva a su vez de la misma palabra *discere*. Nadie sabe *scit* si no aprende *discit*". Más adelante recuerda que "Hugo de San Víctor, contemporáneo del autor de *Disciplina escolar*, en su tratado *La formación de novicios*, identifica la disciplina con lo que actualmente entendemos por educación" (Delgado, 1990:11).

El filósofo español Fernando Savater, destaca que un punto del debate donde coinciden antiguos, modernos y contemporáneos, es que el proceso educativo no es posible sin una dosis de disciplina. Dice que en esencia, "[...] se trata de la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento al saber que se le propone y a cumplir con los ejercicios que requiere el aprendizaje" (Savater, 1997:99). Pero también la misma palabra ha sido usada para designar "[...] las diversas destrezas y conocimientos que se aprenden por este procedimiento: las matemáticas o la geografía son disciplinas cuyo aprendizaje exige a su vez disciplina" (Savater, 1997:99-100).

Centeno (1998:3) indica que cuando se atiende a una definición de diccionario, este término presenta una serie de facetas vinculables con diferentes preocupaciones clásicas desde la aparición de la modernidad. Aparece por primera vez en su forma moderna en el siglo XVIII asociado con varios significados: 1. castigo, 2. instrucción, 3. aprendizaje (de facultades mentales y de carácter moral), 4. control obtenido por imponer la obediencia y el orden, la conducta impuesta, prescrita, o el modelo de comportamiento. 5. el autocontrol. Concluye sosteniendo que nadie ofrece una definición coherente de lo que se quiere decir con el concepto. Sobre los significados modernos, el mismo autor subraya que por una parte se le entiende como obediencia, es decir como "la ejecución exacta de la orden recibida, en la que toda crítica personal queda en suspensión incondicionalmente y el actor está inmutable y exclusivamente determinado para llevar a cabo la orden" (significado asignado por Max Weber). La implantación de este tipo de obediencia demanda la creación de una sociedad de vigilancia.

Por otra parte, el mismo autor resalta otro aspecto del significado de disciplina: se ha producido en la segunda mitad del siglo XX una transición de lo coercitivo a lo terapéutico. La autoridad ya no se centra en el castigo del mal comportamiento, sino en el estímulo activo de lo "bueno". Se basa más en el yo que en alguna exterioridad, en donde opera la idea de autocontrol (Centeno, 1998:4).

El tema de la disciplina se constituyó en objeto de reflexión obligatorio para la mayor parte de los pedagogos hasta mediados del siglo XX. Esto se

verifica también en México. Citamos tres ejemplos: el profesor Abraham Castellanos, en su recopilación en 1909 de la Pedagogía Rebsamen, afirmaba:

> A nadie se le podrá ocultar del valor de una buena disciplina material; pero la escuela moderna no se contenta con ella. Podríamos suponer que esta buena disciplina es tan solo el resultado del miedo que tienen los alumnos a sus maestros, del temor que les inspiran los castigos. En este caso es probable que los jóvenes, al separarse de la escuela, pierdan sus buenos hábitos de vida y disciplina, y si tal cosa sucede, no podemos afirmar, en conciencia, que la disciplina haya sido buena.
>
> Para que sea buena la disciplina ideal, no basta que haya orden mientras subsista la influencia directa del maestro; es necesario que los jóvenes, al entrar en la vida pública, conserven las buenas costumbres adquiridas en la escuela. Por consiguiente, la disciplina, en el sentido ideal, viene a ser una verdadera educación ética y estética, que tiene sobre los niños una influencia verdadera que nunca se borra (Castellanos, 1909:278).

Luis E. Ruiz (1900) decía:

> Basta significar que la disciplina consiste fundamentalmente en la subordinación de los actos y movimientos individuales a la uniformidad del conjunto, para comprender su capital importancia en la escuela, pues ella asegura de modo permanente el orden y por lo mismo garantiza el proceso.
>
> Por todo lo dicho, fácil es ver la grandísima importancia y trascendencia de la disciplina escolar, pues no sólo procura el orden y el trabajo fructuoso en las clases, sino que establece los cimientos del porvenir, puesto que prepara hombres para la vida social. Se propone inculcar la verdadera subordinación, que hace compatible la independencia personal con la solidaridad social, pues no debe olvidarse que en todas las condiciones de la vida el hombre tiene que obedecer y saber obedecer, ya a sus jefes en el ejército, ya sus patronos en sus talleres, ya a la ley en la vida común y a sus representantes en la colectividad; queda bien entendida que esta sujeción necesaria, si bien total enemiga de todo yugo, no impide la libertad, que en el caso está garantizada por la saludable disciplina, puesto que siendo ella un medio se encamina al fin de la educación, que en todos sus grados tiende siempre a formar hombres libres (Ruiz, 1900:198).

Santiago Hernández Ruiz en el prólogo a su texto *Disciplina escolar* en1955 afirmaba que "El problema de la disciplina es el más importante de todos los problemas que tiene que afrontar el maestro en su escuela. Sobre esto nadie tiene duda ninguna. Sin disciplina no hay trabajo eficaz posible"

(Hernández, 1969:7). Páginas más adelante, en el capítulo "I. El problema", dice: "Los dos problemas fundamentales de la escuela son el plan de trabajo y la disciplina [...] la resolución del segundo está relacionada con la aptitud educativa del ambiente escolar." (Hernández, 1969:22) y, en el capítulo "II. La disciplina y el maestro": "El toque de la disciplina está en conjugar la libertad con el orden. Y esta conjugación es un hecho íntimo, y por lo tanto, independiente del aspecto externo [...]" (Hernández, 1969:39) "En sus cuatro quintas partes por lo menos, la disciplina, en lo que tiene de esencial, no en sus manifestaciones externas, que pueden ser engañosas, depende, no de los procedimientos disciplinarios, sino de la personalidad del maestro." (Hernández, 1969:41)

En tales discursos se expresaba la capital importancia del asunto tanto como una cuestión de *orden* como de *formación* de los jóvenes. Desde esas épocas, en función de diferentes tipos de argumentación, se asumía que disciplinar a los jóvenes era una función positiva y formativa de la escuela. Se podría decir que aceptaban su necesidad, con plena conciencia de que ésta no surgía espontáneamente, ni la organización escolar por sí sola la aseguraba, ni el carisma o la autoridad de los docentes podía ser su única garantía, habida cuenta que estos dones no eran patrimonio seguro en la mayoría del gremio.

El tema de la disciplina, más allá de su relativa devaluación entre los investigadores y pedagogos de la segunda mitad del siglo XX fue desde los orígenes, un tópico infaltable en las discusiones sobre educación. Es difícil localizar a un pedagogo notable que no lo haya abordado por lo menos alguna vez. Tema tan complejo y denso como en definitiva es el mismo tema de la educación. En esta introducción hemos evitado citar a los más calificados tratadistas que a lo largo de la historia construyeron las distintas concepciones teóricas y juzgaron los diferentes modelos prácticos de disciplina. Hemos optado para los primeros párrafos de esta introducción por un heteróclito conjunto de nombres y de épocas; hemos mezclado nombres conocidos y autores prácticamente ignorados. En torno al tema se mueven sombras de autores que han hecho aportes monumentales. Para citar solamente a tres, mencionaremos a Durkheim, Dewey y Foucault. Dejemos ahora que las propias investigaciones que a continuación reseñaremos, muestren sus inclinaciones, preocupaciones, reflexiones y búsquedas. Esperamos que nuestras reseñas faciliten el contacto del lector con esos trabajos elaborados por colegas de nuestro medio. Deseamos que las mutilaciones que la brevedad de una reseña exige sobre la obra original, no obture la posibilidad de que el lector descubra sus líneas básicas y se interese por acceder directamente a los textos originales.

PRESENTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SELECCIONADAS

Es de reconocer la escasez de investigaciones que propongan conclusiones dignas de tenerse en cuenta sobre la temática de la disciplina en la institución escolar. En las búsquedas que hicimos a través de diversos sistemas informatizados y también búsquedas clásicas en las bibliotecas de las principales instituciones educativas, localizamos una cantidad nada despreciable de trabajos de tesis sobre este tema; sin embargo, en su inmensa mayoría se trata de tesis de licenciatura elaboradas en diversas instituciones de formación docente cuya factura es en general pobre, con muy poco apoyo empírico y con una marcada tendencia a establecer normas sin fundamentarlas suficientemente. Es el caso de las 187 tesis que localizó Tania Arce en la Biblioteca de la UPN Ajusco. En la presentación que sigue incluiremos algunos ejemplos de ese tipo de trabajos, pero daremos prioridad a los de maestría que desarrollan planteamientos teóricamente más sólidos y utilizan un trabajo de campo metodológicamente más cuidadoso.

A continuación iniciaremos la presentación de los trabajos que constituyen el corpus del tema de disciplina. Comenzaremos presentando un trabajo teórico y otro que enfoca el tema desde el punto de vista histórico.

1. **Noyola**, **Gabriela** (2000). *Modernidad, disciplina y educación*, colección Textos, núm. 14, México: Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo de **Gabriela Noyola** publicado por la Universidad Pedagógica Nacional fue originalmente su tesis para obtener la licenciatura[7] en pedagogía en la UNAM. En palabras de su autora, "el texto presenta una reflexión acerca del papel que ha jugado y juega la disciplina relacionada con la educación en el contexto de la modernidad" (Noyola, 2000:9). Afirma luego que "el sustento teórico de este trabajo es la concepción de disciplina de Michael Foucault expuesta sobre todo en *Vigilar y castigar* (Noyola, 2000:9). "El proyecto educativo de la modernidad, se sustentó básicamente en dos ejes: la capacitación del técnico y la formación del ciudadano. Se pensó entonces, que con base en un proceso disciplinario era posible la formación de un sujeto útil y productivo; para conseguir lo anterior, el individuo se ve obligado simultáneamente a la docilidad y al sometimiento. Foucault plantea: "la disciplina aumenta la fuerza del cuerpo (en términos económicos y de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). De manera que, intentar la historia de la disciplina y su

[7] La tesis de licenciatura de Gabriela Noyola es un caso excepcional, que escapa de la tendencia comentada con respecto a las tesis de este nivel.

vínculo con los procesos de formación dentro de la institución escolar moderna, significa pensar en la forma en que ha sido moldeada una fuerza de trabajo a la vez productiva y obediente. Y, como se verá a lo largo de este trabajo, el ejercicio disciplinario pasa entonces por lo económico-político, lo cívico-ético y lo cognitivo; de tal forma, que se ocupa tanto de lo individual como de lo colectivo" (Noyola, 2000:20). "Para estudiar el ejercicio disciplinario como una de las modalidades de poder, es necesario ubicar dos perspectivas o hipótesis. Esto es, la disciplina en el ámbito de la educación y dentro de la institución escolar puede comprenderse sea desde una perspectiva negativa: la disciplina reprime, inhibe, coacciona, implica la renuncia, la contención y el esfuerzo constante; o bien, desde una perspectiva positiva: el ejercicio disciplinario se comprende como la puesta en juego de una relación de fuerzas; como tal, produce verdad, ámbitos de realidad y se vincula con el logro de metas posibilitando el cambio de rango y posiciones" (Noyola, 2000:21).

"El poder pasa tanto por los dominados como por los dominantes; la disciplina es una microfísica del poder, una anatomía política del detalle, puesto que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo y llega hasta la codificación del gesto. El ejercicio disciplinario se expresa y puede aplicarse básicamente en tres ámbitos: el cuerpo, el tiempo y el espacio" (Noyola, 2000:22).

En los tres primeros capítulos, se presenta una caracterización general de la modernidad, tal como se constituye a partir del siglo XVI, y el modo en que se formaliza una relación específicamente moderna entre la disciplina y la educación alrededor de los siglos XVIII y XIX. En el cuarto capítulo, se expone un conjunto de reflexiones acerca de la crisis de la modernidad y la educación, así como los nuevos rasgos que adquiere la relación: disciplina-educación bajo el impulso actual de la cultura posmoderna. Así, se hace constar que la aparición del fenómeno de la seducción, el hedonismo y la era de la informática y la electrónica, han puesto en crisis la relación tradicional que establecieron la disciplina y la educación en la modernidad.

Entre las principales conclusiones se encuentra la siguiente: "La disciplina constituye el eje de la formación del individuo de la modernidad; la institución escolar moderna es disciplinaria. A partir del siglo XIX, al interior de la institución escolar, se despliegan distintos medios, procedimientos y técnicas pedagógico disciplinarias dirigidas a mantener el control de los procesos educativos. Así, la disciplina constituye un dispositivo de poder que sirve para fijar funciones, discursos, rangos y posiciones; de este modo, en tanto que poder, la disciplina se halla íntimamente vinculada con la formación de la voluntad del individuo.

El carácter específico de la institución escolar, consiste en su función evaluadora. La sociedad postindustrial, ha creado una cultura de empresa que ha puesto en entredicho el valor de la disciplina, tal como se practicó en la modernidad. Aquello que aparenta ser autodisciplina para ganarse un lugar en el mercado es, más bien, hipercompetitividad de los individuos impulsada por los nuevos valores como el dinero, el consumo ostentatorio, la comodidad, el bienestar, etcétera. Con el término de disciplina *soft* se trata de comprender esas realidades". Este término "alude al modo de inscripción de lo disciplinario dentro de un fenómeno más general, denominado seducción. Ese nuevo rostro de la disciplina obedece al paso de las denominadas sociedades cerradas, disciplinarias en sentido estricto, hacia un tipo de sociedades en las que comienza a predominar la 'comunicación abierta'; en este sentido, se piensa a la institución escolar marcada por la crisis y la transición dentro de una cultura mediática" (Noyola, 2000:113).

Este libro es un valioso ensayo elaborado a partir de la lectura de libros de diversos autores, todos importantes y pertinentes en relación con el tema. Es un texto que no se conforma con una repetición canónica de las ideas foucaultianas, sino que es evidente un muy interesante trabajo interpretativo. La descripción del fin de la escuela disciplinaria y el comienzo de la escuela impactada por la posmodernidad y, en menor grado, por la globalización constituye una aportación digna de destacarse. La primera parte de este trabajo se complementa con las propuestas que formuló Mariano Nadorowski en Argentina en su libro *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*.[8] La segunda parte del libro de Noyola, es afín a la continuación de Infancia y poder que Nadorowski denominó *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*.[9]

Tanto el texto de Noyola, como los dos de Nadorowski, deben ser leídos en conjunto y al mismo tiempo contrapunteándolos por todo aquel que se interese en profundizar la reflexión sobre la cuestión de la disciplina.

El siguiente trabajo tiene un alcance mucho más acotado que el texto de Noyola, pues trata sobre un aspecto contenido dentro de otra problemática, dado que la disciplina es abordada sólo circunstancialmente.

---

[8] Mariano Nadorowski (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, colección Transversal, Buenos Aires: Aique.

[9] Mariano Nadorowski (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actua*l, Buenos Aires: Ediciones educativas.

2. **Arellano Rosales, Verónica** (1999). *Transformación de la vida escolar en escuelas elementales de la ciudad de México a fines del siglo XIX*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, mesa V: "Educación, sociedad, historia y cultura", Aguascalientes.

Es una investigación documental realizada directamente en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) y en el Archivo Histórico del Ayuntamiento de la Ciudad de México (AHACM). En ella se hace una descripción de los edificios escolares y del mobiliario de las aulas. Reporta que las condiciones insalubres de los primeros y los "muebles escolares deficientes", eran fuente de enfermedades "no sólo materiales, sino lo que es peor enfermedades morales" (citando a Abraham Castellanos, maestro de finales del siglo XIX). La promoción de la inspección médica y la sustitución de los muebles deteriorados e incómodos por bancos unitarios, constituían un medio para el "menor riesgo de contagio que afectaba las condiciones de salud de la población escolar, también de alguna manera mejoraban la disciplina" (Arellano, 1999:5).

A pesar de que la disciplina no es el tema central de la investigación, lo incluimos porque toca un aspecto importante sobre todo si se mira al trabajo educativo desde la óptica foucaultiana: el estudio del espacio en el que se desarrolla la actividad educativa y de los objetos que contiene, tienen un alto grado de interés para la comprensión de la evolución de las prácticas reales. La cuestión del mobiliario es clave para entender la codificación gestual y puede ser perfectamente encuadrado en la óptica foucaultiana en tanto *anatomía política del detalle*. El estudio de la dimensión espacial, junto con el problema de la disciplina estuvieron prácticamente ausentes en el ámbito de la investigación didáctica. El auge que a partir de los años sesenta del siglo XX tuvieron las teorías del aprendizaje y de la motivación, generó un optimismo didáctico consistente en el convencimiento de que un buen diseño programático volvía innecesaria la presencia del problema de la disciplina que fue considerado por muchos pedagogos un aspecto patético del trabajo escolar. Es de congratularse de que también la cuestión del espacio está siendo investigada por pioneros y que están obteniendo resultados que aseguran que se mantenga el interés. Ejemplos de este tipo de trabajos son: *Espacios de descanso y esparcimiento en la escuela. Un estudio sobre las cualidades del patio de recreo y sus modos de uso*, tesis de maestría de Víctor Pavía realizada en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, y el libro titulado *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, de Inés Dussel y Marcelo Caruso, editado en Buenos Aires.

Entre los textos que analizan la historia de México, se encuentran a menudo referencias relativas a la disciplina. Aunque la investigación histó-

rica del tema tendría que tener un lugar importante en este estado del conocimiento, no hemos podido dedicarle la atención que requiere. Sin embargo, quisiéramos dejar sentada nuestra recomendación a que así se lo haga en el futuro. Se encuentran a menudo documentos históricos interesantísimos como por ejemplo el que sigue.

El humanismo y la educación en la Nueva España de **Pilar Gonzalbo Aizpuru** (1985), incluye una síntesis de las *Reglas para los estudios de los colegios* (Regulae de scholis collegorum, redactadas por Jerónimo Nadal, SJ, miembro de la Compañía de Jesús, en 1553, antes de la publicación del definitivo texto latino en 1598). Estas reglas fueron elaboradas en Europa para los Colegios de España; son un antecedente directo de las que se aplicaron en la Nueva España, las cuales dicen:

> […] Los nuestros regentes no castigarán de su mano a ningún escolar.
>
> Haya un corrector, persona conveniente a tal oficio.
>
> Éste castigará a los escolares no por su voluntad o juicio sino sólo por orden del regente de aquella clase o del rector para todos...
>
> Los azotes por culpas ordinarias sean seis y no excedan de ocho.
>
> Las culpas extraordinarias sean castigadas con un juicio sosegado del regente o rector...
>
> Observe el corrector gravedad con todos.
>
> No tome presentes de los escolares ni tenga familiaridad con ellos, de manera que le pueda impedir la libertad que tenga en castigarlos.
>
> [...] Sean en cada escuela decuriones, los cuales tengan especial cura de nueve o diez escolares.
>
> El oficio de ellos será tener superintendencia sobre los suyos, y en las escuelas y especialmente fuera de ellas, y advertir al maestro si alguna cosa se hubiere de corregir. Y éstos se muden cuando convenga, por ser odiosos a los escolares o por otras causas.
>
> [...] Y entiendan y sientan que el fin de los estudios y de todas nuestras operaciones es buscar en todo la honra y gloria de Dios y la salvación de nuestras almas (Gonzalbo, 1985:154-155).

Frente a tal gema histórica omitimos comentarios y convocamos a releerla. En esas palabras hay siglos de historia condensada.

Enseguida avanzaremos en la reseña de los trabajos localizados según el nivel educativo al que hacen referencia. En cada nivel, ubicaremos al comienzo los trabajos que abordan la disciplina como su objeto central o como parte de él. Ubicaremos después, trabajos de gran interés, pero que abordan circunstancialmente nuestro tema. Esperamos con este ordena-

miento, respetar la prioridad que deben tener en un estado del conocimiento las obras específicas y al mismo tiempo, mantener abiertos los censores tratando de integrar lo heterogéneo pero pertinente.

Nivel primaria

3. **Barba, José, *et al.,*** (1985). *La disciplina escolar en la escuela primaria. Estudio de caso de cuatro escuelas de Aguascalientes*, volúmenes 1 y 2, Reportes de investigación núm. 4, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Este riguroso trabajo tiene el mérito de ser el primero en México que aborda el tema de la disciplina mediante una investigación empírica. Es por eso el texto inaugural de este estado del conocimiento. Por eso lo mencionamos, aunque por haber sido publicado en 1985, ya se presentó en los segundos estados del conocimiento (1993).

Existen investigaciones educativas que resaltan como problema básico el *orden social* preexistente en la escuela y en donde la disciplina escolar aparece como una temática de interés para arribar a la comprensión de la dinámica política de las relaciones prevalecientes en esa institución. En este tipo de investigaciones destaca el trabajo de **Barba, González, Martínez, Moreno y Palomino** (1985) quienes analizan la disciplina escolar en cuatro escuelas primarias en el estado de Aguascalientes. El propósito de este trabajo fue describir la dinámica de la disciplina expresada en las prácticas del maestro y de los alumnos a partir de la observación de los sucesos del aula. Se aborda el problema desde la *sociología* y la *pedagogía* describiendo la situación particular que difiere en función del grado y grupo escolar observado, de la personalidad del maestro, de la institución y de los individuos.

4. **Pineda, José Manuel y Antonio Zamora** (1992). *Disciplina, procesos sociales e institución escolar*, Informes de IE, núm. 1, México: UPN.

En el Informe de Investigación publicado por la Universidad Pedagógica Nacional sobre el trabajo *Disciplina, procesos sociales e institución escolar*, los autores **Pineda y Zamora** (1992) centrándose en el *campo de las prácticas escolares*, se ocupan principalmente de dilucidar el papel que tienen la escuela y la disciplina en la socialización y conformación de la identidad. En palabras de los autores, el trabajo trata de "buscar una explicación acerca de "por qué" y "para qué" de la disciplina escolar; optamos por realizar un estudio de tipo exploratorio que nos permitiese aproximarnos al "cómo" se manifiesta la disciplina en el salón de clases, tratando de: identificar algu-

nos de sus contenidos, aclarar aspectos intervinientes y conceptos respecto de la disciplina escolar, así como la identificación de mecanismos o del papel que juega la disciplina en la construcción de la práctica docente y en la socialización del educando" (Pineda y Zamora, 1992:6).

Teniendo como base teórica la *nueva sociología de la educación*, los autores efectúan un recorrido en donde analizan la reproducción de los valores como parte del contenido ideológico del currículo oculto e incorporan desde una perspectiva crítica referentes para un análisis del concepto "disciplina escolar". Los autores comienzan presentando los rasgos claves de la escuela tradicional. Se apoyan en Durkheim y Palacios e incorporan una mínima presentación de Comenio. Afirman que "[...] como vieja herencia de los jesuitas la disciplina se ha significado como la vigilancia ininterrumpida sobre los cuerpos así como el mecanismo que ayuda en el espacio escolar a que se viva 'lejos del mal y de los pensamientos perniciosos'. Cuestión que ha perfilado a la disciplina como fenómeno preventivo y sobre todo correctivo. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental pues las escuelas deben fomentar las buenas costumbres y si alguien trasgrediera las normas o reglas, habría que castigarlo severamente de tal manera que el trasgresor renunciase a su espontaneidad y a sus deseos y volviera a someterse a las exigencias generales" (Pineda y Zamora, 1992:13). Más abajo agregan: "se considera que todo recurso es bueno para regular a los alumnos y normar las acciones en el aula, pues además de apoyarse colateralmente en los ejercicios escolares, se retoman medidas atemorizantes y/o validatorias (una mirada, un gesto de aprobación o de rechazo, un golpe en el escritorio, el sonido del timbre, el aseo personal y del aula, etcétera) hasta sanciones extremas y punitivas, respaldadas en fines "coercitivos y de control" (Pineda y Zamora, 1992:13). Seguidamente caracterizan la corriente "anti autoritaria". Mediante una visión globalizadora, se proponen confrontar corrientes pedagógicas y modelos de docencia del sistema educativo, para establecer las relaciones entre disciplina y currículo en las prácticas reales del aula escolar.

En su armazón metodológica de base destaca el siguiente instrumental: cuestionarios, sociogramas, diarios de campo y grabaciones de escuelas primarias y secundarias públicas. Su trabajo "Articula los niveles macro y micro, por medio de las relaciones de los sujetos en las instituciones donde son formados los educandos, en el eje del cómo, con qué y para qué enseñar" (Wuest, 1995:349).

Dirigen su exploración a poner en claro cómo se manifiesta la disciplina en el salón de clases, para de esa forma poder identificar algunos contenidos y concepciones, así como los mecanismos en que opera.

Este trabajo está teóricamente emparentado con el que posteriormente elaboró Gabriela Noyola. Las diferencias más importante con éste son, en primer lugar que mientras el libro de Noyola mantiene una mirada permanentemente global del problema, Pineda y Zamora vinculan el problema de la disciplina a otros procesos y dispositivos formativos de la escuela. En segundo lugar el eje longitudinal del primer texto es la transición histórica de la modernidad a la posmodernidad, en tanto el segundo texto propone un análisis estructural y sincrónico (salvo unas pocas páginas dedicadas a la historización mediante la presentación de la génesis de la escuela tradicional). También es conveniente incorporarlo al conjunto de obras en las que prevalece la lectura foucaultiana del problema disciplinario.

5. **García Ortiz, María Teresa** (1999). *La construcción social de la enseñanza: la disciplina como condición de trabajo*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. ISCEEM, división Ecatepec, México.

Es un estudio de corte cualitativo-etnográfico basado en la observación directa en una escuela primaria estatal urbana en una zona aledaña al municipio de Ecatepec. La autora observó cuatro grupos: dos de primer año y dos de sexto y realizó 17 entrevistas: 14 a los maestros de los grupos observados, y 3 a directivos y otros docentes.

Es importante remarcar algunas características singulares del informe de la investigación que fue realizado por la autora para obtener el grado de maestra en educación bajo la dirección de Citlali Aguilar Hernández, en el ISCEEM de Ecatepec. La primera que llama la atención, es la excelente presentación de la problemática de estudio repasando algunas posiciones teóricas importantes y la producción mexicana de estudios empíricos.

Con base en el análisis de las formas de pensar y de interacción de cuatro maestros con sus respectivos grupos, la autora define cuatro formas de trabajo construidas en el accionar de los mismos:

a) la forma de trabajo como una estructura organizativa del trabajo en clase. Esta forma es construida por el maestro a lo largo de su experiencia profesional y se reconstruye con la práctica cotidiana;
b) implicaciones del trabajo en grupo, da cuenta de los saberes y habilidades que el maestro ha desarrollado en sus interacciones en el salón de clase: manejo del grupo, mismo que implica el conocimiento de los alumnos y la dirección del trabajo;
c) un marco normativo que regula la interacción y
d) un ambiente de trabajo que muestra en gran medida el estilo de convivencia que priva en cada aula (García,1999:35).

La autora afirma que "la disciplina es componente indispensable de la enseñanza. Su identificación y análisis responden al reconocimiento de que, en el proceso de la enseñanza, se generan y transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con los otros y la política, los cuales son parte de los contenidos morales de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998), y que desde el conocimiento común magisterial se encuentran involucrados con lo que denominamos disciplina.[...]" (García, 1990:7).

La particularidad de la posición de García Ortiz, desde nuestro punto de vista, radica en el juego que trata de establecer entre los componentes normativos (disciplina), las relaciones entre las circunstancias y los sujetos, los referentes metodológicos didácticos (prioriza la incidencia del trabajo grupal) y lo que denomina el ambiente de trabajo en el aula. La palabra clave para la autora es, sin duda, trabajo, que va siendo resignificada según el vínculo que establezca con los componentes mencionados más arriba: mientras que la disciplina se constituye como condición de trabajo (en este sentido es un componente duro que da forma a la estructura) el ambiente de trabajo tiene la fluidez de las relaciones socioafectivas. El juego constante a nivel de las teorizaciones que va proponiendo, es metafóricamente un juego de contrapesos. Si la balanza se inclina en ciertas circunstancias hacia el lado duro, estructurante y normativo trata, posteriormente, de equilibrarla provocando una inclinación hacia los componentes más indeterminados, espontáneos, interactivos, en suma, contrapesa las estructuras con los movimientos. Esta postura teórica surge probablemente de la identificación personal que tiene la autora con el rol docente, rol que ella ejerció. No puede sostenerse en una posición prevalecientemente foucaultiana porque siente que se desdibuja lo que probablemente haya sido su propia experiencia profesional. Busca espacios para que el docente respire y muestre sus rasgos personales.

6. **Gómez García, Rocío y Engracia P. Díaz H.** (2000). *Estilos disciplinarios del profesor ante los problemas de comportamiento*. Tesis de licenciatura en psicología, facultad de Psicología, UNAM.

Es una investigación cuantitativa que usó cuestionarios y entrevistas como instrumentos. En palabras de las autoras, "la presente investigación aborda el análisis de las acciones y creencias del profesor ante los problemas de conducta.

1) Su objetivo es conocer la definición que dan los profesores a dichos problemas, las estrategias que usan para corregirlos y sistemas de reglas que manejan.

2) También se pretende saber si los años de experiencia docente influyen en las respuestas que ellos dan".

Se realizó un estudio comparativo sobre las definiciones que dan los profesores de problemas de conducta en una escuela pública y en una privada. La investigación reporta que "no se encontraron diferencias significativas de una escuela a otra". Además se proponen estrategias para apoyar a los maestros. Por otra parte, los profesores de ambos tipos de escuela "coinciden en describir los problemas de conducta como comportamientos negativos".

Estimamos que en este texto el mayor interés radica en la revisión bibliográfica a la cual le dedican aproximadamente cien páginas, en tanto que ocupan sólo veinticuatro al análisis de los resultados del trabajo empírico. En el texto se revisan diversas definiciones sobre *problema de conducta* en fuentes bibliográficas anglosajonas. "Los autores coinciden en hablar de los problemas de conducta cuando un comportamiento no es socialmente aceptado ya que son violadas las normas establecidas por un grupo social, en este caso el escolar" (García y Díaz, 2000:5).

Siguiendo a diversos autores, se van dando ejemplos de comportamientos considerados problemas de conducta: amenazar o intimidar a otros; peleas físicas; destruir una propiedad de otro; llamar la atención (gritos excesivos, exceso de entusiasmo, tratar de quedarse con la última palabra en todos los intercambios verbales, chasquear los dedos, agitar las manos, fingir timidez, etcétera); interrumpir (hablar indebidamente, reír, aplaudir, golpear los pies, cantar, gritar, silbar, no cooperar); agresiones verbales (emplear malas palabras, insultos personales y frases desdeñosas); desatención; impulsividad; negativismo; hiperactividad; aislamiento; desobediencia; berrinches o rabietas; hostilidad encubierta; pocos o ningún amigo; inconsistencia en la ejecución académica; cambios rápidos o severos del humor; declive académico inexplicable; falta de motivación; hurtos; mentiras; indisciplina; incapacidad para asumir responsabilidades personales; ensoñación y distracción excesivas; problemas de salud (vómitos, tartamudez, depresión, dolor, accesos de cólera). Resulta evidente que utilizar como concepto más general "problema de conducta", permite comprender una enorme diversidad de aspectos, de lo cual resultan colecciones tan heteróclitas como las que hemos montado. Esta es una estrategia que contrasta con el esfuerzo por clasificar y diferenciar lo que corresponde o no al campo del concepto que es más típico de los que usan disciplina o violencia como categoría principal.

7. **Gómez Nashiki, Antonio** (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

Posicionado desde otro ángulo analítico, **Gómez Nashiki** en su tesis para obtener el grado de maestría en Estudios Políticos y Sociales del Instituto José María Luis Mora, se ocupó de los problemas de *violencia* en la escuela primaria. Localizó el estudio en una escuela primaria pública de la colonia Obrera del DF. La perspectiva *etnográfica* de corte interpretativo le permitió describir con sumo detalle situaciones y sucesos conflictivos de la vida cotidiana de la escuela. En la tesis define a "la estructura de la escuela en sí misma como productora de relaciones discriminatorias y por lo tanto posibles de producir violencia". La contradicción muestra que la violencia en la escuela primaria se genera en las formas de regulación del poder del espacio áulico y en las estructuras y reglas de la institución a través de las distintas interacciones que se dan entre los chicos o con la maestra. En referencia a las relaciones en el aula, el autor destaca una constante cotidiana: *el establecimiento de normas tendientes a mantener el orden y la disciplina*, la concentración del poder y la autoridad descansan en la figura del maestro. Los castigos, el maltrato, las humillaciones, la exposición al ridículo son prácticas que forman parte de la vida escolar y familiar. Desde el ingreso a la escuela, los alumnos aprenden a relacionarse con la estructura de autoridad: conformidad, pasividad, obediencia y dependencia hacia el maestro "son las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades". Una de sus conclusiones centrales expresa que si bien en las múltiples relaciones que se establecen en el salón de clase se desafía la autoridad del maestro a través de un conjunto de estrategias típicas tales como: la simulación, la broma, el relajo, estos desafíos son momentáneos, puesto que el docente generalmente reasume el control en forma instantánea.

Destacamos con agrado que este informe de investigación está muy bien redactado. Es raro que una tesis produzca una lectura placentera. Y es más raro todavía que esto se logre sin que se pierda en ningún momento una sobriedad expresiva y rigor conceptual. Y además lo que constituye un verdadero logro, es ese despliegue de claridad, fluidez y precisión teórica se sostenga a medida que se va presentando una problemática muy poco grata. Como ya se señaló, el tema que atraviesa a todo el texto, es la continua sobreposición de una demanda de orden y una oferta de violencia por parte de los maestros. Esta es una obra que debe ser publicada porque aborda un problema realmente grave de la práctica docente de nuestro medio. Es un texto un tanto solitario porque casi nadie se ha atrevido a presentar tan descarnadamente los lados oscuros de la vida cotidiana en las escuelas. El

valor testimonial es tan grande como la pertinencia de su aparato crítico. Otra gema que enaltece a este campo de conocimiento.

Nivel secundaria

8. **Guzmán, Carlota** (1988). *Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo? (Estudio de caso)*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

Guzmán reconstruye en un caso particular los fundamentos, el ejercicio, las mediaciones y los límites del poder disciplinario, a partir de la actitud de los alumnos frente al sistema disciplinario escolar. Analiza las formas en que se ejerce la disciplina, su organización institucional y los medios y mecanismos que se utilizan para tal fin. Asimismo se describen los ámbitos del ejercicio del poder: el cuerpo, el espacio y el tiempo, así como los medios y mecanismos: la reglamentación, los acuerdos tácitos, la vigilancia, la persuasión, el castigo, la amenaza y los premios o gratificaciones. El trabajo se basa en información obtenida por medio de la *observación directa* y *no participativa* en el salón de clases, *entrevistas* a maestros y directivos, así como *encuestas* a alumnos cuyos datos se analizan estadísticamente. La autora concluye que la escuela observada aplica un tipo de disciplina coercitiva, basada en la reglamentación formal y no formal, como se demuestra en las prácticas que otorgan legitimidad a la disciplina y que acata la mayor parte de la población. La información empírica bajo la férula del análisis confirma la existencia de un grupo de opositores, sobre todo en contra del castigo corporal y de las normas sobre los arreglos personales. Considera que el empleo de estrategias para no cumplir, evadir o evitar sanciones, igual que el incumplimiento, no altera el funcionamiento de la escuela (Guzmán, 1988:56).

Así como señalamos el valor de obra inaugural de nuestro campo el trabajo del grupo de Aguascalientes, relativo a la escuela primaria, no queremos dejar de indicar que el muy buen trabajo de Carlota Guzmán inaugura la investigación sobre disciplina en la escuela secundaria. Aunque debe adscribirse el enfoque a la influencia foucaultiana, también hay que reconocer que la autora fue recurriendo a otras miradas cuando el objeto se lo demandaba. Es un trabajo heterodoxo en el cual los datos dominan a la teoría.

9. **Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina** (1998) "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Ynclán (compiladora) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México. Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

En esta investigación de tipo cualitativo, la autora sostiene que "la disciplina escolar tiene básicamente dos objetivos: permitir que se realice la función del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudar en la formación del individuo y, por ende, a su mejor integración social".

En virtud de que la escuela es un sin fin de espacios y relaciones de diverso tipo y, ante la imposibilidad de abordarlos todos, este trabajo se limita a investigar lo relativo al aspecto de la normatividad-disciplina y finalmente, destacar las percepciones y los comportamientos derivados de tales percepciones por parte de los afectados: los alumnos de las escuelas secundarias, de las colonias Juárez, Roma y Mixcoac, del Distrito Federal, como un aleccionador estudio de caso.

El hecho de que este estudio haya sido incluido como capítulo en una de las pocas publicaciones dedicadas a analizar los problemas de la escuela secundaria mexicana, le confirió relativamente en breve texto mucha importancia, pues aunque existían algunas pocas investigaciones sobre los problemas de la disciplina en la secundaria, este trabajo fue el primero en publicarse. Lo editó la fundación SNTE, lo que posibilitó una amplia difusión.

10. Suárez Castillo, Patricia (1998). *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar*. Tesis de maestría en Psicología, ENEP-Iztacala.

En palabras de la autora "esta investigación se ubica en el marco de la psicología genética waloniana que pretende estudiar el origen, la construcción y transformación de los procesos, fenómenos y acontecimientos biológicos y psicológicos del individuo dando cuenta de su desarrollo psicológico, siempre contextualizado e influido por la coyuntura histórica que le tocó vivir". Más adelante dice "la sociabilidad del adolescente reposa sobre el desarrollo de su afectividad que le permite expresar su personalidad, sueños, deseos, sentimientos, su libertad e independencia, en los diferentes ámbitos sociales: la familia, la escuela, los grupos de amigos, etcétera... es precisamente la escuela uno de los espacios donde el adolescente tiene la posibilidad de relacionarse con los otros y cuestionar el tipo de valores de acuerdo a los que se ha formado, reflexionar sobre sus esquemas sentimentales, sus estilos de pensamiento y sus formas de relacionarse con los demás, elementos indispensables en su desarrollo y crecimiento personal. En este proceso de socialización los adolescentes tienen una participación activa en la definición y especificación de las situaciones. Dentro del salón de clases, alumnos y profesores construyen y negocian cotidianamente las acciones a través de las cuales se desarrolla un día escolar" (Suárez, 1998:4). En la página 6 señala la autora: "en esta investigación se

trabajará específicamente con la transgresión de aquellos derechos que tienen una influencia psicológica en los adolescentes es decir, el establecimiento y mantenimiento de las normas, reglas, disciplinas, costumbres, tolerancia, entre otras, en las relaciones sociales entre pares, con el profesor, y con la autoridad". En el primer capítulo describe cómo se construyen las relaciones de poder, control, disciplina, y normatividad en el salón de clases como estrategias para mantener la organización de la escuela, analizando las expresiones afectivas construidas por los alumnos ante la defensa de dicho ejercicio. El segundo capítulo está centrado en los acuerdos, negociación y apoyo grupal que se establecen entre compañeros ya sea en su propia interacción, o bien frente a la autoridad. (Este trabajo también se incluye en el capítulo Investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones).

11. **Corona Gómez, Antonio** (2002). *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de maestría en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.

Se trata de un trabajo que combina discusiones teóricas, polémicas en torno a hechos contemporáneos, análisis de documentos oficiales, análisis de formatos y procedimientos usados en los establecimientos escolares cuyos casos estudia y testimonios de diversos actores recogidos por el autor en visitas y estancias de observación a los establecimientos elegidos. A lo largo de sus cuatro capítulos, se despliega un notable cúmulo de referencias bibliográficas, conceptos y postulados que el autor va articulando con interesantes reflexiones personales para abordar casi todos los temas vinculados con los problemas de indisciplina y de violencia en la escuela. Es así que en el primer capítulo discute la vigencia del problema de la disciplina apoyándose en el texto de Gabriela Noyola y en otras fuentes. Vincula el problema de la disciplina con las ideas de educación formal, no formal e informal, con el currículum oculto, con el principio de la tolerancia, con el tema de la violencia simbólica y con la crítica gramsciana.

El segundo capítulo aborda los temas del castigo y la violencia en la escuela y sus vínculos con el concepto de disciplina. Propone una posible historización de la disciplina y el castigo en el ámbito familiar y escolar. Después reseña y discute el acoso moral. Enseguida propone una conceptuación de los problemas que considera más relevantes tanto en lo que se refiere a violencia como a indisciplina. Inmediatamente después, el capítulo cambia de tono y desarrolla una reseña basada fundamentalmente en referencias periodísticas de lo que él titula "Violencia, armas y muerte en escuelas de Europa, Estados Unidos y México". En lo cuanto a México, presenta una "Breve cronología del porrismo". Finaliza con un balance y discusiones sobre diversos tópicos.

El tercer capítulo está dedicado al análisis del "Dispositivo organizacional y disciplinario de la educación pública y la escuela secundaria en México". En el transcurso del mismo, basándose en documentos y textos que hablan sobre el tema caracteriza a una parte de la normatividad que regula el problema de la disciplina en las escuelas de México.

El cuarto capítulo está dedicado fundamentalmente a describir los distintos roles que desempeñan los actores que conforman la comunidad escolar. Luego examina las normas que regulan la documentación escolar, las calificaciones y los expedientes que confluyen en mecanismos generales del examen. Presenta un interesante análisis de la organización espacial (punto 6 del capítulo 4) y del tiempo (punto 7).

Aunque el despliegue de textos citados involucra una amplia gama de enfoques teóricos, pensamos que prevalece una tensión en la mirada y en la reflexión del autor que lo aproxima al tono subversivo del discurso foucaultiano. Recomendamos su lectura, que aunque difícil, puede ayudar a comprender las complejidades de esta problemática.

12. Gallegos Cerón, Angélica *et al.* (1988). *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: Una aproximación de lo cotidiano.* Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México.[10]

La tesis para obtener el título de licenciado en Pedagogía, en la Escuela Normal Superior de México titulada *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación de lo cotidiano*, presentada por los profesores **Gallegos Cerón**, **Lucas Valerio y Mayorga Cervantes**, analiza la interacción de los estudiantes y maestros bajo distintas situaciones durante la clase, mismas que construyeron a partir de registros de observación directa y entrevistas y que asumen como selladas por las características propias de los adolescentes.

Entre las observaciones hechas por los autores, destacan aquellas que describen cinco reglas básicas descubiertas e implícitamente ritualizadas que un alumno debe respetar si desea permanecer como tal en la escuela secundaria.

a) Estar sentado durante toda la clase.

b) Estar callado mientras el maestro habla.

c) Hacer lo que diga el maestro a pesar de que muchas veces no tenga razón.

---

[10] Reseña tomada de la tesis de maestría en educación superior de José Oscar Téllez Blanco. *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes, en la vida escolar. Escuela Normal Superior del estado de Morelos.* Toluca, México, 1999, pp.30-35. No contamos con el texto original para su consulta directa.

d) Hacer las tareas que deje el maestro.
e) Respetar al maestro.

"más que una aceptación sumisa de lo establecido, es la existencia de una lucha constante entre 'el deber ser', aquello socialmente aceptado como bueno y el 'ser', es decir, las necesidades e intereses del adolescente en su tránsito hacia la independencia" (Gallegos, *et al.,* 1988:135).

Las situaciones a enfrentar por estudiantes y maestros en la clase y que hacen a los primeros moverse en el plano del "ser"-"deber ser", son:

El relajo. Al que los autores definen como una manifestación que puede expresar el malestar de los alumnos hacia la materia o hacia el profesor, o bien, ser una expresión de la vitalidad de los adolescentes. Manifestaciones de relajo son: gestos, caras chuscas, chiflidos, abucheos, simulaciones chuscas de desafío, interrupciones en clase, carcajadas, bromas por alguna palabra que dijo el profesor.

El desafío. Se trata de conductas que tienden a cuestionar el comportamiento del profesor durante la clase, o aquellas mediante las que se pretende ignorar las indicaciones de éste. El desafío también puede ser pasivo cuando el alumno expresa su inconformidad sin que el maestro lo escuche, pudiendo interpretarse esto como una manera de medir su resistencia.

La negociación. Nunca es explicitada y se concreta por medio de actitudes, miradas o palabras clave. Aquí el maestro actúa como si enseñara y los alumnos asumen un rol pasivo. El objetivo de esta interacción es "hacer tiempo" en tanto se escucha el timbre y termina la sesión. La negociación también incluye a veces ciertas concesiones para los alumnos. Por ejemplo, el profesor parece no darse cuenta cuando alguien ayuda a algún compañero a resolver un ejercicio en el pizarrón.

El complot. Se manifiesta cuando el grupo o la mayor parte de los alumnos que lo conforman, se unen para de forma abierta o encubierta, desviar la atención y/o acciones del maestro o para evitar la clase.

Las horas libres. En estas horas, los alumnos se ocupan en realizar trabajo pendiente y convivir con sus compañeros.

13. García Álvarez, Adriana (1990). *La problemática familiar ante la rebeldía del adolescente*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela de Pedagogía. Universidad Panamericana, México.[11]

[11] Texto tomado de la tesis de maestría en educación superior de José Oscar Téllez Blanco. *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes, en la vida escolar. Escuela Normal Superior del estado de Morelos.* Toluca, México, 1999, pp.35-41. No contamos con el texto original para su consulta directa.

Se trata de un estudio de caso que se basa en tres situaciones de conducta rebelde: regresiva, agresiva y transgresiva.

Subdivide el tema problemática del adolescente en: crisis del adolescente y disciplina escolar: el adolescente y la escuela.

Sobre el subtema disciplina escolar: el adolescente y la escuela, la autora sostiene que esta última causa problemas a adolescentes y educadores cuando los programas educativos son inadecuados para la etapa de la adolescencia correspondiente; la indisciplina se produce por un ambiente escolar inadecuado, la falta de interés del profesor por sus alumnos, la indiferencia hacia el adolescente, provocándole un daño sentimental. Considera que en la escuela secundaria es necesaria la disciplina, ya que el adolescente se muestra rebelde y no busca sino derrotar el sistema escolar. Para el desarrollo de este subtema se apoya en Hurlock (1979), Ballesteros Usano (1974) y García Hoz (1981).

En relación con la rebeldía, afirma que se presenta en todos los adolescentes, en algunos de manera más acentuada que en otros, en unos hacia "dentro" de su persona y en otros hacia "afuera", pero al fin y al cabo se rebelan. Algunas definiciones que cita sobre el concepto de rebeldía son:

"Es una reacción contra la dependencia respecto a una persona, una norma de conducta o un orden establecido" (García, 1990:86). Otero (1980) quien proporciona un enfoque distinto de la rebeldía: "Es la reacción inicial de quien toma conciencia de influencias ambientales que pretenden reducirlo, deteriorar su personalidad, impedir el desarrollo de su libertad responsable. Es la actitud de oposición a un ataque suave, persistente e incluso placentero, que procura hacer de uno mismo el propio y el peor enemigo" (García, 1990:88). En esta concepción es legítimo que el adolescente se rebele, porque siente que el adulto le impide desarrollar su personalidad y ejercer su libertad.

En cuanto a la rebeldía en el ambiente escolar, es importante decir que la autora la define como la no participación en tareas académicas y en normas de disciplina.

Por último, algunas de las manifestaciones de rebeldía que pueden presentar los adolescentes según la autora son: espíritu de crítica con el afán de irritar a un adulto cuya autoridad se discute; protesta ante hechos injustos o promesas incumplidas; la fuga para evitar castigos, divertirse, o protestar contra sus padres; insolencia; bajo rendimiento en el ámbito escolar; relaciones conflictivas. Estas manifestaciones en su conjunto, la autora las engloba en una sola: la indisciplina, misma que "es una característica esencial del adolescente rebelde; y es la no observancia de las reglas establecidas. Entendiendo por reglas las pautas de comportamiento a se-

guir dentro de la sociedad, de la escuela, de los círculos amistosos o de la familia" (García, 1990:107).

14. Pérez Gómez, Edith (2000). *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar: estudio cualitativo,* CIJ. Departamento de investigación psicosocial y documental, Reporte de investigación, núm. 00-12. México.

Finalizaremos la presentación de investigaciones referidas a la escuela secundaria, con el informe de investigación *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar* llevado a cabo por la psicóloga **Edith Pérez Gómez**, de Centros de Integración Juvenil, A.C.. Este trabajo se reseña también en el capítulo "El consumo de drogas y su relación con la violencia escolar", por lo que nos limitaremos a destacar algunas de las aportaciones específicas sobre la disciplina.

Es interesante la afirmación de que "el fortalecimiento de conductas como el respeto por las normas de disciplina escolar, la motivación por el estudio, la asistencia regular a la escuela, la integración al medio escolar y estudiantil, y el buen desempeño académico, constituyen factores protectores contra el uso de drogas en la escuela secundaria" (Pérez, 2000:7). Ese conjunto de factores recibe el nombre de "adherencia escolar". Esta investigación reporta también rasgos del funcionamiento disciplinario que induce a la transgresión o desestabilizan al alumno: "en la lógica de la disciplina y la vigilancia, otro aspecto que produce descontento entre los alumnos es saberse etiquetado y 'clasificado'. Una vez que un estudiante comete una falta, se siente expuesto a que se le adjudique la responsabilidad de otras faltas" (Pérez, 2000:16). En el informe se señalan otros mecanismos que vuelven ambigua la afirmación de que el cumplimiento de la disciplina funciona como factor protector. Esta ambigüedad genera la imposibilidad de adoptar una postura simple. De esto da cuenta el interesante desarrollo conceptual sobre la relación entre el funcionamiento disciplinario de la escuela y el fenómeno de la drogadicción, con que termina el informe.

15. Sandoval Flores, Etelvina (1998). Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. *Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México:* UNAM.

No queremos pasar al capítulo de educación media superior, sin recomendar la lectura de la tesis de doctorado en pedagogía que en 1998 presentó Etelvina Sandoval en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con el título *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Este trabajo (ya editado como libro) presenta una excelente descripción del conjunto de circuns-

tancias que viven en la escuela secundaria los profesores interactuando con los alumnos. El texto relata y explica el significado que tienen para los actores las distintas facetas de la vida en común, de la normativa institucional, del trabajo didáctico y de las prácticas de evaluación. Si bien los problemas de la disciplina y la convivencia no operan como ejes de análisis explícitos, son muchas las observaciones interesantes que el libro aproxima a esos temas. Junto a los trabajos de Rafael Quiroz, del DIE, forman un grupo de textos cuya lectura es imprescindible para los que quieran adentrarse en el estudio de las características de la escuela secundaria mexicana.

Nivel preparatoria

16. **Martínez Real, Concepción Noemí** (1998). Vías de resolución de conflictos en la relación profesor-alumno, dentro de la práctica educativa del nivel medio-superior. EI caso del plantel núm. 4 "Ignacio Ramírez" de la escuela Preparatoria de la UAEM Toluca. *México-España: maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo UAEM/Universidad Jaumé de Castelló.*

Se trata de un estudio de campo de corte etnográfico, cuyo objetivo es identificar las causas de los conflictos escolares, las formas en que maestro y alumnos se conducen frente a ellos y las maneras en que se acostumbra solucionarlos. Como resultados reporta que al interior de la relación maestro-alumno surgen conflictos que no deben ser resueltos por una vía violenta, por su carácter antidialógico y porque mantiene el círculo vicioso "opresor-oprimido" e impide la práctica de la libertad tanto del docente como del discente, así como el ejercicio ético de la práctica educativa. Entre los datos que explican las causas de los conflictos se señalan rasgos de la práctica docente y de la conducta de los alumnos: el maestro no escucha al alumno, es autoritario, comete injusticias, amenazas, reprime, es irresponsable, mientras que el alumno platica y juega en clase, entra tarde, se sale antes, falta al respeto, no entrega tareas.

17. **González Cuevas, Elda; Lourdes Benítez Ontiveros y Antonio Aguilera Madrigal** (2001). *Convivencia y disciplina: Convergencia escolar para el desarrollo humano. Experiencias de intervención investigativa.* (Documento de circulación restringida) Sinaloa, México.

El trabajo pretende conocer la gestión que un equipo directivo en relevo operó para contrarrestar los actos de indisciplina que alcanzaron rangos de violencia en una preparatoria universitaria. Activadas por la propia investi-

gación se realizaron talleres que formaron parte de un proyecto de intervención.

En este trabajo, la noción de convivencia implica un proceso de renuncia a las tendencias personales, lo que inconscientemente genera un sentimiento encontrado: placer y malestar. Los sistemas de disciplinamiento en la escuela tienen como fin normar, pautar, acotar y limitar las conductas individuales; regula las conductas, prohibiendo unas y esperando otras; previene los comportamientos, define funciones y tareas, y lo que se espera de cada quien. La disciplina refiere a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución, mientras que la indisciplina alude solamente a episodios que son realizados por los estudiantes, ya que en sus raíces y en sus usos prácticos, la disciplina se ha asociado con el que aprende. Sin embargo para su tratamiento, es necesario integrar los términos a partir de metáforas como " clima" o " ambiente" de convivencia.

"La disciplina escolar como dispositivo pedagógico tendría que movilizar a los actores sociales para fomentar y promover climas de convivencia que favorezcan el aprendizaje y se engrane en un sistema equilibrado que norme y regule la conducta de los estudiantes, pues todo acto de enseñanza implica coacción" (González, *et al.*: 1)

Si la lógica es disciplinar para educar, sería deseable que el sistema de disciplinamiento considere discursos y prácticas con un sentido ético y estético, es decir: que el alumno sepa qué valor tiene para él obedecer la regla, pero que también resulte placentero acatarla.

18. Castro Montoya, Héctor Filemón (2000). *El impacto de los estilos de enseñanza en el clima y disciplina en el aula. Un estudio de caso. Preparatoria Emiliano Zapata.* Culiacán, Sinaloa: SEP-CEDIES, Congreso Estatal de Investigación.

Castro Montoya, en su trabajo de corte etnográfico *El impacto de los estilos de enseñanza en el clima y disciplina en el aula. Un estudio de caso*, realizado en la preparatoria Emiliano Zapata, indaga los estilos de enseñanza como factor de construcción del clima y de la disciplina en el aula. Describe a la disciplina como un elemento necesario en el trabajo pedagógico y como una construcción de la práctica de los sujetos.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que los estilos de enseñanza ligados a un ambiente de clase aburrida desencadenan problemas de disciplina que se manifiestan como distracción y falta de interés, mientras que los estilos asociados a un clima de clase interesante mantienen una disciplina de trabajo y un orden en función de la actividad

académica. Algunos problemas de disciplina tienen su origen en la discrepancia existente entre la representación que los profesores hacen de sus propios estilos de enseñanza y lo que construyen los alumnos como resultado de la relaciones escolares en que han participado.

19. Cerda T., Ana María (1992). *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades.* Serie tesis de maestría, núm. 16, México: DIE/CINVESTAV-IPN.

En este trabajo, la autora realiza un análisis interpretativo acerca de aspectos de la formación moral del sujeto en la interacción maestro-alumno. Para **Cerda,** en la interacción áulica el maestro transmite normas, principios y valores mediante estrategias para la formación moral de sus alumnos en el marco de los límites institucionales y su historia personal. El espacio donde esto ocurre es definido como un lugar de autonomía y de libertad relativa que ofrece el aula. Desde ahí el maestro inculca una ética a través de la regulación del tiempo y de la imposición de ciertos ritmos, de aprender a esperar y a enfrentarse a límites y de cumplir tareas en función de plazos de otros. Al respecto dice la autora "la exigencia de la maestra, en cuanto a la manera de vivir el tiempo —en el sentido de que hay un tiempo para cada cosa— y en cuanto al cumplimiento de determinadas normas —como en la puntualidad para llegar a clases como para entregar un trabajo- es una forma de inculcar una disciplina. Es decir, se intenta que los alumnos se sometan a ciertas reglas de comportamiento que rigen la vida institucional o la del salón de clases. Así se busca regular la conducta de los jóvenes enseñándoles a contener sus impulsos, creándoles ciertos hábitos y haciéndolos que ellos manejen su propia voluntad" (Cerda, 1992:36).

20. Saucedo Ramos, Claudia L. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP.* Serie tesis del DIE, núm. 28, México: DIE/CINVESTAV-IPN.

El estudio de las culturas estudiantiles constituye una aportación de extraordinaria importancia para la comprensión de la cuestión de la indisciplina, y representa una perspectiva en general poco explorada. Al escaso interés por la investigación de los problemas disciplinarios, hay que añadirle lo incipiente que resulta todavía la investigación de las perspectivas estudiantiles. Es el caso de varios trabajos (algunos de los cuales hemos presentado en este capítulo) que se retoman más puntualmente en el capítulo Cultura estudiantil y transgresiones". Quisiéramos retener ahora algunas palabras de la investigación desarrollada por Claudia Saucedo: *Expresiones*

genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP, que ejemplifican el interés del tema. Dedica el capítulo 2 a analizar el fenómeno cultural del relajo "El concepto relajo puede ser analizado como un comportamiento lúdico que enfrenta la formalidad ideal de los salones de clase. Para los y las alumnas, esta disposición hacia la risa y la disposición en el aula cumple diversas funciones: desrutinizar las lecciones, desaburrirlos, ya que de algún modo los coloca al margen de la actividad académica, y hasta es posible estropearla. Sin embargo, más que un problema de indisciplina, de mala conducta dentro del aula, los significados que otorgan al relajo los y las chicas nos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos: se es joven y por lo tanto el relajo es algo inherente; la forma de comunicarse está llena de la vivacidad que no se deja atrapar por la formalidad; aun no ha llegado el momento de pasarse la clase entera atrapando las notas y los contenidos académicos" (Saucedo, 1998:59).

Se trata de un problema interesante y complejo: clasificar un comportamiento como indisciplina desde la óptica del trabajo sería algo así como una reacción represiva del mundo adulto, atrapado en las formalidades y rutinas escolares. Los mismos hechos pueden ser interpretados de maneras diferentes según quién sea el tipo de actor que las sostenga. Éste es un breve señalamiento de un trabajo por demás valioso y que recomendamos leer a todos quienes les interese el campo problemático que estamos trabajando.

Nivel superior

21. Romo Beltrán, Rosa Martha (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*, Biblioteca Circular Universitaria, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Para cerrar esta sucinta revisión, presentaremos brevemente un trabajo que nos alerta en relación a que quienes estamos preocupados por el problema de la disciplina, no deberíamos dejar al margen el nivel superior universitario. Como muestra el trabajo de **Rosa Martha Romo Beltrán**, *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*, las relaciones pedagógicas en la universidad suelen adoptar formas rígidamente escolarizadas que las vuelven indiferenciables de los niveles presentes. Sin olvidar tampoco, que aunque no es un tema que se haya abordado en México, también el concepto de disciplina es pertinente para analizar las formas de enseñanza propias del nivel superior: por ejemplo los seminarios también dan lugar a relaciones con el saber y con la autoridad que no hay ninguna razón que justifique dejarlas marginadas. Pensamos que el tema de la disciplina y en

especial la autodisciplina está adquiriendo una relevancia estratégica creciente frente al fuerte avance de las propuestas de enseñanza virtual que alteran totalmente la escena educativa tradicional.

El objeto de estudio de esta investigación de corte etnográfico, son las prácticas educativas desarrolladas en el aula. Los procesos a través de los cuales se negocian, se enfrentan y se mantienen en el espacio escolar. Por tanto, las palabras clave de la interacción son: el lugar, el ambiente, el profesor y los estudiantes, los cuales, estructuralmente, constituyen el objeto investigado.

Se destaca como uno de los resultados el hecho de afirmar que el paradigma real de la enseñanza aspira a la eficacia obtenida por la vigilancia continua independientemente de las tareas que sobre el contenido curricular se realicen. Igualmente se concluye que los procesos de control subsisten en todos los aspectos, incluso en las relaciones más espontáneas de los alumnos, cuyas pláticas informales, en momentos de clase, por ejemplo, son sancionadas y reprimidas.

***

A nivel internacional el tema de la disciplina ha sido desarrollado desde los más diversos enfoques. Algunos de ellos, han tenido importancia como marcos orientadores de las investigaciones locales. Es nítida la presencia teórica de Foucault en varios de los trabajos, algunos de los cuales, sin embargo, no se adhieren totalmente a él. Más allá de la postura foucaultiana, la influencia de otros autores importantes es menos clara. Los nombres que aparecen citados no son necesariamente cabezas de escuelas de pensamiento, sino divulgadores o investigadores que se adhieren a las líneas principales. Esta presencia nebulosa de la teoría sin lugar a dudas constituye un síntoma de la precariedad del desarrollo de la investigación sobre el tema en nuestro medio. Como ya se dijo antes, se trata fundamentalmente de tesis de licenciatura y de maestría, con las consiguientes limitaciones que las caracterizan. De hecho los niveles de análisis y los enfoques son tan dispares que resulta prácticamente imposible reunir los trabajos en un conjunto que responda a principios conceptuales teóricamente aceptables. Las conclusiones a las que llegan los trabajos reseñados también parecen de la misma variabilidad. No intentaremos entonces, hacer un balance del conjunto. Simplemente queremos que la exposición que hemos hecho hable por sí misma, al tiempo que incite a nuevos investigadores a adherirse a esta empresa que acaba de recomenzar. Los tratados del siglo XIX y de principios del siglo XX cumplieron en su momento el importantísimo papel

de clarificar y normativizar el abordaje del tema. En la etapa actual hay poco lugar para este tipo de textos fundamentalmente doctrinarios. Requerimos en nuestros días trabajos que rescaten y sometan al análisis las prácticas disciplinarias reales y las múltiples respuestas que producen los estudiantes frente a ellas. Insistimos en señalar que la investigación de los problemas de disciplina e indisciplina corre el riesgo de abortarse antes de consolidar sus pasos y ser absorbida por las investigaciones centradas en el problema de la violencia, por demás importante pero que, pensamos, no puede subsumir e integrar al tema disciplina sin sesgarlo fuertemente. La preeminencia excesiva de la preocupación por la violencia puede transformarse en un obstáculo epistemológico que dificulte la confluencia polémica de perspectivas plurales.

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO INVESTIGACIONES SOBRE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

Arellano Rosales, Verónica (1999). *Transformación de la vida escolar en escuelas elementales de la ciudad de México a fines del siglo XIX*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, mesa V: "Educación, sociedad, historia y cultura", Aguascalientes.

Barba, José *et al.,* (1985) *La disciplina escolar en la escuela primaria. Estudio de caso de cuatro escuelas de Aguascalientes*, volúmenes 1 y 2, Reportes de investigación núm. 4, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Castro Montoya, Héctor Filemón (2000). *El impacto de los estilos de enseñanza en el clima y disciplina en el aula. Un estudio de caso. Preparatoria Emiliano Zapata*. Culiacán, Sinaloa: SEP-CEDIES/ Congreso Estatal de Investigación.

Cerda T., Ana María (1992). *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*..Serie tesis de maestría, núm. 16, México: DIE-CINVESTAV.

Corona Gómez, Antonio (2002) *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de maestría en Pedagogía, México: UPN-Unidad Ajusco.

Gallegos Cerón, Angélica *et al.,* (1988). *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: Una aproximación de lo cotidiano*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México.

García Álvarez, Adriana (1990). *La problemática familiar ante la rebeldía del adolescente*. Tesis de licenciatura en Pedagogía, escuela de Pedagogía, México: Universidad Panamericana.

García Ortiz, María Teresa (1999). *La construcción social de la enseñanza: la disciplina como condición de trabajo*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, México: ISCEEM, División Ecatepec.

Gómez García, Rocío y Díaz H., Engracia P. (2000), *Estilos disciplinarios del profesor ante los problemas de comportamiento*. Tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, México: UNAM.

Gómez Nashiki, Antonio (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de maestría en Sociología Política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

González Cuevas, Elda; Benítez Ontiveros, Lourdes y Aguilera Madrigal, Antonio (2001) *Convivencia y disciplina: Convergencia escolar para el desarrollo humano. Experiencias de intervención investigativa* (documento de circulación restringida) Sinaloa.

Guzmán, Carlota (1988). *Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo? (estudio de caso)*. Tesis de maestría, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Martínez Real, Concepción Noemí (1998). *Vías de resolución de conflictos en la relación profesor-alumno, dentro de la práctica educativa del nivel medio-superior. EI caso del plantel núm. 4 "Ignacio Ramírez" de la escuela Preparatoria de la UAEM Toluca*. México-España: Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo UAEM/Universidad Jaumé de Castelló.

Noyola, Gabriela (2000). *Modernidad, disciplina y educación*, colección Textos núm. 14, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Gómez, Edith (2000). *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar: estudio cualitativo*, CIJ. Reporte de investigación núm. 00-12. México: Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

Pineda, José Manuel y Zamora, Antonio (1992). *Disciplina, procesos sociales e institución escolar*. Informes de IE 1, México: UPN.

Romo Beltrán, Rosa Martha (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. Biblioteca Circular Universitaria, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Saucedo Ramos, Claudia L. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Serie Tesis del DIE, núm. 28, México: DIE-CINVESTAV.

Suárez Castillo, Patricia (1998). *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar*, Tesis de maestría en Psicología, México: ENEP-Iztacala.

Sandoval Flores, Etelvina (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM

Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1998). "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Ynclán (compiladora) *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria,* México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Castellanos, Abraham (1909). Asuntos de pedagogía general, México: Librería de Ch. Boutet.

Centeno, Miguel Ángel (1998). "La sociedad disciplinaria en América Latina", en *Este País. Tendencias y opiniones*, núm. 89, agosto, pp. 2-10.

De la Mora, Gabriel (1977). *Formación de adolescentes,* México*:* CECSA.

Gómez de Silva, Guido (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: El Colegio de México/FCE.

Hernández Ruiz, Santiago (1969). *Disciplina escolar.*, sexta edición, México: Fernández editores [1955].

Pseudo Boecio (1990) *Disciplina escolar*, con prólogo de Delgado*,* Barcelona: PPU.

Ruiz, Luis E. (1900). "Tratado elemental de Pedagogía", México: Secretaría de Fomento, reeditado por la UNAM en 1986.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*, colección Diez para los maestros, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América-SNTE.

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIONES SOBRE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Elda Lucía González Cuevas
y María Concepción Guerrero Dávila

CONCEPTUANDO LA VIOLENCIA

La violencia no es, como algunos suelen pensar, un fenómeno característico de nuestras sociedades modernas, sino que ha sido una constante a lo largo de la historia. Sostiene Jiménez Ornelas (2002:57) "la violencia se registra desde el nacimiento de la humanidad (aparece en todo tipo de leyendas y mitologías que tratan de explicar el origen del mundo). Sin embargo, durante siglos no fue considerado objeto de reflexión por los grandes filósofos occidentales; sólo hasta la segunda mitad del siglo XIX, el teórico y político social francés George Sorel se dedicó a estudiarla de manera específica".

Hay tres perspectivas conceptuales que intentan explicar el fenómeno de la violencia. Desde una posición innatista, pensadores como Maquiavelo, el Marqués de Sade y Hobbes, vinculan a la violencia con los instintos y la agresividad natural propia de la condición humana. Dentro de esta postura se incluyen aquellos que, de una u otra forma, remiten la violencia a un carácter natural e instintivo de los comportamientos agresivos.

En una perspectiva distinta que busca superar las posiciones innatistas y naturalizantes, pensadores como Norbert Elías, sostienen que la violen-

cia no es inherente al hombre, ni puede atribuirse al instinto de agresión, ni es resultado de una fatalidad natural sino de un proceso sociohistórico. De esta manera, la violencia es vista como "una relación compleja, compuesta por dimensiones políticas, económicas, culturales, psicológicas, neurofisiológicas y orgánicas" (Brito; 2000:10).

Desde una tercera postura respecto autores como Estañol (2002:53) coinciden en señalar que en los seres humanos existen elementos biológicos que predisponen al individuo a la agresión y factores que lo orillan a situaciones de violencia. Desde esta perspectiva, sostiene el autor, la violencia tiene una historia tanto biológica como cultural, por lo cual sería absurdo reducir sus orígenes a sólo uno de estos elementos.

Violencia es un concepto complejo, difícil de definir en tanto que su significado está sometido a los valores y costumbres sociales de un grupo. De esta manera, ciertos hechos o sucesos que nosotros podemos catalogar como persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos, para otros grupos son rituales inocuos. Asimismo, la violencia se puede conceptualizar según sea el objeto de conocimiento determinado. Por ejemplo, desde una perspectiva jurídica, según Jiménez Ornelas (2002:57) "la violencia se relaciona con las transgresiones a la ley y los acontecimientos violentos se enmarcan dentro de hechos criminales".

La Organización Mundial de la Salud (2001:1) desde una perspectiva más amplia, define a la violencia como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico contra uno mismo, otra persona, contra un grupo o comunidad que tiene un alto grado de probabilidad de resultar en lesiones, muerte, daño psicológico, despojo o privación". De acuerdo con este organismo, la violencia es un problema de salud pública de gran magnitud ya que cada año más de dos millones de personas mueren a consecuencia de heridas provocadas por los actos violentos siendo los jóvenes uno de los grupos más afectados.

Sin embargo, más allá de cualquier acepción de orden cultural o conceptual, se dice que "existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria" (Ortega y Mora-Merchán, 1997:12). Es decir, la violencia puede ser definida como una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política"; que implica, de acuerdo con la autora, "la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos" (Ortega y Mora-Merchán, 1997:12).

Estas acciones intencionales orientadas a dañar a uno mismo o al prójimo admiten gradación y tienen múltiples manifestaciones que se expresan en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general, y en la escuela de manera particular. Y si bien el abordaje del fenómeno social de la violencia es mucho más amplio y complejo que el problema de la violencia escolar, no podemos dejar de considerar que ahí concurren prácticas que muestran la violencia que se da fuera del contexto escolar, pero también se producen situaciones que son propias de la escuela.

VIOLENCIA Y ESCUELA

Tradicionalmente, la violencia escolar se ha definido como el uso de la fuerza o la amenaza contra personas en el recinto escolar, principalmente contra los alumnos y en menor grado contra los profesores. De manera reciente, y ante la aparición de cierto tipo de fenómenos relacionados con las drogas, el pandillerismo y conductas como el acoso sexual, entre otras, se ha producido una reconfiguración y reconceptuación del fenómeno (Stromsquist y Diego, 1996)

Esta diversidad de formas, matices e intensidades que caracterizan a los problemas escolares hace que algunos autores consideren muy radical usar el término violencia y opten en su lugar por hablar de comportamientos "antisociales", "agresivos", "incívicos", etcétera. El desacuerdo existente entre diversos estudiosos del tema, políticos y tomadores de decisiones en materia educativa y cultural, obedece a que bajo un mismo concepto se agrupan no sólo la agresión física, extorsión, robo y el vandalismo, sino también los insultos, malas palabras, jalones, empujones, humillaciones, etcétera.

Bernard Charlot (2000), uno de los estudiosos del tema, distingue la violencia de otros tres tipos de fenómenos que se suscitan en el medio escolar. Desde su punto de vista, la violencia escolar es aquel comportamiento que se manifiesta "por golpes o injurias graves, por hechos que ante una corte de justicia constituirían delitos penales". La indisciplina, en cambio, la define como un desacato al reglamento interior y las incivilidades, como ataques a las buenas maneras (por ejemplo cerrar la puerta en las narices a un profesor o de otro alumno). Un último fenómeno no menos grave es "una especie de indiferencia hacia el que enseña, a veces ostentatoria que causa una angustia creciente entre los demás".

Esta clasificación proporcionada por Charlot, resulta bastante útil, ya que nos permite diferenciar las situaciones caracterizadas como violentas de otras que si bien necesitan un abordaje específico, no refieren al fenómeno en cuestión.

Esta situación existente acerca del término"violencia escolar", según Debarbieux (2001) uno de los estudiosos del tema y actual presidente del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, refleja que este es un objeto en construcción que está alcanzando gradualmente su madurez. Por ello, la tarea investigativa debe contribuir enriqueciendo dicho proceso, generando nuevas interrogantes, un nuevo vocabulario y diversas perspectivas teóricas y metodológicas para estudiarlo.

Aunque hay muchas evidencias de que en México existe el fenómeno de la violencia escolar, hay desacuerdos importantes en relación a su problematicidad y magnitud. En el capítulo 4, dedicado a analizar las investigaciones sobre el consumo de drogas y sus nexos con la violencia escolar, se explican las razones de estas divergencias. Es bastante obvia la carencia de interés sobre el tema por parte de las distintas instancias del sistema educativo mexicano. Los pocos programas que se han diseñado con el fin de prevenir o controlar los episodios violentos, responden al impulso y esfuerzo individual de algunos funcionarios sensibilizados frente a distintas formas y objetos de la violencia. Por ejemplo, existe en la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal un programa dedicado a intervenir en casos de violencia de género. Los anuncios recientes de programas interinstitucionales de vigilancia relativa al tráfico y consumo de drogas, han sido promovidos por otros sectores gubernamentales, especialmente del sector salud y el sector seguridad.

Nuestro cometido, sin embargo, no es caracterizar las prácticas que se desarrollan por parte de los distintos actores del sistema educativo sino localizar, reseñar y ponderar los trabajos de investigación que se hayan realizado en los noventa sobre este asunto.

Durante la búsqueda intensiva realizada por el equipo, como resultado del rastreo de los trabajos sobre este tema, encontramos una investigación totalmente dedicada a él: Gómez Nashiki (1996); una segunda en que parte del texto está dedicado al mismo: Corona Gómez (2002) y una tercera, que sin que aluda directamente al tema, lo aborda en alguno de sus capítulos: Palacios Abreu (2001).

1. **Gómez Nashiki, Antonio** (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de maestría en Sociología Política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.[12]

[12] La reseña de este trabajo, está incluida también en el capítulo previo, decidimos hacerlo de este modo pensando en que su lectura, en este capítulo, sea independiente del resto del documento.

Gómez Nashiki describe el uso de la violencia física y simbólica por parte de los maestros como medio de control cotidiano en la escuela primaria. Se trata de una investigación etnográfica en una escuela pública ubicada en la colonia Obrera, zona que es considerada de alta peligrosidad en el DF. La metodología consistió en hacer entrevistas individuales y grupales a padres de familia, maestros, alumnos y directivos, observaciones y encuestas en un grupo de sexto grado y a la población adulta de la colonia.

En la tesis define a "la estructura de la escuela en sí misma como productora de relaciones discriminatorias y por lo tanto posibles de producir violencia" (Gómez Nashiki,1996:133). La investigación muestra que la violencia en la escuela primaria se genera en las formas de regulación del poder del espacio áulico y en las estructuras y reglas de la institución a través de las distintas interacciones que se dan entre los chicos y/o los maestros. En referencia a las relaciones en el aula, el autor destaca una constante cotidiana: *el establecimiento de normas tendientes a mantener el orden y la disciplina*, la concentración del poder y la autoridad descansan en la figura del maestro. Los castigos, el maltrato, las humillaciones, la exposición al ridículo son prácticas que forman parte de la vida escolar y familiar. Desde el ingreso a la escuela, los alumnos aprenden a relacionarse con la estructura de autoridad: conformidad, pasividad, obediencia y dependencia hacia el maestro "son las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades" (Gómez Nashiki, 1996:228).

En las entrevistas algunos maestros sostienen que el castigo físico es el único mecanismo posible para poder sobrevivir en la escuela "Mire, a veces, y no siempre...eso que quede claro…pus usted ya lo vio ¿no?, hay que darles a los niños sus escarmientos...no se puede a veces...sus...correctivos, aunque uno no quiera hay que pegarles…de veras...por más que uno hace la lucha no se puede. Son chamacos bien rebeldes...pero no crea que siempre me gusta pegarles". Pareciera ser la única forma posible de corregir dado que desde esta perspectiva los maestros no tienen alternativa para niños tan "latosos" (Gómez Nashiki, 1996:156).

Algunos padres de familia parecen ignorar la subsistencia del problema, pues lo consideran cosa del pasado "la violencia física como recurso en el aula parece, a primera vista, un fenómeno erradicado; un problema de la 'escuela de antes'", algunas frases son muy representativas y hasta famosas, por ejemplo: "La letra con sangre entra" o "una buena vara hace un buen hijo" el "maltrato era cosa de diario", o "de vez en cuando nos daban las maestras", una concepción que, según ellos, ya no se practica hoy en día (Gómez Nashiki, 1996:175).

Frente a la evidencia de que en la actualidad los maestros seguían aplicando esos métodos en su práctica de enseñanza, la mayoría de los padres

manifestaron diversos grados de disgusto, pero dijeron comprender la necesidad de los maestros de aplicar el castigo; sin embargo otros no lo toleraron y algunos de ellos denunciaron a un maestro que golpeaba a sus alumnos, lo que ocasionó que lo cambiaran de plantel.

Una de las conclusiones centrales de la tesis expresa que si bien en las múltiples relaciones que se establecen en el salón de clase se desafía la autoridad del maestro a través de un conjunto de estrategias típicas tales como: la simulación, la broma, el relajo, estos desafíos son momentáneos, puesto que el docente generalmente reasume el control en forma instantánea. Los niños, aunque estén en desacuerdo con el profesor y aunque tengan el convencimiento de que les desagradan algunas actitudes de sus maestros no se los dicen porque "pus ella es la maestra y hay que hacerle caso..." (Gómez Nashiki, 1996:202).

A continuación reseñaremos dos investigaciones que, entre otros temas, abordan el problema del "porrismo", oscura manipulación de las organizaciones estudiantiles, con fines que mezclan la política y el delito y que representan un enorme potencial de violencia. Junto a la distribución y consumo de drogas ilícitas, con la que mantiene vínculos evidentes, representan los mayores peligros que confronta el sistema educativo, especialmente en el nivel medio superior.

2. **Corona Gómez, Antonio** (2002). México. *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de maestría en Pedagogía, México: Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo de **Corona Gómez**, dedica un capítulo al tema de la violencia en el que hace una revisión histórica del fenómeno del porrismo, y reconoce que las consecuencias son difíciles de cuantificar, pero que el fenómeno es una realidad, ya que ha sido registrado en los medios de comunicación y en un "Atlas delictivo de la ciudad de México".

El autor, hace una breve cronología del "porrismo" en México, revisa los orígenes de este fenómeno cuando dice: "Fue así como entre 1954 y 1961, Nabor Carrillo Flores, por conducto del secretario general de la UNAM, el doctor Efrén del Pozo, auspició la creación de grupos de choque hasta hoy conocidos como 'porros', eufemísticamente conocidos también como 'grupos de animación deportiva', al estar integrados principalmente por corpulentos y agresivos miembros y 'animadores' de equipos de fútbol americano y otros deportes, para reprimir a los estudiantes de conciencia y participación política avanzada".

El recorrido abarca fechas recientes en las que incluye datos que han sido publicados en medios periodísticos y noticiosos "que nos reiteran que

esta fuente constante de tensión y violencia en las escuelas de educación media y superior sigue siendo una realidad actual".

En su revisión del "Atlas delictivo de la ciudad de México" encontró que en esta ciudad "operan 43 bandas de 'porros' integradas por pseudoestudiantes, con alrededor de 2 mil integrantes". Y agrega que las distintas manifestaciones de violencia y comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que comúnmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente "muy intensa en el tiempo" y "muy estrecha en el espacio" (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables.

3. **Palacios Abreu, Rafael** (2001). *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales.* Tesis de maestría en Enseñanza Superior, México: Facultad de Filosofía y Letras/ División de Estudios de Posgrado-UNAM.

La investigación de **Palacios Abreu** aborda la construcción de identidades escolares centrándose en la perspectiva de los estudiantes de bachillerato técnico. El estudio se ubica en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios 56 (CETIS), ubicado en el oriente del DF y dependiente de la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales (DGETI).

El estudio es de corte cualitativo, tuvo una duración de tres años correspondientes al seguimiento de la trayectoria escolar de un grupo de la carrera técnica de administración de la generación 1997-2000.

La metodología consistió en entrevistas abiertas en forma individual y grupal a estudiantes que fungieron como informantes; observaciones sistemáticas en salones de clase y registros de episodios significativos en el patio y los alrededores del plantel, que dieron cuenta de las prácticas socioculturales de los alumnos. Una de esas prácticas es el porrismo, fenómeno que implica la asociación de directivos y pseudoestudiantes con el fin de que estos últimos violenten a los estudiantes que realizan actividades que las autoridades consideran amenazas para el funcionamiento del plantel.

"En las narraciones de nuestros informantes, encontramos bastante consistencia en la imagen social del porro asociada a prácticas sociales como el abuso y el maltrato de estudiantes, amenazas de agresión física y extorsión cotidiana, principalmente a los varones y a prácticas de socialización juvenil como el alcoholismo, la drogadicción y el vandalismo [...] El porrismo constituye uno de los elementos principales que caracterizan al plantel, en virtud de que en el transcurso de su vida cotidiana escolar poco a poco van descubriendo el poder de estos jóvenes en la comunidad estu-

diantil y sobre la escuela, mismo que se expresa de múltiples formas" (Palacios, 2001:195).

Ser porro también incluye deberes para hacer crecer el grupo y lograr su legitimidad ante la comunidad estudiantil: "La organización estudiantil expresa su poder en la escuela por un lado a través del uso de estrategias de control de la comunidad estudiantil y, por otro, por la capacidad de negociación y prerrogativas que obtiene de autoridades y profesores del plantel. Para el establecimiento del control estudiantil, el porrismo hace uso de una diversidad de recursos caracterizados por la coerción que abarca un amplio espectro que va desde la amenaza velada hasta las agresiones físicas. Pero por otro lado, también desarrollan estrategias de cooptación de los estudiantes, principalmente de nuevo ingreso, lo que le permite tanto un mayor fortalecimiento a la organización como la obtención de legitimidad ante la comunidad estudiantil principalmente en los casos en que asumen la defensa del plantel ante las agresiones de porros de otras escuelas" (Palacios, 2001:203-204).

"El porrismo ha formado parte de la vida cotidiana del C-56 y aparece como una forma de cultura juvenil local coexistente con la cultura propiamente escolar y donde el estudiante construye formas de identidad específicas [...] El porrismo adopta las características de una banda que, en cierto sentido, sería una microcultura emergente en sectores urbano populares" (Palacios, 2001:214).

Es interesante el comentario del autor sobre los líderes de los porros que han de ser escogidos por las autoridades del plantel: "La participación de las autoridades en el fortalecimiento de esta organización estudiantil, al designar a sus líderes como lo describe uno de los maestros informantes, se ha constituido como uno de los elementos fundamentales e incluso razón de ser en el surgimiento y consolidación del porrismo local". En cuanto al origen de este fenómeno, el autor reporta: "El surgimiento del porrismo como elemento de la política de gobierno en materia educativa puede ubicarse inmediatamente después del movimiento del 68, que se utiliza como estrategia para enfrentar a las organizaciones estudiantiles altamente politizadas de ese tiempo (los Comités de Lucha)" (Palacios, 2001:220).

De acuerdo con los dos trabajos presentados, en especial el de Palacios Abreu, se puede apreciar la complejidad del fenómeno del porrismo. Reducirlo al papel único de generar y gestionar la violencia es marcar un aspecto fundamental pero que enfatiza en forma excluyente la dimensión delictiva de tales grupos. Los grupos de porros también forman parte de las culturas estudiantiles, con todo lo que esto trae aparejado: constituyen un camino para la socialización, una instancia de poder altamente concentrado y un

aparato de control político de los planteles, a través de la estrategia consistente en monopolizar totalmente el ejercicio de la violencia, sin tolerar que se produzcan fuera de su vigilancia y autoridad. Por otra parte, los lazos que unen a los grupos porriles con las autoridades, algunos profesores o incluso personas con poder político ajenas al ámbito escolar, complican mucho más todavía el tema, extendiéndolo hasta el conocimiento y comprensión del funcionamiento del poder político en México.

Como se puede apreciar, frente a un problema que puede llegar a constituirse en uno de los más graves que enfrentan las escuelas del país, el esfuerzo de los investigadores en educación ha sido magro hasta la fecha. Esperamos que el presente estado del conocimiento sensibilice y estimule a la comunidad de investigadores a seguir estudiando este complejo territorio.

Corpus analizado del capítulo investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar

Corona Gómez, Antonio (2002). *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de maestría en Pedagogía: México: UPN-Ajusco.

Gómez Nashiki, Antonio (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de maestría en Sociología Política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Palacios Abreu, Rafael (2001). *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de maestría en Enseñanza Superior, México: Facultad de Filosofía y Letras/División de Estudios de Posgrado-UNAM.

Bibliografía complementaria

Brito, Andrea (coord.) (2000). "Violencia" en Brito (2000). *Los problemas sociales en la escuela*, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Charlot, Bernard (2000). "Cero en conducta", en Iglesias, Kuntz, Lucía. http://firewall.unesco.org/courier/2000_01/sp/pdf/00-01-14.pdf

Debarbieux, Erick (2001). "Scientists, politicians and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in schools?", en Debarbieux y Blaya *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe*, Francia: ESF editeur.

Estañol Vidal, Bruno (2002). "La violencia", en Marcia Muñoz de Alba (coordinadora) *Violencia social*, serie Estudios jurídicos núm. 31, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

Jiménez Ornelas, René A. (2002). "La dimensión demográfica de la causa en la causalidad de la violencia social", en: Marcia Muñoz de Alba (coordinadora). *Violencia Social,* serie Estudios jurídicos núm. 31, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

OMS (2001). "World Health Organization. Global efforts towards violence prevention" Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Estudios sobre la Violencia., inédito, París.

Ortega, Rosario y J. Mora-Merchán (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", en *Revista de Educación,* tema: La violencia en los centros educativos, núm. 313, España

Stromsquist, Nelly y James Diego Vigil (1996). "La violencia escolar en los Estados Unidos de América: tendencias, causas y respuestas", en *Perspectivas*, vol. XXVI, núm. 2, pp. 391-413, junio, Francia.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE CULTURA ESTUDIANTIL Y TRANSGRESIONES

Luz María Velázquez Reyes

Según Geertz (1993) cultura es el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción; siguiendo a Max Weber, el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer. Para Pérez Gómez (1998:15):

> considerar la cultura como tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes, que comparte un grupo humano, requiere, al mismo tiempo, tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma. Por lo tanto, la cultura es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.

Por cultura, entendemos con Pérez Gómez (1998:16) el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan, limitan o potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.

La cultura se puede entender como un texto ambiguo, inacabado, metafórico, que requiere de constante interpretación,[13] pues tiene el carácter de ser contingente, parcial y provisional, objetivándose como una red de ritos, costumbres, formas de organizar el tiempo y el espacio, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses inconfesados, códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica y guiones sobreentendidos; todo ello, nos obliga a buscar los significados que los miembros de esa sociedad elaboran en su vida cotidiana. En el caso de los alumnos, su experiencia de ser estudiante es traducida en una configuración de significados y comportamientos. Los significados construidos por los alumnos son en gran medida responsables de sus formas de actuar, sentir y pensar. Valsiner (1979) autor que habla desde la perspectiva de la psicología cultural señala:

> La cultura colectiva se refiere a los significados compartidos, normas sociales y prácticas cotidianas integradas en un complejo heterogéneo. La cultura colectiva en la escuela se refiere a los significados compartidos por los alumnos. Y comprende tanto los aspectos materiales que conforman las condiciones de vida de los individuos, así como los usos específicos y significados de las prácticas sociales de las que forma parte, así como el vínculo indisoluble del individuo con la cultura solamente es comprensible por su participación en la producción y reproducción de la misma.

Para Pérez Gómez (1998:16):

> [...] el análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar, impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo.

Bajo el tema cultura estudiantil y transgresiones, ubicamos cinco trabajos: se trata de tesis de posgrado de diferentes instituciones de educación superior (dos instituciones ubicadas en el Distrito Federal y tres pertenecientes al Estado de México) **Suárez** (1998), **Saucedo** (1998), **Rodríguez** (1999),

[13] Esta postura es compartida por psicólogos como Jerome Bruner, o antropólogos como Van Manen o Clifford Geertz.

Téllez (1999), y **Palacios** (2001) investigan a los alumnos del sector público. Los trabajos de Rodríguez, Suárez y Téllez se enfocan en secundaria, mientras que Saucedo y Palacios se ocupan del nivel medio superior en la modalidad de CONALEP y CETIS, respectivamente. Cuatro de los autores reportan trabajar con una metodología etnográfica; los cinco son estudios de campo y se apoyan en el uso de entrevistas y observaciones para generar la información, por lo que sus resultados se encuentran en el orden de lo interpretativo. Las categorías teóricas desplegadas en el proceso de indagación son: adolescencia, rebeldía, control, disciplina, trayectoria, relajo, cultura escolar, perspectivas, violencia simbólica, resistencia, poder, normatividad, expresiones afectivas y expresiones genéricas (cuadro 1).

CUADRO 1
TESIS DE POSGRADO (PERSPECTIVAS TEÓRICA Y DISCIPLINARIA Y CATEGORÍA)

Autor	Institución	Perspectiva teórica	Categorías	Perspectiva disciplinaria
Suárez (1998)	ENEP-Iztacala	Psicología genética Walloniana	Expresiones afectivas Adolescencia	Psicología
Saucedo (1998)	DIE/CINVESTAV	Interaccionismo simbólico Microsociología	Expresiones genéricas Relajo	Sociología
Rodríguez (1999)	ISCEEM	Interaccionismo Etnografía	Perspectivas	Sociología
Téllez (1999)	ENSEM	Interaccionismo Etnografía Psicoanálisis	Rebeldía Resistencia Adolescencia	Sociología Psicoanálisis
Palacios (2001)	FFyL-UNAM	Psicología cultural Etnografía	Cultura escolar Poder	Psicología

Las cinco investigaciones ubican a los alumnos como protagonistas del proceso educativo, lo cual se ve reflejado en sus objetos de estudio que son: las perspectivas de los alumnos respecto a la interacción maestro-alumno o bien en el ejercicio de sus derechos en el aula; las expresiones de género; los comportamientos de los alumnos en torno a las manifestaciones de rebeldía, y el proceso de construcción de identidades escolares en el CETIS, visto a partir de diferentes trayectorias.

Las interrogantes y conjeturas que dan origen a estas cinco tesis de posgrado son: Rodríguez[14] se pregunta, ¿qué esperan de la interacción establecida con sus profesores? ¿Qué características toman para clasificar a los maestros? ¿Cómo perciben los alumnos el control que los maestros ejercen sobre el grupo? ¿Qué importancia asignan al control del grupo? ¿Cuáles son las funciones que atribuyen al control de grupo en el proceso escolar?

Palacios se interroga sobre, ¿qué significa ser estudiante de cetis? El trabajo de Saucedo se orienta bajo la tesis de que "en las interacciones dentro del contexto escolar juega un papel muy importante el género de pertenencia de los participantes. Los estilos de interactuar varían no sólo en función de las circunstancias, del tipo de participantes que se encuentran, sino también, si se trata de hombres o mujeres".

Téllez trabaja con dos hipótesis: *a)* La rebeldía en los adolescentes escolares está determinada por las resistencias generadas en la relación alumno-escuela y maestro-alumno y *b)* Las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor condicionan el tipo de resistencia del alumno y del grupo durante la actuación de clase (cuadro 2).

ANÁLISIS

La cultura estudiantil descrita en las cinco investigaciones muestra la pluralidad de los modos de vivir la escuela, la condición estudiantil y el mismo proceso de formarse como sujeto. Pese a que los investigadores parten de posturas disciplinarias diferentes, encuentran que los alumnos ejercen un papel activo en la construcción de significados sobre la escuela, profesores y vida escolar.

El espacio del aula constituye un escenario donde se evidencia la capacidad de negociación entre maestros y alumnos, suscitándose continuamente juegos de poder. Resulta evidente que las acciones de los alumnos tienen mayor impacto en el momento de la negociación con los maestros, cuando se supera el plano individual y se colectivizan las acciones. Los alumnos han aprendido que agruparse significa conseguir beneficios, o bien, evitar o resistir las acciones docentes o institucionales (Suárez, Téllez, Palacios).

Entre las estrategias empleadas por los alumnos en su tránsito por las aulas para enfrentar y negociar con sus profesores las normas disciplinarias encontramos:

[14] En adelante, para referirnos a cada tesis, mencionaremos solamente el apellido del autor.

a) *guardar silencio* (para protegerse a sí mismo o bien como resistencia o evasión de la acción docente) (Saucedo, Suárez);

b) *agruparse* (acción de defensa, negociación, resistencia o rebeldía según el caso, los alumnos prueban una y otra vez que *la unión hace la fuerza*) (Téllez, Suárez);

c) *complicidad con los pares* (Suárez);

d) *enfrentamiento directo* (Suárez).

CUADRO 2
CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS INVESTIGADOS

Investig.	**Total alumnos**	**Alumnos**	**Alumnas**	**Edades**	**Grado/ nivel/ turno**	**Nivel socioeco-nómico**
Suárez	40*	18	22	14 a 16	3° sec. (mat.)	Urbana/clase media. Edomex Los Reyes-Iztacala
Saucedo	30**	15	15	15 a 20	Medio-sup. CONALEP	Urbana/escasos recurs. Edomex
Téllez	34	20	14	13 a 18	Sec. gral. (vesp.)	Urbana/ Edomex
Rodríguez	24	10	14	***	2° y 3° en dos sec. (mat.)	Urbanas/ una clase media y otra medio baja. Edomex
Palacios	****			17	Medio-sup CETIS (vesp.)	Urbana/baja DF

* Esta autora realizó, además, 35 observaciones.

** Además de los treinta entrevistados, la autora observó seis grupos (20 a 30 alumnos cada grupo) y realizó 37 registros de observación.

*** No menciona este dato.

**** No especifica el número, señala que investigó una generación (1997/1999), la primera en el plantel bajo el procedimiento de examen "único". Se apoyó en observaciones (patios, entrada, calle y salón de clase) y en entrevistas individuales y colectivas a alumnos.

Las estrategias estudiantiles tienen la particularidad de construirse según la situación, el contexto y en función de las relaciones cotidianas. En este sentido, los alumnos frente a las normas institucionales oponen, no normas o reglas, sino principios de acción que les permitan salir airosos en diversas situaciones problemáticas.

Saucedo y Palacios afirman que la vida en la escuela se vive de manera distinta si se es alumno o alumna, existiendo una distinción de género en las estrategias desplegadas por ellos. Saucedo señala que "las alumnas se mueven mejor en grupos pequeños, aglutinadas por amistad, mientras que los alumnos se desenvuelven fácilmente en interacciones abiertas y discursos y negociaciones en grupos amplios. Igualmente encuentra una distinción en cuanto a los valores compartidos: mientras los alumnos se relacionan vía la competencia, la jerarquización y 'el aguante',[15] las alumnas apelan a la comprensión, la comunicación de carácter íntimo y el apoyo solidario". Palacios afirma que "las diferencias genéricas apuntan a un fortalecimiento de los roles genéricos tradicionales, pero también dan cuenta de las transformaciones en dichos roles en virtud de la participación de las mujeres a la par que sus compañeros en los juegos en el aula" (Palacios, 2001:248). Una de las transformaciones más radicales de este rol tradicional se objetiva en alumnas que participan de manera activa en la conformación de grupos porriles femeninos.[16]

---

[15] Saucedo (1998:110) al referirse al "aguante" señala: "en muchas de las interacciones entre hombres en general se caracterizan por una necesidad constante de ponerse a prueba. Medir el aguante en los encuentros, saber si el otro es igualmente habilidoso para los intercambios lingüísticos, soportar interacciones que aparentemente son fastidiosas para cualquiera, etc. Como señala Badinter (1992) es más difícil ser varón, ya que se requiere poner a prueba de manera constante la masculinidad propia y la de los demás. No así en el caso de las chicas quienes no compiten entre sí (excepto cuando tienen rivalidades entre compañeras de salón) porque no tienen nada que demostrarse unas a otras".

[16] *Porros* refiere a agrupaciones estudiantiles, que actúan violentamente, se trata de estudiantes generalmente con bajas calificaciones que abusan de sus compañeros —y a veces sobre los docentes mismos—, tendientes a organizarse con otros "malos estudiantes" para realizar una amplia variedad de actos delictivos (narcotráfico, asaltos, "venta de protección" a comerciantes, violaciones, etc.). Dichos grupos, establecen su dominio en diferentes escuelas contando con el conocimiento y, a veces, incluso con el fomento y patrocinio de algunas autoridades escolares y gubernamentales. *El porrismo estudiantil*. URL: http/www.geocities.com/Colosseum/Sideline/6068/porros2.html. Por otra parte, Corona (2002:55) al reseñar la cronología del porrismo en México señala "porros, eufemísticamente conocidos también como 'grupos de animación

Suárez y Rodríguez encuentran que los alumnos aceptan normas institucionales como el control del grupo, pues lo consideran requisito indispensable en el proceso enseñanza aprendizaje. En este sentido, "los castigos, desde la perspectiva de los alumnos, son indispensables para lograr una mejor disciplina y que el profesor mantenga el control del grupo y así pueda desarrollar óptimamente el trabajo escolar cotidiano". Sin embargo, los alumnos solicitan de los profesores: "mayor comunicación, justicia en el momento de castigar (castigos consecuentes a la falta y cumplimiento de amenazas) y, por último, que las clases sean interesantes" (Rodríguez, 1999:181-182).

Téllez, Palacios y Rodríguez sostienen que la actuación del maestro es fundamental para la caracterización de la dinámica grupal. Esta afirmación le permite a Téllez concluir que la rebeldía de los alumnos se manifiesta preferentemente de manera colectiva, y tiene que ver con el currículo, el método, el estilo docente y la concepción misma que de la escuela secundaria tienen los adolescentes.

En el aula se encuentra presente la cultura del relajo. Saucedo y Palacios la documentan. "Echar relajo" es un aspecto de la producción cultural de los alumnos y constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los adolescentes. La cultura del relajo se manifiesta en: *1)* bromas: el humor se ejerce como parte constitutiva de un sistema de significados compartidos; *2)* burlas; *3)* un fuerte componente de sexualidad en las prácticas locales de los varones, e incluye tanto juegos de lenguaje (albur) como contacto físico (simulación de penetración entre los muchachos). Saucedo afirma "en el caso del relajo los y las chicas dan por supuesto que cada quien echa un relajo diferente, pero además reconocen que hay diferencias con las formas de diversión infantiles. Asimismo, el relajo que construyen está delimitado dentro de los márgenes de acción que como alumnos pueden manejar" (Saucedo; 1998:108).

Palacios afirma que "ser estudiante de CETIS 56 adopta diversos modos particulares, no solamente por los significados acerca de la escuela técnica, sino, principalmente, por la trayectoria que los estudiantes construyen a lo largo de su experiencia escolar" (Palacios, 2001:246). En el CETIS 56 se encuentran cohabitando culturas diversas como: la cultura del porrismo, de la supervivencia, de la simulación, así como la de "vivir la fiesta". Y caracteriza estas culturas de la siguiente manera: *la cultura de la supervivencia* "en el

---

deportiva', al estar integrados principalmente por corpulentos y agresivos miembros y 'animadores' de equipos de fútbol americano y otros deportes, para reprimir a los estudiantes de conciencia y participación política avanzada".

contexto del C-56 prevalece el tipo de estudiante que desarrolla estrategias para no ser eliminado del sistema tales como realizar cálculos para no perder su oportunidad de presentar exámenes, copiar tareas, inclusión en equipos de trabajo sin realizar alguna actividad escolar, entre otras, todas ellas acciones que forman parte de prácticas sociales que adquieren el sentido de supervivencia. Así, es posible estudiar la coexistencia de la cultura del relajo en el aula, con la cultura propiamente escolar que da lugar a la producción de un saber escolar que se agota en el mundo de la repetición" (Palacios, 2001:248).

La *cultura de la simulación,* compartida por alumnos y maestros, la cual se manifiesta en "la construcción de la identidad en la cultura del aula se caracteriza por la negociación constante de los límites de la normatividad aplicados por maestros, personal de apoyo y autoridades, las prácticas escolares enfocadas a la simulación del cumplimiento donde maestros y alumnos comparten el sentido de permanecer en la escuela" (Palacios, 2001:247).

La *cultura del porrismo* local constituye "uno de los componentes de mayor impacto para los y las estudiantes y que, a su vez, se ha constituido en uno de los modos de ser estudiante de mayor significación, principalmente para los de nuevo ingreso...ser porro significa en gran medida formar parte de una microcultura juvenil que toma distancia de las instituciones adultas" (Palacios, 2001:249).

La *cultura de vivir la fiesta* "constituye una de las expresiones que dan sentido a las acciones de los estudiantes que, en los distintos periodos de la vida del plantel, participan en la cultura del relajo y que, a decir de ellos mismos, representan lo más valioso de haber estado en el C-56. La dinámica de la vida escolar representa la base material que ha posibilitado la fortaleza de esta formación cultural y que se expresa en el relajamiento de la disciplina y normatividad a través de procesos de negociación entre estudiantes y autoridades, profesores y personal de apoyo, las estrategias de negociación de calificaciones para permanecer en el sistema y las interrupciones constantes de las actividades escolares por diversos motivos" (Palacios, 2001:248-249).

Las transgresiones estudiantiles, podemos entenderlas como las acciones de infringir, violar o desobedecer las reglas de la institución escolar, Rodríguez documenta que los profesores reportan, tanto individual como colectivamente, conductas de indisciplina tales como: no cumplir con la tarea; hablar en clase; pararse sin autorización del maestro; cambiarse de lugar; faltas de respeto hacia sus compañeros; no traer uniforme completo (Rodríguez, 1999:77).

Ante esas faltas los profesores de estos alumnos recurren a las siguientes medidas disciplinarias (castigos):

a) *escolares*: reportes (individuales y colectivos) y trabajo extra;

b) *sociales*: parar al alumno y sacarlo de clase; y

c) *físicos*: pegar chicle en el cabello y ejercicios físicos (Rodríguez, 1999:77).

Palacios reporta entre las transgresiones estudiantiles: llegar tarde, hacer bromas, faltas de respeto a sus compañeros, tirar basura en el salón, burlarse del maestro, jugar dentro del salón, "matar clase", suspender clases todo un día, comprar calificaciones, participar en grupos porriles (tanto masculinos como femeninos), que incluye toda una gama de comportamientos que van desde ser intermediarios en la compra de calificaciones, organizar fiestas, introducir e ingerir bebidas alcohólicas, golpear alumnos, hasta enfrentamientos físicos con otros grupos porriles.

Al comparar los hallazgos de estas dos investigaciones, es posible esbozar la hipótesis de que las transgresiones estudiantiles cambian de acuerdo con el nivel escolar; mientras en el trabajo de Rodríguez con estudiantes de secundaria, las faltas se dan principalmente en el escenario áulico y son mínimas, las reportadas por Palacios se extienden más allá del salón de clases e implican cierta dosis de violencia escolar. Palacios encuentra que existe una incapacidad de autoridades y maestros para enfrentar la agresión, corrupción y violencia en la escuela.

Téllez concluye que "se ha querido ver por parte de los profesores, orientadores y autoridades de la escuela secundaria, el comportamiento de rebeldía de los adolescentes como un problema exclusivamente de la esfera psicológica [lo que] exenta y libera de cualquier culpa o responsabilidad al currículo y a la escuela de lo que pasa con el adolescente. [Sin embargo] la rebeldía se ha venido construyendo históricamente por efecto de las condiciones afectivas y docentes en el grupo; y en este sentido no tiene nexos directos con concepciones psicopatológicas que la expliquen" (Téllez, 1999:238).

Si es cierto que toda cultura es contingente, parcial y provisional, la estudiantil no tendría por qué ser la excepción; por lo tanto, la documentada en las cinco investigaciones, por su carácter contingente, bien podría ser de otra manera, ya que sólo aluden a una parte de un todo y tiene un acento provisional. No es así de una vez y para siempre, la cultura estudiantil cambia con el contexto, la experiencia biográfica —cómo se cuentan y qué

cuentan los estudiantes— y con la comunidad donde está inserta la escuela de procedencia de los alumnos, todo esto le confiere la condición de requerir de una interpretación indefinida.

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO CULTURA ESTUDIANTIL Y TRANSGRESIONES

Palacios Abreu, Rafael (2001). *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de maestría en Enseñanza Superior, México: Facultad de Filosofía y Letras/División de Estudios de Posgrado-UNAM.

Rodríguez Colunga, María Porfiria Flora (1999). *Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Ecatepec: ISCEEM.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Serie Tesis del DIE núm. 28, México: DIE-CINVESTAV.

Suárez Castillo, Patricia (1998). *Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos en un ámbito escolar*, Tlalnepantla: ENEP-IZTACALA-UNAM.

Téllez Blanco, José Oscar (1999). *Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes en la vida escolar*. Tesis de maestría en Educación Superior, Toluca: Escuela Normal Superior del estado de México.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Corona Gómez, Antonio (2002). *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis de maestría en Pedagogía: México: UPN-Ajusco.

Geertz, C. (1993). *La interpretación de la cultura*, México: Gedisa.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* Madrid: Morata.

Valsiner, J. (1979). *¿Qué tienen de "natural" los contextos naturales? Construcción cultural del desarrollo humano (y su estudio) Infancia y Aprendizaje*. Chapel Hill: Universidad North Carolina.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIONES SOBRE EL CONSUMO DE DROGAS Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Alfredo Furlan,
María Azucena Ramos Herrera,
Blanca Flor Trujillo Reyes, Ricardo Vázquez Valls
y Tania G. Arce Cortés

En el texto *El hombre y lo sagrado*, Roger Caillois explica el papel de lo que él llama "excesos fecundos" que formaban parte de los ritos religiosos de distintos pueblos antiguos.

> La fecundidad nace del exceso. La fiesta añade a la orgía sexual la ingestión monstruosa de bebidas y alimentos. Las fiestas "primitivas", preparadas con gran anticipación, presentan en alto grado ese carácter que se ha conservado de modo más sorprendente en las civilizaciones más refinadas. En las Antesterias atenienses se daba a cada uno un odre de vino: entonces se organizaba una especie de torneo en donde vencía el primero que vaciaba su odre. Durante los Purim, el *Talmud* indica que se debía beber hasta que no se pudieran distinguir los dos gritos específicos de la fiesta: "Maldito sea Anam" y "Bendito sea Mardoqueo". En China, si hemos de dar crédito a los textos, se acumulan los víveres "en montones más altos que una colina", se cavan estanques que se llenan de vino y sobre los cuales podrían navegar las embarcacio-

> nes, lo mismo que se podían organizar carreras de carros sobre los montones de víveres. Cada uno debe atracarse hasta el límite de lo posible, llenarse como un odre distendido (Caillois, 1942:137).

Por su parte, Mircea Eliade, relata en *Mitos, sueños y misterios* :

> Entre los caribes de la Guayana holandesa, los aprendices chamanes experimentan una intoxicación progresiva con jugo del tabaco y cigarrillos que fuman sin tregua; instructoras les frotan todas las noches el cuerpo con un líquido rojo; escuchan las lecciones de los maestros con los ojos bien frotados con jugo de pimienta; finalmente, danzan alternativamente sobre cuerdas tendidas en diferentes alturas o se balancean en el aire suspendidos de las manos. Alcanzan, para terminar, el éxtasis sobre una plataforma "suspendida del cielo raso de la cabaña por diversas cuerdas retorcidas entre sí, las que, al desenrollarse, hacen girar la plataforma cada vez más vertiginosamente" (Eliade, 1991:86-87).

Estas dos citas son suficientes para iniciar este capítulo dedicado a las investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar, recordando que el recurso ritual a diferentes sustancias psicoactivas, cumplió un papel determinante en el origen de casi todas las sociedades.

La teoría de la civilización que propuso en los años setenta del siglo XX, Norbert Elías, en el libro *El proceso de la civilización*, constituye una de las más interesantes y sugerentes para tratar de comprender el proceso que fueron siguiendo los distintos pueblos hasta constituir la civilización occidental actual. Elías sostiene que el proceso de monopolización institucional de la violencia y el desarrollo en los individuos de comportamientos que fueron moderándose en dirección a la autocontención y el dominio de las emociones espontáneas, son las dos claves básicas que, hasta el momento, ha mostrado el estudio de la historia como la dirección hacia la cual se fue orientando la organización social. Elías dedica un capítulo a la contención de los instintos, su psicologización y racionalización y otro, a la sociogénesis de la vergüenza y el desagrado; ambos contienen ricas reflexiones para comprender cómo llegamos al presente. Hoy el consumo de drogas es considerado por diferentes países de distinto modo: algunos prohíben y penalizan el consumo de cierto tipo de sustancias, particularmente los opiáceos, la cocaína, la cannabis y los alucinógenos, mientras que hay otros que consideran que el consumo de esas drogas dentro de ciertos marcos, relativamente controlados, es una decisión individual que no puede ser penalizada.

Esta segunda posición promueve, en consecuencia, la despenalización del consumo de drogas, lo cual constituye una base importante para reducir o eliminar los inmensos negocios ilegales y las organizaciones criminales que usufructúan los beneficios de la prohibición. Según Juan Manuel Otero López, en su libro *Droga y delincuencia*, la preocupación y el estudio de este nexo (el nexo al cual alude el título del libro) es relativamente reciente. Cita a Inciardi, que dice: "Desde el comienzo de los años 20, el tema de la relación entre la involucración en consumo de drogas y actividades delictivas ha sido objeto de intensa y a menudo 'histérica' atención por parte de los dirigentes políticos y los medios de comunicación de masas" (Otero, 1996:7). Dice Otero enseguida "Paralelamente, han ido surgiendo una gran variedad de teorías, postulados académicos y estrategias de actuación política que, aun cuando no han contribuido a aclarar objetivamente la naturaleza de la relación, sí han servido como indicadores de la necesidad de profundizar en su conocimiento". Argumenta que hay tres hipótesis explicativas de la relación droga-delincuencia que, en cierto modo, son contradictorias, pero que todas tienen alguna evidencia empírica que las respalda. La primera:

> [...] postula que "la droga causa delincuencia", y asume que el consumo de drogas precede a la delincuencia, y que es la necesidad de consumir la droga lo que genera, en gran medida, la necesidad de delinquir [...] Una segunda hipótesis asume que "la delincuencia causa consumo", y considera que es precisamente la involucración en la delincuencia lo que proporciona al sujeto el contexto, el grupo de referencia y las definiciones de la situación que le conducirán a su posterior involucración en el consumo [...] La tercera hipótesis afirma que "no existe relación causal entre ambas conductas". Es decir, que la relación es "artificiosa" o "espúrea", y que ambas conductas son el resultado de factores comunes, de manera que los sujetos expuestos a esos factores pueden desarrollar las dos conductas indistinta o conjuntamente (Otero, 1996:8-9).

Hemos citado el texto de Otero, dado que las investigaciones que vamos a revisar en el contexto de este estado del conocimiento siguen una línea próxima: estudian el consumo de drogas y su relación con comportamientos delictivos y/o violentos, en el ámbito de la escuela. Sin duda es importante tener una referencia a los estudios clásicos que alude Otero, para tener un marco que ayude a comprender los postulados que subyacen a los estudios que aquí comentaremos, y la falta de una resolución definitiva a esta controversia, lo cual veremos reflejarse en nuestro corpus.

El consumo de drogas y todo el proceso que lo posibilita (producción, distribución, etcétera), poco a poco se ha ido transformando en uno de los principales problemas de la sociedad actual. La cantidad de dinero involucrado en este tráfico a nivel mundial es tan cuantiosa que algunos sostienen que si se la sustrajera del orden financiero, éste se derrumbaría. México ha sido desde hace mucho tiempo un país productor de cierto tipo de sustancias psicoactivas y por la vecindad con Estados Unidos, tradicional vía de paso de gran parte de las drogas que entran a su territorio, el principal mercado de consumo a mundial. Pero esa tradicional posición, no había generado un verdadero problema social en el propio país. Si bien, desde hace mucho tiempo se consumía este tipo de sustancias en México, no había afectado más que a un pequeño sector de la población. Por lo menos desde los años setenta era conocida la circulación y el consumo fundamentalmente de la mariguana en el medio estudiantil.

Sin embargo, en las últimas dos décadas, la importancia del mercado mexicano ha crecido a raíz de una serie de factores que diversos analistas tratan de explicar. Hoy, México es uno de los principales productores y camino de paso a Estados Unidos, pero también, el consumo ha aumentado de manera sorprendente. Las condiciones socioeconómicas del país se han deteriorado al punto tal que la actividad delictiva en general ha llegado a constituir la principal preocupación de los sectores dominantes. Las organizaciones criminales que han ido monopolizando el mercado interno de la droga, han adquirido una fuerza temible y las escuelas son uno de sus mercados predilectos. Lo que hasta ahora ha sido un motivo de alarma y de movilización del sector salud que sigue atentamente el problema del consumo en los jóvenes, y de los organismos encargados de la seguridad pública está comenzando a ser un tema importante que los funcionarios del sistema escolar no tienen más opción que incluirlo en su agenda y hacerle frente. La diferencia de atención que esas reparticiones del Estado han tenido sobre este tema se refleja de algún modo en la poca investigación que sobre el mismo se ha producido en nuestro medio. Prevalecen ampliamente las investigaciones realizadas por los organismos de salud.

Como veremos, las investigaciones abordan el tema de acuerdo con tres enfoques: el primero, considera al ámbito escolar sólo en tanto territorio en el cual existe el consumo de drogas; es decir, es un ámbito más entre los varios que estudian las investigaciones fundamentalmente de corte epidemiológico. El segundo enfoque, se concentra un poco más en el análisis de cómo la escuela llega a constituirse en un factor activo que puede incidir sobre la magnitud de estas prácticas ilegales y en tercer lugar, encontramos estudios que evalúan intervenciones en el ámbito escolar llevadas a

cabo en general por organismos externos. No encontramos ninguna investigación que estudie la problemática desde el punto de vista de los directivos o de los docentes del sistema escolar.

INVESTIGACIONES[17]

El sector salud, a través del Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP), el Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC) y Centros de Integración Juvenil, AC (CIJ) han realizado importantes investigaciones en el ámbito de la epidemiología de las drogas entre la población estudiantil. Los estudios que han dado origen a investigaciones que asocian el consumo de drogas a actos violentos, se originaron a partir de las Encuestas Nacionales sobre el Consumo de Drogas en la Comunidad Escolar de 1976, 1986 y 1991. Muchos de los datos obtenidos en estas encuestas han dado lugar a análisis sistemáticos. En los balances de los estudios del IMP por lo general se recomienda poner en marcha estrategias de prevención bajo el enfoque de "educación para la salud". Es en esta tarea en la que participan los Centros de Integración Juvenil. Para llevarla a cabo, además de realizar evaluaciones sobre el impacto de sus intervenciones en población escolar, los departamentos de Investigación epidemiológica y de Investigación psicosocial y documental, realizan una tarea investigativa en las escuelas donde intervienen, acerca de diversos factores asociados con el consumo de drogas.

Podemos decir que los estudios del IMP y el CONADIC en coordinación con la SEP, proporcionan el panorama general del consumo de drogas y su relación con *factores asociados* tales como la ejecución de actos antisociales o delictivos, el intento de suicidio y la depresión. Estos últimos, si bien no constituyen hechos que se manifiesten en la cotidianeidad del centro escolar, consideramos que es de sumo interés tenerlos en cuenta. En todos los problemas relevados se combinan en diversas proporciones múltiples factores relativos a la institución, la familia, el medio social y a los propios sujetos. Aunque es probable que las conductas suicidas tengan una alta proporción de causas "personales" de los estudiantes, no es sensato des-

[17] Sobre el tema "juventud y adicciones" hay un estado del conocimiento elaborado por María Elena Medina-Mora, María del Carmen Mariño y Martha P. Romero, investigadoras del Instituto Mexicano de Psiquiatría que reseña las más importantes investigaciones sobre este tema, realizadas de 1986 a 1999. Gran parte de la información que a continuación se expone ha sido tomada de este documento y complementada con la lectura de algunos artículos sobre las investigaciones originales.

cartar un peso variable al factor escolar, tanto como causal de los estados depresivos que preceden a la máxima violencia autodirigida que es el quitarse la vida, como por el impacto que generalmente produce en la comunidad escolar que un estudiante se suicide. Por estas razones u otras mejores, son muchos los investigadores de este campo de la violencia escolar que lo mencionan en sus trabajos.

Las encuestas aplicadas por el sector salud a la población escolar usan el cuestionario elaborado en 1977 por el Centro Mexicano de Estudios en Farmacodependencia en colaboración con la Organización Mundial de la Salud. La escala del cuestionario que investiga las conductas delictivas fue elaborada por la Addiction Research Fundation, en Toronto, Canadá e integrada al mismo en 1985. Estas investigaciones han sido realizadas por profesionales del Instituto Mexicano de Psiquiatría en coordinación con la Secretaría de Educación Pública. Sus resultados se centran en la determinación de factores de riesgo y protección para los jóvenes.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO

Encuestas nacionales y en el Distrito Federal

Las Encuestas Nacionales y en la ciudad de México sobre el consumo de drogas en la población estudiantil, han sido la base para otros estudios que asocian el consumo de drogas con hechos violentos. Las Encuestas Nacionales, han sido aplicadas en tres ocasiones (1976, 1986 y 1991) y en el Distrito Federal se han hecho siete mediciones (1976, 1978, 1980, 1986, 1989, 1993, 1997). El objetivo principal ha sido realizar mediciones epidemiológicas sobre el uso de sustancias adictivas en la población de estudiantes de escuelas secundarias, preparatorias y técnicas, para conocer las cifras de prevalencia de consumo y los grupos más afectados por este problema para proporcionar líneas orientadoras para el diseño y evaluación de programas preventivos en el sistema educativo.

La Encuesta Nacional sobre el uso de Drogas en la Comunidad Escolar de 1991, reportó que las sustancias de mayor consumo entre los estudiantes eran el alcohol y el tabaco. Entre las drogas ilegales, la mariguana, los inhalables y la cocaína, ocuparon los tres primeros lugares.

Las tendencias de consumo en estudiantes de la ciudad de México en las encuestas realizadas en los noventa (1993 y 1997) no variaron demasiado con relación a la última Encuesta Nacional. En 1993, los inhalables, la cocaína y la mariguana fueron las drogas que reportaron haber consumido más estudiantes *alguna vez en la vida*. Sin embrago, esta tendencia cambió en

1997, y la mariguana se posicionó en el primer lugar de consumo, seguida de la cocaína y los inhalables.

El incremento en el porcentaje de consumidores de mariguana y de cocaína entre los estudiantes varones de la ciudad de México, que entre 1989 y 1997 se incrementó más de 4 veces (de 0.9% a 4.0% de consumidores en el último año), entre otros resultados, ha provocado que la mirada se concentre en la prevención de las adicciones, ya sea con la introducción de programas preventivos como los de los Centros de Integración Juvenil o con temas incorporados al currículo escolar en materias como orientación o educación cívica y ética, acciones que revisaremos posteriormente.

De estas encuestas, los resultados de la Nacional de 1991 (**Medina-Mora y cols.**) reportaron la relación violencia y drogas. En la muestra nacional de ese año, 32.2% de estudiantes dijo haber cometido actos antisociales, cuya variedad y número fue mayor entre estudiantes usuarios de drogas que entre los que no las consumían. "Los tipos de actos más frecuentes y con diferencias significativas entre ambos grupos fueron los relacionados con el robo y la violencia. La venta de drogas no fue muy común en ningún grupo" (Medina-Mora y cols., 2000:337-338) (cuadro 1).

CUADRO 1
RELACIÓN ENTRE USO DE DROGAS Y ACTOS ANTISOCIALES[18]
MÉXICO, 1991 (%)

Actos antisociales	No usuarios (%)	Usuarios (%)
Tomar N$25 o menos	10.7	22.6
Tomar N$25 o más	4.4	11.9
Golpear a una persona	6.2	24.0
Participar en riñas	10.8	35.0
Golpear a un maestro	1.03	5.0
Vender mariguana	0.3	2.7
Vender otras drogas	0.3	2.5

FUENTE: SEP-IMP. *Encuesta Nacional de Uso de Drogas en la comunidad escolar, 1991*. México, 1993.

[18] Tomada de Ma. Elena Medina-Mora, *et al.*, (2000).

Entre las variables relacionadas con la comisión de actos antisociales se encontraron: ser hombre y consumir alcohol y drogas. Entre estas últimas son los inhalables y la cocaína las drogas que ingieren los jóvenes que cometen este tipo de actos. Los usuarios de cocaína cometen actos como: "vender drogas, dañar y golpear a alguien, forzar cerraduras, prender fuego a propósito, y obtener un objeto ajeno usando un cuchillo o pistola". Aquellos estudiantes que usan drogas "para experimentar", participan en riñas, prenden fuego a cosas ajenas, golpean al maestro y usan cuchillo o pistola para robar (Medina-Mora y cols., 2000:338).

Entre otros hallazgos de esta encuesta de 1991, vale la pena señalar los siguientes: "Un 9% respondió que conocía compañeros que usaban drogas en la escuela, la mitad de éstos, reportó conocer alumnos que llegaban intoxicados con drogas. Un 16% reportó que sus compañeros bebían alcohol en la escuela y un 8% que llegaban intoxicados a ésta. En general los alumnos reportaron que la actitud más frecuente del maestro, si un compañero llegaba intoxicado con drogas o alcohol, era mandar llamar a los padres de familia (21% y 23%), en segundo término los expulsó de su clase (14%) y en tercer lugar, trató de ayudarlos aconsejándolos (9%). Uno de cada 10 y uno de cada 13 estudiantes, consideró que el consumir alcohol o drogas en el ámbito escolar, no tiene consecuencias, esto es, los maestros no hacen nada al respecto.

"A nivel nacional, cinco de cada cien estudiantes consideró que no era peligroso fumar mariguana regularmente y cuatro de cada cien, cocaína y heroína. En general, el menor nivel de riesgo se asocia con el abuso de alcohol, poco más de 10 estudiantes de cada 100 consideraron que tomar 5 o más copas por ocasión de consumo, 1 o 2 veces por semana, no era peligroso.

"En resumen, puede considerarse que los niveles de percepción de riesgo asociado con el consumo de estas sustancias es bajo y debe de buscarse incrementarlo a fin de disminuir la probabilidad de consumo, en especial de alcohol en grandes cantidades.

"El nivel de tolerancia social se asocia también con la probabilidad de uso. Se considera que mientras más alto sea el nivel de rechazo social hacia esta práctica, menos probable será que el joven practique esta conducta. En general el nivel de tolerancia es bajo, menos del 3% de los estudiantes reportó que sus amigos verían bien si usara drogas, y alrededor del 85% consideró que lo verían muy mal" (Medina-Mora y cols., 2000:313).

Estudios regionales

La investigación *Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres* de la zona me-

tropolitana de la ciudad de México, coordinada por **María Elena Castro Sariñana y cols.**, se propuso como uno de sus objetivos conocer la relación del consumo de drogas con las conductas delictivas en una muestra representativa de estudiantes de los COBACH en el ciclo escolar 85-86. Para realizar esta medición se incluyó en el cuestionario una sección que indagó la frecuencia con la que el estudiante incurrió, en el último año, en alguno o algunos de entre nueve distintos tipos de actos antisociales o delictivos: "tomar un auto", "golpear o dañar algo", "vender mariguana", "tomar $10,000", "tomar más de 10,000", "golpear o herir a alguien", "forzar una cerradura", "vender drogas", "tomar parte en riñas"; actos que los estudiantes cometen bajo los efectos de drogas como mariguana, inhalables y cocaína. Los resultados arrojados indican que es mayor el porcentaje de usuarios excesivos que cometen actos delictivos que el de no usuarios y en usuarios leves y moderados, como se muestra en el cuadro 2.

CUADRO 2
RELACIÓN ENTRE TIPOS DE USUARIOS Y ACTOS DELICTIVOS (%)

	Tomar un auto	**Golp. o dañar**	**Vender mari-guana**	**Tomar $10,000**	**Tomar más $10,000**	**Golp. o herir**	**Forzar una cerrad.**	**Vender drog.**	**Tomar parte en riñas**	**Total**
No usuarios	1.8	2.4	—	—	—	1.2	—	—	1.2	**164**
Leves	0.19	10.1	—	-1.7	0.7	7.9	1.2	0.2	14.3	**405**
Mode-rados	5.4	10.8	0.6	5.4	1.3	6.8	1.3	0.6	17.6	**147**
Exce-sivos	11.12	8.06	8.0	3.2	3.2	9.6	1.6	—	30.6	**62**
										778

"Se encontró que los usuarios de mariguana, anfetaminas, cocaína e inhalables habían obtenido correlaciones significativas en la escala de delincuencia, mientras que el uso de heroína, de tranquilizantes y de sedantes *no* se asoció significativamente con la escala de delincuencia" (Castro y cols., 1986).

"El hecho delictivo más frecuente es la 'participación en riñas', seguido de 'golpear o dañar algo ajeno', 'golpear o herir a alguien' y 'tomar un auto sin el permiso del dueño', con un rango de porcentaje del 13.9% al 5.5%. [...] Los porcentajes de hechos delictivos en el grupo de los jóvenes que no

usan droga, son muy pequeños [...] Tomando en cuenta las dos variables, únicamente el 20.5% de la población del COBACH reporta no haber consumido nunca drogas, ni haber realizado actos delictivos en el último año.

"Los actos delictivos, desde este punto de vista, resultan los problemas más fuertemente asociados con el consumo de drogas, con serias implicaciones personales, sociales y legales para el consumidor" (Castro y cols., 1988:44).

María Elena Medina-Mora y cols. (2000), en su estado del conocimiento *Juventud y adicciones* señalan que las tendencias en el consumo de drogas cambiaron en el periodo comprendido de 1993 a 1997. Mientras que en los ochenta las mujeres consumían en su mayoría tranquilizantes, en los noventa la proporción de mujeres que usan otro tipo de drogas se incrementó (6.6% en 1991, contra 9% en 1997). Asimismo, "se duplicó la proporción de adolescentes que han usado cocaína; el consumo de mariguana aumentó de 3% a 5%, en tanto la inhalación con disolventes, se mantuvo estable, con una tendencia al decremento entre los varones (4% en 1993 y 3% en 1997).

"Los estudiantes que experimentan con drogas tienen en conjunto más síntomas asociados con la depresión que aquellos que no usan sustancias, puede tratarse de un factor subyacente que probablemente lleve a los jóvenes a usar droga como una manera de enfrentar sus problemas. Si bien las mujeres reportaron con más frecuencia que los varones sufrir estados depresivos, es ésta una variable también importante en el caso de los varones" (Medina-Mora y cols., 2000:345).

En este mismo estado del conocimiento, las autoras reportan dos trabajos que incluyeron entre sus objetivos: indagar la relación consumo de drogas-intento de suicidio y consumo de drogas-prevalencia de abuso sexual, respectivamente, entre estudiantes de educación media y media superior. El consumo de drogas, el intento de suicidio, los suicidios consumados y el abuso sexual, son considerados problemas de salud pública y se insertan bajo el concepto de violencia que la considera como un acto antisocial y como "[…] la ejecución de acciones dirigidas fundamentalmente a producir un daño físico" (Hijar, 1992:15).

Ramos-Lira y cols., "Prevalencia de abuso sexual entre estudiantes y su relación con el consumo de drogas". Esta investigación se basó en los datos de la Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas en la Comunidad Escolar, 1991. Participaron 61,779 alumnos, de los cuales 51.8% fueron hombres y 47.1% mujeres. La investigación tuvo como población de estudio a alumnos de nivel medio y medio superior en todo el territorio nacional.

Los autores definen la violencia sexual como "…actos que van desde el manoseo hasta las relaciones sexuales, desde incidentes aislados hasta el abuso crónico, y abarca las relaciones sexuales entre adolescentes, así como los ataques violentos de los adultos hacia los niños" (Ramos-Lira y cols., 1998:222). Advierten que hasta ese entonces (1998) no había en México estudios que indicaran la prevalencia e incidencia del problema. Los existentes lo abordaban de manera muy general. El problema, sin embargo, tanto por sus dimensiones, como por sus consecuencias, debe ser atendido urgentemente. Y dan algunos datos para fundamentar esta exigencia: "Entre 1979 y 1990, un menor de cinco años fue asesinado cada dos días. La violación fue el principal medio de homicidio en las niñas, y el uso de arma de fuego e instrumentos punzocortantes en los niños". En 1994, por ejemplo, de las denuncias realizadas en agencias especializadas en delitos sexuales, se reportaron 47% por violación, 27% por abuso sexual; 6.3% por tentativa de violación y 2.5% por estupro. "En 7 de cada 10 casos el agresor era conocido por la víctima; de éstos, casi 35% era un familiar. Uno de cada tres agresores familiares era el padre o el padrastro". El 90% fueron mujeres, 14% de tenía entre 0 y 6 años de edad; 14% entre 7 y 12; de 13 a 17 el 27% y de 18 a 24 el 23% (Ramos-Lira y cols., 1998:223).

Los hallazgos de este estudio muestran que "La prevalencia de adolescentes víctimas de abuso sexual fue de 4.3% y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos. La prevalencia de agresores fue de 2.5%; los adolescentes varones habían coercionado sexualmente a otra persona en proporción significativamente mayor que las mujeres. Éstas sufrieron el abuso a edades menores en un porcentaje significativamente más alto que los hombres. Asimismo, notificaron una proporción más elevada de abusos por parte de familiares, mientras que los hombres mencionaron principalmente a los amigos como los agresores más frecuentes. Tanto las víctimas como los agresores de ambos sexos, reportaron un consumo de drogas significativamente mayor que los estudiantes sin estos antecedentes" (Ramos-Lira y cols., 1998:222). "[…] 32.2% de los agresores-víctimas (aquellos que habían sufrido y realizado alguna agresión sexual) habían consumido drogas alguna vez en su vida, en comparación con el 8.2% de quienes no habían sufrido ni ejecutado abuso sexual alguno" (Ramos-Lira y cols., 1998:228).

El estudio que relaciona el consumo de drogas con la conducta suicida, es el de **González-Forteza Catalina y cols.**: "Intento de suicidio en estudiantes de Pachuca, Hidalgo y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias". La muestra de este estudio también estuvo constituida por estudiantes de nivel medio y medio superior. Participaron 1000 mujeres

(54.1%) y 848 hombres (45.9%). Los aspectos que indagó el cuestionario fueron: *conducta suicida*, que explora si alguna vez el sujeto ha intentado quitarse la vida; *malestar depresivo*, que refiere a la *sintomatología depresiva* y a la *ideación suicida*; uso de sustancias, que analizó la frecuencia en el mes precedente a la aplicación de la encuesta de la ingesta de alcohol y drogas ilícitas.

El suicidio es un problema de salud pública alarmante "[…] la tasa de suicidios en la población de 15 a 19 años entre 1970 y 1990 pasó de 1.49 a 2.83 por cien mil habitantes, lo que representa un aumento del 90%. En 1990 para el grupo de 15 a 24 años, el suicidio fue la cuarta causa de muerte […] información proporcionada por la SSA/CONAPO (1995) muestra que, en la población adolescente y joven es donde se registraron las mayores proporciones de suicidios consumados, ya que del total de suicidios en la república Mexicana (N=2,894), el 2.6% correspondió a la población de 10 a 14 años, el 13.2% a la de 15 a 19 años, y el 19.9% a la de 20 a 24 años" (González-Forteza y cols., 1998:166).

Entre los factores de riesgo que inducen al suicidio se encuentran: los intentos previos, los trastornos psicoafectivos, depresivos y de ansiedad, la depresión moderada y las reacciones transitorias de ajuste.

Entre los hallazgos destaca que fue "cuatro veces mayor el uso de cualquier droga (excluyendo tabaco y alcohol) alguna vez en la vida, entre aquellos estudiantes que han intentado quitarse la vida, que entre los que no reportan intento; esta proporción se mantiene al interior de cada sexo (5.3% para los hombres sin intento y 20.8% hombres con intento; 2.9% mujeres sin intento y 11.3% mujeres con intento suicida)". El uso de drogas ilícitas y la ideación suicida, fueron las variables que mostraron mayor relación con el consumo de drogas (González-Forteza y cols., 1998: 169-171).

Por último, el estudio de **Villatoro y cols.**, *Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: Medición*, reportó que entre los estudiantes del DF, el consumo de sustancias se mantuvo estable entre 1991 y 1997, "lo que cambió fueron las preferencias en las drogas consumidas; el orden de consumo para los hombres en 1997 fue: marihuana, cocaína e inhalables. En las mujeres se observó que el consumo comenzó a ser importante y las drogas de mayor preferencia fueron los tranquilizantes […] Se presentó un mayor consumo en el nivel bachillerato y en el nivel técnico. El consumo de sustancias afectó más a los estudiantes de bachillerato (15.5%) y a los adolescentes de escuelas de bachillerato técnico (14.8%). En tanto en secundaria afectó al 9.1%"(Villatoro y cols., 1997:23).

"La mayor parte de los adolescentes estuvieron de acuerdo con que su escuela es un lugar seguro, el 16% mencionó a sus compañeros como peli-

grosos y un porcentaje del 33% indicó que hay muchos asaltos cerca de su escuela. Entre un 40 y un 45% de los adolescentes, hombres y mujeres, percibieron a su maestro como alguien amable. El 12% los consideraron injustos, el 6.4% que los trataban mal y 7% que enseñan mal. Cerca del 44% de los adolescentes estuvieron de acuerdo con que el aprendizaje de la escuela puede aplicarse en la práctica. Un porcentaje del 61% de estudiantes percibió que lo que se aprende son cosas prácticas y actuales; en tanto un porcentaje similar 62% consideró que lo que aprenden en la escuela les ayudará a encontrar un mejor empleo" (Villatoro y cols., 1997:19-21).

En este contexto y de acuerdo con los autores, "las líneas de acción preventiva deben tomar en cuenta estos puntos críticos: *a)* el incremento del uso de la cocaína, especialmente en las mujeres; *b)* el consumo de inhalables durante la educación media y *c)* el aumento en el uso de otras sustancias como la marihuana y la cocaína en el nivel medio superior" (Villatoro y cols., 1997:19).

Matsuí Santana O. y Sánchez Sucilla, publican en febrero del 2000, bajo el auspicio del CONACYT (SIMORELOS) y del Consejo Estatal Contra las Adicciones en Jalisco (CECAJ), los resultados de la investigación: "Uso de sustancias psicoactivas en estudiantes de educación media del estado de Jalisco".

El objetivo del estudio fue "indagar sobre el uso de sustancias psicoactivas y las características de riesgo en la esfera psicosocial que presentan los estudiantes de secundarias y preparatorias en el estado de Jalisco" (Matsuí y Sánchez, 2000:1). Como instrumento se utilizó el Inventario de Detección de Uso de Drogas (DUSI: Drug Use Screening Inventory), creado por especialistas de Estados Unidos y que ha sido aplicado con éxito en diversos estudios realizados en Latinoamérica; en él se investigan 10 áreas denominadas dominios: *1)* patrones de conducta, *2)* estado de salud, *3)* desórdenes psiquiátricos (que no hablan de enfermedad psiquiátrica como tal, sino que se refiere a problemas de ansiedad, depresión, aislamiento, etc.), *4)* competencia social, *5)* sistema familiar, *6)* desempeño escolar, *7)* adaptación al trabajo, *8)* relación de pares, *9)* uso del tiempo libre y *10)* uso de sustancias psicoactivas. Un índice de 15 puntos o más en el DUSI, es significativo de problemas que ameritan atención social o psicológica.

La investigación fue de tipo transversal, con análisis de datos en forma descriptiva y comparando género, nivel escolar, tamaño de la localidad, uso de drogas, alcohol y tabaco. La muestra se conformó de 1,998 estudiantes de educación media y media superior pertenecientes a 41 escuelas seleccionadas aleatoriamente de las 12 regiones del estado de Jalisco. De los 1998

alumnos entrevistados, 57% eran hombres y 43% mujeres; 71% fueron alumnos de secundaria y 29% de preparatoria, con rango de edad de 11 a 19 años.

El promedio de calificación obtenido en el DUSI por los 1,998 jóvenes fue de 31.7 lo cual significa más del doble de lo que se considera el parámetro estándar y sólo 7% de los alumnos participantes se consideraron sin problemas importantes en sus esferas psicosociales. Los dominios encontrados que más contribuyen a la problemática general son: patrones de conducta con 20%, desórdenes psiquiátricos con 17%, sistema familiar con 12%, siguiendo las deficiencias en competencia social y el desempeño escolar en igual proporción de 11%; así como los problemas de pares 10% y las actividades de recreación y tiempo libre 9% (Matsuí y Sánchez, 2000:6-7).

En cuanto al uso de sustancias psicoactivas en los jóvenes, se investigó si alguna vez habían usado sustancias como tabaco, alcohol o drogas ilegales. Se encontró que el 38% han consumido tabaco, 58% alcohol y 15% drogas ilegales, estos últimos sumaron un total de 304 estudiantes, los cuales consumieron con mayor frecuencia: cocaína (30%) y marihuana (15%). No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de secundaria y los de preparatoria, salvo en relación con el incremento en el consumo de alcohol entre los de preparatoria. Se detectó un mayor problema de dominios en el DUSI, entre quienes han usado drogas que entre quienes no, diferencia más notoria cuando se trata de drogas ilegales.

El 15% obtenido en el renglón del uso de drogas, supera con mucho lo encontrado en la encuesta nacional de 1998, que son de 5.27 para los jóvenes de todo el país, 7.5% para el estado de Jalisco y 5.97% para Guadalajara (fuente: CECAJ).

Estos resultados son un primer acercamiento a lo que está sucediendo en cada una de las regiones del estado de Jalisco, por lo que se requiere obtener muestras representativas para cada una. Para los autores de este estudio, los programas de prevención de adicciones deben iniciarse desde temprana edad y bajo un esquema de apoyo al desarrollo integral de los niños y adolescentes, por lo que recomiendan a la escuela: fomentar actividades deportivas, culturales y sociales; difundir actividades y mensajes de prevención de enfermedades; canalizar a instituciones especializadas a los jóvenes con problemas; realizar actividades escolares para desarrollar habilidades sociales e intelectuales; estimular a los alumnos; fortalecer la autoestima, sus decisiones y la asertividad de los alumnos. Específicamente para eliminar el uso de sustancias:

"A la escuela: implementar actividades permanentes de prevención de adicciones dentro de los currícula oficiales.

A la familia: ser congruentes evitando el uso de sustancias tóxicas dentro del hogar y permitir una amplia información sobre el daño que produce el uso de drogas.

A las autoridades: Que se analice la legislación en materia de adicciones para incorporar ajustes acordes al tiempo actual y que se difundan por los medios de comunicación y las Direcciones de Prevención del Delito" (Matsuí y Sánchez, 2000:19).

Matsuí Santana y cols. publican *El DUSI-R y los estudiantes del estado de Jalisco. Comparación por género y nivel escolar*" (2001). Este estudio es una investigación anidada en la anterior que tuvo como objetivo hacer un "análisis diferencial entre hombres y mujeres, así como por nivel escolar: secundaria y preparatoria" (Matsuí y cols., 2001:3).

El índice general de problemas en promedio de la muestra total fue de 31.7 y no se observaron diferencias por género, ya que fue de 31 para hombres y 32 en mujeres. Tampoco hubo diferencias significativas en los dominios en los que se encontraron problemas al comparar los resultados entre ambos sexos. Aunque los hombres refirieron haber probado sustancias como el tabaco, alcohol o drogas con mayor frecuencia que las mujeres, solamente en el uso del tabaco hubo una diferencia estadísticamente significativa.

El índice general de problemas en promedio no varió por nivel escolar, por lo que se concluye que se requiere mayor atención para el desarrollo de los jóvenes tanto en secundaria como en preparatoria, sin embargo, se pudo observar que los estudiantes de secundaria tuvieron mayores problemas en habilidades de interacción social mientras que los estudiantes de preparatoria mostraron mayor problemática en el uso de su tiempo libre y en las relaciones de pares.

En relación con el consumo de drogas, la diferencia se observó con el consumo de alcohol y tabaco, no así de otras drogas que se consumen más frecuentemente entre la población estudiantil de preparatoria, con una diferencia estadísticamente significativa en relación con el consumo de alcohol.

Todos estos resultados llevan a "desmitificar que los hombres son los que están más en riesgo de probar o usar sustancias psicoactivas o que los alumnos de secundaria aún están muy chicos para hablarles con la verdad sobre tabaco, alcohol y drogas" (Matsuí y cols., 2001:5).

Centros de Integración Juvenil, AC, lleva a cabo tareas de prevención, tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas, a través del

Programa para vivir sin drogas. Cuentan con un área de investigación psicosocial que da seguimiento epidemiológico al consumo regional en cuanto a qué tipo de sustancia consumen los estudiantes, a qué edad y con qué frecuencia; factores asociados con el consumo de drogas, de riesgo y de protección. El área clínica por su parte, se ocupa del estudio de los efectos psicológicos de las drogas en el usuario y los efectos en sus relaciones familiares y sociales. La tarea que CIJ realiza en las escuelas es de tipo preventivo y con base en esta tarea, también han realizado evaluaciones sobre los cambios de opinión y de conocimiento acerca de los servicios que ofrece.

Entre las investigaciones que el departamento psicosocial ha realizado, reportamos *Prevalencia del uso de drogas y factores psicosociales asociados entre estudiantes de educación media básica del estado de Nuevo León*. Esta investigación se basa en los resultados de la encuesta realizada por CIJ y SEP en el año 2000 con el fin de medir la prevalencia del uso de sustancias psicoactivas lícitas e ilícitas (tabaco, alcohol —sin autorización de los padres—), mariguana, solventes, inhalables, cocaína, crack, tranquilizantes menores y anfetaminas fuera de prescripción, alucinógenos y metanfetaminas, entre estudiantes de educación media básica, en el estado de Nuevo León, así como indagar los factores psicosociales asociados con el consumo y diferenciar "la severidad de trastornos de ajuste psicosocial identificados entre usuarios y no usuarios" (CIJ, 2001a:7).

La muestra estuvo integrada por 6,200 alumnos. El 51.1% fueron hombres y 48.3% mujeres; 0.6% no dieron ese dato. Las variables que se estudiaron fueron: sociodemográficas, composición y problemática familiar y trastornos de ajuste psicosocial. Para esta última, se usó una adaptación del Drug Use Screening Inventory (DUSI), instrumento ya descrito en la investigación de Matsuí y Sánchez.

Para la integración de los resultados, se estableció la relación entre la variable de composición y problemática familiar con el consumo de drogas ilícitas. También, se incluye una comparación entre estudiantes usuarios y no usuarios de drogas ilícitas con relación a los "índices de severidad de los trastornos psicosociales identificados en ambos grupos" (CIJ, 2001a:10).

Los hallazgos indican que el consumo de drogas ilícitas alguna vez en la vida fue de 7.6%, siendo mariguana, cocaína, solventes inhalables, tranquilizantes menores y anfetaminas las más usadas. La edad de inicio en el consumo de estas sustancias se situó entre 12 y 13 años, y la edad promedio de uso de *tranquilizantes menores fuera de prescripción médica* fue de 10.7 años.

Entre los resultados de la variable problemática familiar destacan como factores de riesgo para que los jóvenes consuman drogas y/o se incremente

su uso: que los padres de familia consuman drogas ilícitas, el comportamiento agresivo en la familia expresado en actitudes y expresiones no verbales, la violencia física intrafamiliar y el que los padres de familia otorguen excesiva libertad a sus hijos.

En cuanto a la relación trastornos de ajuste psicosocial y consumo de sustancias ilícitas, los autores del informe reportan que la existencia de alteraciones en la muestra global se pueden calificar como *moderadamente severas* "[...] las áreas donde se registran más altos índices de severidad son las de conducta (agresividad y bajo control de impulsos), estado psicológico (ansiedad, depresión y otros rasgos o síntomas psicopatológicos) y uso del tiempo libre, reflejando la presencia de trastornos que pueden afectar a los jóvenes con cierta frecuencia (labilidad afectiva y conductual, ansiedad, depresión, síndrome amotivacional, influencia nociva de medios de comunicación, falta de opciones para el uso adecuado del tiempo libre, etcétera)" (CIJ, 2001:19).

En lo que se refiere a la "comparación del consumo de drogas entre estudiantes agrupados en función de variables sociodemográficas, muestran que los hombres consumen drogas lícitas e ilícitas en mayor proporción que las mujeres. 9.1% de los varones encuestados dijo haber usado drogas lícitas o ilícitas, contra 6.1% de las mujeres. El mayor consumo se presenta en estudiantes de 15 años o más (24.5% legales y 4.7% ilegales), duplicando a los de menor edad (entre 5.1% y 16.4% legales; entre 2% y 2.8% de ilegales) (CIJ, 2001:23). Es en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey en donde se observa un mayor consumo de drogas legales que en el resto del estado; los alumnos del turno vespertino consumen en mayor porcentaje que los del matutino tanto sustancias lícitas como ilícitas; en correlación con la edad, a mayor grado de estudios, se muestra una mayor tendencia en el uso de sustancias, sólo en el caso de drogas ilegales se observó una tendencia diferente, pues los alumnos de segundo grado, que consumen más solventes inhalables y cocaína presentaron un mayor porcentaje (8.5%) que los de primero que consumen en su mayoría alcohol y tabaco (6.2%) y tercero (7.9%) tabaco, alcohol, mariguana y cocaína.

Por último, el uso de sustancias es mayor entre aquellos estudiantes que dijeron trabajar y estudiar que entre aquellos que se dedican de tiempo completo a sus estudios.

La escuela como factor

Las investigaciones que realiza el departamento de investigación psicosocial de CIJ, acerca de los programas de prevención que difunde en las

escuelas, se orientan a promover el conocimiento y reflexión acerca de los factores de riesgo y de protección, con el fin de diseñar estrategias de prevención. Los factores de riesgo son elementos que hacen que una persona aumente sus posibilidades de consumir drogas; los de protección, por el contrario, son los que la mantienen alejada del consumo y la adicción.

Factores protectores

1. La adherencia escolar

El estudio *adherencia escolar y consumo de drogas*, realizado con estudiantes de tercer grado de educación secundaria pone énfasis en demostrar que los estudiantes con una alta adherencia escolar son menos propensos al uso de drogas que aquellos estudiantes con menor adherencia escolar. La adherencia escolar es definida como "el reconocimiento, aceptación y motivación para cumplir con los fines y normas del sistema escolar [...] involucra variables como: desempeño académico, asistencia regular a la escuela, establecimiento de vínculos significativos con otros miembros de la comunidad escolar, motivación por continuar los estudios, etcétera" (CIJ, 2000:17). Los factores que contribuyen al buen rendimiento académico (calificaciones, autopercepción del desempeño escolar, tiempo dedicado a estudiar) las habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje, son elementos que aumentan la adherencia escolar, disminuyendo las probabilidades de que los estudiantes usen drogas.

Para la realización de esta investigación, se midieron las variables específicas que definen el objeto de estudio (adherencia escolar) y se sometieron a procedimientos estadísticos. Las variables fueron: rendimiento académico (materias reprobadas, desempeño escolar percibido, horas diarias dedicadas al estudio y la disposición por seguir estudiando); habilidades y estrategias de estudio para el aprendizaje (habilidades cognitivas y de autoevaluación, organización del tiempo de estudio, capacidad de discernimiento de la información y estrategias de estudio); adherencia escolar (respeto por la disciplina escolar, desempeño académico y capacidad de ajuste escolar, disfrute por la escuela, asistencia, socialización en el medio estudiantil e integración escolar).

Las recomendaciones derivadas de este estudio se orientan hacia la institución, los maestros y los padres de familia: aprovechamiento de los recursos con que cuenta el sistema escolar, promover y organizar la participación de estudiantes, maestros, directivos y padres de familia en las

acciones dirigidas al buen funcionamiento de la institución; capacitación y desarrollo de actividades que fomenten la adherencia escolar (motivación e interés por el estudio, clarificación de expectativas y opciones vocacionales, mayor compromiso de logro y expectativas de desempeño; programas de capacitación y supervisión para el desarrollo y ejercicio de destrezas y habilidades de aprendizaje y para el estudio; habilitación de la población estudiantil para entablar relaciones interpersonales significativas en el seno de la comunidad escolar y desarrollar actitudes prosociales) (CIJ, 2000:30-32).

2. El papel del personal educativo

Entre los factores de protección que CIJ considera más importantes se cuenta a los representantes de la autoridad institucional (maestros, prefectos, directores). Las actitudes que éstos muestran hacia los alumnos que usan drogas, han sido estudiadas en el estudio *Actitudes del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas*. Aquí, se abordan las actitudes de directores, maestros, orientadores, trabajadores sociales y prefectos de escuelas primarias, secundarias y de bachillerato ante el estudiante usuario de drogas. A partir de ello, se identificaron también las necesidades de información, sensibilización y orientación del personal educativo, para fundamentar el desarrollo de acciones y estrategias preventivas adecuadas a sus necesidades.

Las tesis de este estudio proponen que: *1)* los estudiantes que usan drogas, presentan alteraciones significativamente más severas que los no usuarios en su desempeño académico, motivación por el estudio y vinculación con el medio escolar; *2)* una baja adherencia escolar constituye un factor de riesgo, en tanto que el apego escolar, constituye un factor protector y *3)* Las actitudes, creencias, expectativas, valores e intenciones del personal educativo pueden constituir tanto un estímulo facilitador como un obstáculo para su participación en el afrontamiento formal e informal del consumo de drogas en el medio escolar.

En este estudio, la actitud es entendida "como un marco cognitivo más o menos permanente y más o menos integrado, que facilita el procesamiento y organización de información acerca de un determinado objeto actitudinal, a partir de una determinada evaluación o atribución del mismo" (CIJ, 1999a:6). Se compone de tres elementos: cognitivo (conocimiento, creencias, estereotipos y percepciones con respecto al usuario), afectivo (sentimientos y emociones que despierta) y connativo (intenciones, tendencias y disposiciones a adoptar frente al sujeto). Para la identificación de

estos elementos de la actitud en maestros, se aplicó la técnica de *análisis asociativo de grupo* "consistente en el análisis de frecuencias y sinonimias de las asociaciones formuladas libre y espontáneamente por un grupo restringido de maestros ante la palabra estímulo drogadicto" (CIJ, 1999a:11).

En los resultados de la aplicación de esta técnica los maestros asociaron la palabra drogadicto con: persona agresiva, rebelde, desafiante y peligrosa, "anormal", vulnerable, etcétera. Entre los sentimientos que experimenta el personal educativo ante los alumnos con este problema predomina la ansiedad y los sentimientos de hostilidad no manifiesta (lástima, vergüenza e indignación). La mayoría de los profesores, dijo tener la disposición para apoyar a los alumnos orientándolos, informando del problema a sus padres o bien, solicitando los servicios de rehabilitación. La intensidad de los afectos pasivo-agresivos fue más alta entre el personal educativo de nivel medio básico, menor en el caso del personal de nivel básico y aún más bajas en el bachillerato. No se reportaron diferencias en la inclinación por adoptar medidas represivas o actitudes estigmatizadoras ni el reconocimiento de la relación uso de drogas con la deserción escolar.

Este reporte de investigación ofrece elementos para la reflexión acerca de la forma en que el personal educativo se involucra en el afrontamiento del problema del uso de drogas por parte de los estudiantes, y sugiere el desarrollo de alternativas de atención convenientes a sus necesidades a fin de fortalecer y ampliar su colaboración en la prevención del uso de sustancias en la comunidad escolar.

3. La disciplina escolar

La investigación *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar* es de carácter cualitativo, empleó la observación directa, entrevistas semiestructuradas con docentes y alumnos; se consultaron algunos documentos: el reglamento escolar, citatorios, expedientes, reportes y cartas condicionales. Los temas más importantes reportados por los informantes fueron: la normatividad escolar y su aplicación, las relaciones entre personal escolar y alumnos, y el consumo de drogas.

Esta investigación resulta interesante porque cuestiona —aunque no de manera explícita— a la escuela como factor protector ante el consumo de drogas. Si bien la autora reconoce que, tal como lo indican otros estudios de CIJ, la adherencia escolar es un factor protector, también afirma que es necesario "[...] reconocer los mecanismos disciplinarios y de segregación que con frecuencia suelen activarse ante el consumo de drogas, impidiendo

el desarrollo de alternativas integrativas. Lo anterior con el fin de que la aplicación de programas preventivos y la derivación de casos, desarticulen y eviten la reproducción de formas indeseables de estigmatización y exclusión" (CIJ, 2001b:8).

La autora afirma que este estudio "[...] permitió detectar que las prácticas disciplinarias y el ejercicio de la autoridad constituyen un componente importante de las relaciones cotidianas en dicho medio, sobrepuesto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje y vinculado, en particular, con la respuesta del sistema escolar ante el uso de drogas en la población estudiantil" (CIJ, 2001b:8). "[...] el objetivo de este informe es aportar, a través de un estudio de caso, algunas líneas para describir y comprender la forma como se actúan (*sic*) los mecanismos de vigilancia disciplinaria y de segregación en el sistema escolar y su posible relación con las estrategias de afrontamiento del consumo de drogas en este medio, omitiendo la consideración —hay que decirlo desde ahora— de otros aspectos de la vida escolar". (CIJ, 2001b:8).

A la par que la autora analiza las estrategias disciplinarias como reguladoras de los comportamientos en aras del bienestar de sus miembros, señala que también "movilizan los mecanismos de vigilancia y la aplicación de sanciones alrededor específicamente de los sujetos 'desviantes' o estigmatizados; es decir, de aquellos casos que han sido objeto de atención debido a la trasgresión de la norma" (CIJ, 2001b:60). De estas prácticas, se derivan procesos de exclusión que tratan de evitar que los alumnos usuarios de drogas transmitan a otros este hábito, al tiempo que se cumple la tarea de detección de casos difíciles.

"En síntesis, el presente estudio contiene evidencia de que las formas de afrontamiento del consumo de drogas en el sistema escolar deben comprenderse en gran medida desde la perspectiva del ejercicio del poder y la exclusión, y que ello exige comprender la estructura y dinámica de procesos complejos de 'normalización' y estigmatización, de reducción disciplinaria de la desviación y de contrapoder y resistencia" (CIJ, 2001b:63).

EVALUACIONES DE INTERVENCIONES

Los Centros de Integración Juvenil consideran indispensable la evaluación de sus servicios para el diseño y desarrollo de los programas de atención preventiva que ofrecen. A través de la evaluación, persiguen identificar "fortalezas y debilidades del servicio, necesidades específicas y posibles obstáculos para el cumplimiento de los objetivos perseguidos" (CIJ, 1999b:5). A la fecha, han realizado evaluaciones sobre la imagen de calidad

y resultados de proyectos preventivos. Entre estos últimos, se encuentra la *Evaluación de resultados de sesiones informativas con estudiantes de educación primaria*, para la que se encuestó a alumnos de quinto y sexto grados de educación primaria, atendidos por nueve centros regionales. La evaluación consideró los cambios observables en la opinión referente al uso de drogas y su atención y del conocimiento de los servicios de CIJ antes y después de las sesiones de información preventiva. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 19.7% de los alumnos (69 casos) dijo haber consumido por lo menos una sustancia alguna vez en la vida y 3.8% expresó haber tenido algún problema asociado con el uso de sustancias (CIJ, 1999b:21).

Las opiniones ante el uso de drogas y su prevención consideradas favorables fueron: que el uso de drogas es un problema que puede afectar a todos los sectores sociales, que su prevención es necesaria y que existe interés para evitar el uso de sustancias (CIJ, 1999b:10-11). Los estudiantes encuestados perciben el uso de drogas como un problema en el ámbito nacional, no así en su localidad particular.

La opinión de la mayoría fue favorable acerca de que en México puede evitarse que las personas usen drogas. La eficacia de la prevención la calificaron como favorable y los estudiantes se mostraron interesados en contribuir en tareas preventivas.El porcentaje de alumnos encuestados que tienen conocimiento de los servicios que ofrece CIJ (tratamiento del uso de drogas, prevención del uso de drogas entre niños y jóvenes, apoyo al desarrollo de actividades de interés para niños y jóvenes) aumentó después de la sesión, a la que calificaron como amena, clara, y en la que se les permitió participar activamente.

La percepción de riesgo es uno de los elementos que esta evaluación sugiere reforzar, pues las opiniones acerca de que "sólo los desadaptados usan drogas" y que "el consumo de drogas es un problema de los más pobres", obtuvieron una diferencia significativamente mayor como favorable-desfavorable (ambivalente desfavorable) con respecto a las otras calificaciones de la escala (favorable, desfavorable, ambivalente, ambivalente favorable). Para lograrlo, el reporte propone definir sus objetivos atendiendo a factores de riesgo específicos de la escuela; también sugiere redefinir las técnicas de trabajo grupal y material didáctico; identificar y atender a grupos de riesgo y obtener mayor conocimiento acerca de los distintos grupos que conforman la población (individuo, familia, red social, escuela) con el fin de diseñar programas de prevención acordes con sus necesidades y características psicológicas y, con ello, promover cambios en la percepción de riesgo.

Una sesión preventiva

Las sesiones de orientación preventiva de Centros de Integración Juvenil, atienden el tipo de prevención definida como primaria, cuya finalidad es impedir que los jóvenes se inicien en el consumo de sustancias, para lo que promueve el conocimiento sobre las distintas drogas y sus efectos en la salud, en su vida personal y familiar (CONADIC, 2000:6).

El reporte de investigación *Análisis descriptivo de sesiones de información preventiva dirigidas a estudiantes de educación media básica* (CIJ, 2001c). obtuvo datos guía para la evaluación de los servicios de CIJ. Para ello, los autores observaron sesiones llevadas a cabo en 12 secundarias públicas y cuatro privadas ubicadas en zonas de alto riesgo de diferentes delegaciones del Distrito Federal. La guía de observación estuvo compuesta por cinco temas: dominio teórico y conceptual de los coordinadores de las sesiones; habilidad para transmitir la información; clima psicológico y dinámica grupal; accesibilidad y oportunidad del servicio y sucesos imprevistos.

Del análisis de las sesiones, los autores concluyeron que tanto el contenido como las técnicas del material documental preventivo no son suficientemente claros. Otra debilidad, consiste en que si bien los expositores dominan los temas desarrollados, su tarea informativa se complica cuando no tienen conocimiento del tipo de población con el que trabajan para adecuar su exposición al contexto del grupo particular. Por otra parte, los estudiantes identificaron algunos factores de riesgo y protección distintos a los expuestos en las sesiones, siendo para ellos la familia el más importante, mientras que Centros de Integración Juvenil promueve el apego escolar. Por último, un factor indispensable detectado en las sesiones para mantener el interés de los estudiantes es la habilidad del expositor para transmitir los contenidos y los medios didácticos que para ello utilice.

Entre el bagaje conceptual con el que los expositores deben contar, destacan los factores de riesgo y protección. En las sesiones observadas, los factores de riesgo que el personal de CIJ identifica y describe son: fracaso escolar, que es caracterizado por una baja adherencia a las normas de disciplina y al cumplimiento de las tareas cotidianas y, en casos extremos, por la deserción; baja autoestima; presión del grupo de pares para usar drogas; estrés, depresión, inestabilidad familiar, entre otros. Los alumnos identificaron como factores de riesgo: presión de los amigos para consumir drogas ("malas compañías"; "si no fumas eres maricón"); problemas familiares y en sus relaciones interpersonales; incomprensión; que alguien de su familia use drogas; baja percepción de riesgo ("la droga la tomamos

como un juego"), el deseo de experimentar emociones fuertes ("para sentirte aventado"), búsqueda de la identidad grupal o por curiosidad ("para pertenecer a un grupo; "por saber qué se sentía probar las drogas"), etcétera.

En lo que se refiere a los factores de protección, los expositores definieron: la autoestima, las habilidades sociales, el apego escolar (respeto por las normas de disciplina y cumplimiento de las tareas escolares cotidianas); las estructuras de contención (familia, personal educativo y de salud, maestros, autoridades, instituciones, escuelas), etcétera. Los factores de protección identificados por los esudiantes fueron: buenas relaciones con sus padres, contar con "buenas amistades", ocupar su tiempo libre en actividades como el deporte y la música, además de estudiar.

COMENTARIOS FINALES

Si bien la violencia escolar ha sido definida como la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera, en este capítulo hemos hecho un recorrido por un tipo de violencia autodirigida que es el consumo de drogas. Autodirigida, porque se trata de una práctica que minimiza las potencialidades del sujeto, afectando sus capacidades físicas, psicosociales y afectivas. Además, trae aparejadas una serie de consecuencias en el medio en el que se lleva a cabo el consumo, en este caso, la institución escolar. Estas consecuencias se refieren a los daños físicos sobre personas u objetos que los usuarios de drogas ocasionan a su alrededor.

Las investigaciones epidemiológicas del sector salud son importantes porque nos proporcionan un panorama del tamaño y gravedad del problema de la violencia en relación con el consumo de drogas. Estos estudios también son importantes porque abordan de manera precisa y sistemática el problema de la violencia en población escolar. No hemos encontrado la misma precisión ni sistematicidad en relación con otras manifestaciones de violencia, como el maltrato entre compañeros, la discriminación y violencia de género, los robos, el chantaje, entre otros. Estos datos de algún modo anuncian el tamaño de la tarea que deben realizar las escuelas si están comprometidas con garantizar una formación positiva para sus estudiantes.

No obstante, si el tema de la violencia escolar y su relación con las drogas no es analizado desde otras perspectivas ni con un énfasis propiamente educativo, se corre el riesgo de que la institución escolar continúe siguiendo la única recomendación de operar programas preventivos y de

canalización de los "chicos problema" a las instituciones de rehabilitación. Esto es limitar el problema a enfermedades individuales que deben ser atendidas fuera de la escuela por el temor al contagio o al ataque de esos "delincuentes". Es cierto que la institución educativa no puede resolver sola los problemas de violencia física extrema que puede ser causada por sujetos bajo el efecto de las drogas; sin embargo, tachar a éstos como personas "anormales", de baja adherencia a las normas sociales en general y a las institucionales en particular y poner la mira en la tarea de prevención, desplaza hacia otros sectores, ajenos a la pedagogía y a la educación, parte de la tarea de organización institucional. La solución a los problemas de la escuela no está en el señalamiento y estigmatización de los individuos, en nombre del respeto al reglamento escolar y en aras de mantener la disciplina, sino en mejorar el trabajo pedagógico y organizativo de la institución, de manera tal que queden incluidas entre sus funciones, atender la dimensión pedagógica de los problemas de drogadicción que directamente generan distintos problemas de delincuencia, y no se reduzca a un servicio terapéutico exterior.

Un asunto pendiente para la investigación en este campo es la consideración de las posibles adicciones en la población docente, administradores y personal de servicio en las escuelas. Una línea de estudio que se abre es ésta, para conocer en qué forma los estudiantes observan y aprenden de todos estos actores de la escuela, respecto de sus hábitos de fumar, beber y otros que por su naturaleza no aparecen explícitamente pero que sí se pueden expresar en el currículum oculto de la escuela.

Bosquejos de explicaciones para seguir investigando

El tema que se abordó en este capítulo es probablemente uno de los más críticos y controversiales. Desde el inicio se presentan dificultades para denominarlo: para algunos, habría que encuadrarlo en el concepto de "adicciones", que abarca un amplio espectro de posibilidades. Incluiría el consumo de tabaco y de alcohol, que son las sustancias que se consumen con mayor amplitud, hasta el de drogas de alto impacto sobre el sistema nervioso. Esta denominación, es la que adoptan más frecuentemente la medicina y la psicología clínica, cuya preocupación principal es la salud de los individuos. Si se elige la expresión "consumo de drogas" como el título de este capítulo, se está adoptando la denominación aceptada por diversos ámbitos, entre ellos el judicial, cuya preocupación central es el mantenimiento del orden público. Aquí el hecho determinante es que se trata de sustancias prohibidas, lo cual es una trasgresión a la legislación existente.

El hecho de que se consuma cualquier tipo de sustancia que produzca alteraciones en el organismo y/o el comportamiento, no constituye un problema en sí mismo para la perspectiva médica; para los médicos, el problema aparece cuando las alteraciones provocan daños que permanecen y cuando se produce una dependencia que provoca la adicción. Tanto las alteraciones estables como la conducta adictiva, pueden producir una gama de consecuencias en la vida cotidiana de los sujetos implicados, así como también en su entorno inmediato; la presencia de un adicto en una familia, hace que la patología individual se vuelva una colectiva, en función de las tensiones que desata.

Desde el punto de vista de la institución educativa, el problema es preocupante en las dos direcciones anteriormente planteadas: tanto por la presencia de trasgresiones a los marcos normativos, como por los daños a la salud de los estudiantes. Sin embargo, la auténtica preocupación de los funcionarios del sistema escolar, aparece cuando estas prácticas o patologías alteran el rendimiento académico y la disciplina. Asimismo, cuando crece el fracaso y la deserción escolar. Es decir, que cada sector subraya aspectos diferentes en función de su objeto de estudio e intervención. Tanto en la perspectiva médica, como en la de los responsables de la seguridad pública, la noción de prevención adquiere frente a este tipo de problemas, un papel fundamental.

La educación en términos generales, pretende trabajar definiendo en positivo los logros que se espera de sus alumnos (por ejemplo, la escuela trata de fomentar el cumplimiento de las leyes porque constituyen un requisito esencial para la convivencia, no porque pretenda prevenir las posibles trasgresiones). No obstante, la gravedad de las circunstancias vuelven a esto un problema político, lo que obliga a la escuela a admitir la puesta en práctica de programas preventivos que provienen habitualmente del sector salud o de seguridad pública. Esta intromisión necesaria de la racionalidad preventiva causa habitualmente malestar entre los profesionales de la educación, dado que a la pedagogía le llevó varios siglos el deshacerse de la concepción religiosa que define la naturaleza humana como pecaminosa, confiriéndole a la educación el propósito de dominar esta naturaleza, lo cual implicaba la preeminencia de la acción represiva.

Se podría decir que una de las más importantes búsquedas de la pedagogía moderna, fue el encontrar una vía positiva centrada en el desarrollo de las capacidades del hombre, más que en la represión. Como dice el maestro Hernández Ruiz, un clásico de la pedagogía en México "Respecto de la prevención, mayor enemigo de la libertad que la sanción, pues se traduce por naturaleza en limitaciones *a priori*, impuestas a la actividad del sujeto

por un poder superior, no cabe sino repetir lo ya dicho: que debe disminuir a medida que aumente la inteligencia del alumno. Si por miedo al mal cortamos demasiado la acción libre del sujeto, evitaremos ciertamente muchos males; pero cerraremos también muchos caminos al bien. Por este motivo, las medidas preventivas deben reducirse al mínimo" (Hernández, 1955: 101-102).

No cabe duda de que a la pedagogía le resultó más fácil construir un discurso que expresara esta posibilidad, que llevarla a cabo en la práctica cotidiana de las escuelas. Por lo cual, la reaparición de los enfoques preventivos (es decir, definidos desde la posibilidad del advenimiento del mal) además del escozor conceptual que aludimos, también agita el fantasma de la mala conciencia.

En función de lo anterior, se comprende que varíe el umbral que define la necesidad de intervención. Mientras que los datos que dan cuenta de un incremento en el consumo de sustancias psicotrópicas, sus efectos, el aumento de consumo, la disminución de la edad de inicio y el inicio con sustancias de alto impacto provienen del sector salud, ámbito en que recae la responsabilidad del tratamiento y rehabilitación individual, lo que genera que su potencial de estudio e investigación sea clave para producir desde ahí las posibles formas de cura de los adictos, en el caso de seguridad pública, el problema aparece no tanto ligado al hecho del consumo, sino a la venta y distribución y en las alteraciones del orden público, que tanto las organizaciones criminales como los comportamientos transgresivos de los individuos adictos suelen generar. En los dos casos, tanto en el caso del sector salud, como en el de seguridad pública, tienen bajo su responsabilidad al total de la población de su jurisdicción.

En este sentido, la aparición del fenómeno en el marco de la escuela, constituye sólo un segmento del problema mayor del cual tienen que permanentemente rendir cuentas. Además de que es la lucha contra la enfermedad o la persecución o la prevención del delito, lo que justifica la existencia de esos sectores. Por su parte, el sistema escolar en términos concretos, no mantiene un vínculo de responsabilidad sobre la población total, ni a la vida comunitaria. Su responsabilidad en los hechos se restringe a la formación y el control de sus alumnos y lo que lo justifica no es la necesidad de prevenir, sino el crecimiento de sus logros, lo cual hace que tenga una actitud evasiva sobre la presencia de cualquier tipo de problema que haga mella en su imagen de seguridad que es clave para su eficacia. Todo lo que se ha dicho hasta aquí, son líneas posibles de explicación de las diferencias en los esfuerzos por investigar, ideas o proyectos que se proponen, y de la lentitud en el avance de la solución del problema.

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO EL CONSUMO DE DROGAS Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Castro Sariñana, *et al.,* (1988). "Estudio epidemiológico sobre el uso de drogas y problemas asociados entre la población estudiantil que asiste a los Colegios de Bachilleres", en *Revista Salud Mental*, vol. 11, núm. 1, marzo, México: Instituto Mexicano de Psiquiatría.

CIJ (1999a). *Actitudes del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas*. Informe de Investigación núm. 98-27, elaborado por: Flores Pérez, Edith y Alberto Javier Córdova Alcaraz, México: Dirección de Prevención-Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

CIJ (1999b). *Evaluación de resultados de sesiones informativas con estudiantes de educación primaria*. Informe de Investigación núm. 98-23, elaborado por: Arellanez Hernández Jorge Luis, México: Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

CIJ (2000). *Adherencia Escolar y Consumo de Drogas*. Informe de Investigación núm. 99-07, elaborado por: Guerra Lobera, Linda Ivonne, México: Dirección de Prevención- Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

CIJ (2001a). *Prevalencia del uso de drogas y factores psicosociales asociados entre estudiantes de educación media básica del estado de Nuevo León*. Informe de Investigación núm. 2001-Pa 01, elaborado por: Arrellánez Hernández Jorge Luis; David B. Díaz Negrete, México: Dirección de Prevención-Departamento de Investigación Psicosocial y Evaluación Cualitativa.

CIJ (2001b). *Mecanismos Disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar*. Informe de Investigación núm. 00-12, elaborado por: Pérez Gómez, Edith, México: Dirección de Prevención-Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

CIJ (2001c). *Análisis descriptivo de sesiones de información preventiva dirigidas a estudiantes de educación media básica*. Informe de Investigación núm. 00-13, elaborado por: Pérez Islas, Verónica, México: Departamento de Investigación Psicosocial y Documental.

González-Forteza, Catalina *et al.* (1998). "Intento de suicidio en estudiantes de Pachuca, Hidalgo y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias", en: *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 15, núm. 2, pp. 165-175.

Matsuí Santana, O. y M. Sánchez Sucilla (2000). *Uso de sustancias psicoactivas en estudiantes de Educación Media del Estado de Jalisco.* Reporte de Investigación, México: UdeG, SEJ, CECAJ.

Matsuí Santana, O.; Sánchez Sucilla, M.; Leaño, Sherman y Domínguez, Modad (2001). "El DUSI-R y los estudiantes del estado de Jalisco. Comparación por género y nivel escolar", en *Anuario del investigación del Centro de Estudios de Alco-*

holismo y Adicciones del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México: UdeG.

Medina-Mora, Ma. Elena *et al.* (1991). *Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas entre la comunidad escolar*, disco compacto, México: SEP-IMP.

Medina-Mora, Ma. Elena; Mariño, María del Carmen y Romero, Martha P. (2000). "Juventud y adicciones", en José Antonio Pérez Islas (coord.) *Jóvenes: una evaluación del conocimiento*. Investigación sobre juventud en México 1986-1999. México.

Ramos-Lira y cols. (1998). "Prevalencia de abuso sexual entre estudiantes y su relación con el consumo de drogas", en *Salud Pública de México*, vol. 40, núm. 3, México: SSA.

Villatoro, J. y cols. (1997). *Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: Medición*, disco compacto, Reporte global del Distrito Federal, México: SEP-IMP.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Caillois, Roger (1942). *El hombre y lo sagrado*, México: Fondo de Cultura Económica.

CONADIC (2000) *Hacia una escuela sin adicciones. Guía de prevención para maestros*, México: Secretaría de Salud.

Eliade, Mircea (1991). *Mitos, sueños y misterios*, colección Paraísos Perdidos, Madrid: Grupo Libro.

Elias, Norbert (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Ruiz, Santiago (1955). *Disciplina escolar*, colección Ensayos pedagógicos, México: Fernández editores.

Hijar M. Martha, *et al.* (1992). "Violencia y lesiones", en *Revista Salud Mental*, vol. 15, núm. 1, México: Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Otero López, José Manuel (1996). *Droga y delincuencia. Concepto, medida y estado actual del conocimiento*, Madrid: Ediciones Pirámide.

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIONES SOBRE MALTRATO INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LA DESERCIÓN ESCOLAR

María Azucena Ramos Herrera,
Ricardo Vázquez Valls, Tania G. Arce Cortés
y María Teresa Prieto Quezada

En nuestra cultura, desde los orígenes de la escuela, existen el maltrato infantil y el abuso sexual como forma del propio maltrato y, en general, cualquier acto violento que atente contra los derechos de los niños. Esta situación vista a través de la historia da cuenta de cómo han quedado huellas profundas en estudiantes de todas las épocas. Aun en la actualidad podemos ver que estas expresiones de violencia impiden o dificultan a los niños el desarrollo pleno de sus potencialidades físicas y mentales así como también propician la deserción escolar que deriva en la búsqueda de espacios opcionales, distintos a la escuela, que aparentemente pueden ser refugios menos hostiles.

Hicimos una selección de las investigaciones encontradas sobre el tema y de otras que consideramos pertinentes para el caso, debido a que la atención al niño maltratado tiene un enfoque multidisciplinario, por lo que se realizan estudios desde diferentes campos, especialmente el educativo, el legislativo y el médico.

A continuación, dibujamos un cuadro que nos acerca a lo que hoy sucede en la escuela; considerando la magnitud del impacto que puede tener el problema, las conclusiones de estos estudios nos hablan de un sistema en el que la violencia hacia el menor prevalece en mayor o menor grado, justificada, ignorada y/o protegida por quienes administran y educan en él.

Guerra Su, realiza una investigación titulada *Los derechos de los niños* con la finalidad de reflexionar para que los legisladores, médicos y sociedad en general tomen conciencia del deber que se tiene por velar y proteger los intereses y derechos del niño. La autora señala que "el maltrato al menor es uno de los problemas que han subsistido a través de todas las épocas, el niño puede sufrir todo tipo de vejaciones que van desde la crueldad física hasta la enajenación mental. La población infantil ha sido subsumida por la vorágine de la cultura de la explotación, pasando a ser un simple objeto de transmisión generacional de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para asegurar la preservación del sistema social de producción vigente. Esto lo traduce en un proceso de normalización de integración obligada a un tipo de relaciones sociales, que por su carácter inhumano atentan contra el desarrollo y la salud de la niñez" (Guerra, 1998:15). Asimismo ha observado que los niños sufren agresiones, falta de atención y control por parte de padres, familia y tutores que tienen a su cargo la obligación de propiciar una estabilidad psicoemotiva dentro del hogar y en la escuela.

Levav señala que "la violencia contra la niñez ya es un acto normal en la sociedad, pues los adultos, en muchas ocasiones, manifiestan que los castigos corporales para los niños son necesarios en su formación y esto es algo muy generalizado tanto en el ambiente familiar como en el escolar". (Levav, 1996:9).

Cortina Gutiérrez, define el maltrato infantil "como el conjunto de acciones y situaciones acaecidas en todo ámbito, que afectan al niño en su bienestar, desarrollo y/o personalidad, limitando, tergiversando y/o lesionando". (Cortina, 1998: 40).

"La agresión que ejerce el adulto sobre el niño puede ser tan sutil o tan perversa que por inconcebible, paradójicamente pase desapercibida" (Loredo, citado en Martínez y Reyes, 1993:557).

"Es preciso darse cuenta de que cuando se habla de violencia, de abuso o maltrato contra los niños, suele verse a la escuela como un lugar donde 'estas cosas no suceden' se parte de un supuesto que cancela toda posibilidad de percibir situaciones de esta índole; padres de familia, maestros, autoridades y la sociedad en general aceptan que 'eso' sólo puede suceder en otros espacios". Cortina Gutiérrez propone otro tipo de maltrato que

afecta al infante: "el maltrato institucional; de éste se deriva el maltrato escolar. Este último se da como respuesta a la indisciplina y al bajo rendimiento escolar y refleja la incapacidad de los docentes, su enajenación y deterioro emocional. Es su negación magisterial. Dicho maltrato anida en una escuela tradicionalista que ha mitificado el rendimiento escolar, atiborrada de materias ajenas al interés del niño y de la realidad y bajo un régimen disciplinario impositivo y vertical" (Cortina, 1998:48). Y en muchos de los casos provocando la deserción escolar.

Martínez y cols., en su artículo *Prevalencia de maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua*, realizaron una investigación de tipo observacional, descriptiva y transversal para "conocer la prevalencia de abuso físico y sexual en estudiantes de 3º de secundaria, los factores asociados y su relación con las adicciones" (Martínez, 2000:1), entendiendo el abuso sexual y de acuerdo con la Academia Americana de Pediatría como: "El involucro de un niño en actividades sexuales que el niño no puede comprender, para las cuales no está preparado en su desarrollo y no tiene capacidad de consentir y/o que violan los tabúes sociales y legales de la sociedad" (Martínez, 2000:2).

De marzo a junio de 1998, se estudiaron 1,575 jóvenes de escuelas elegidas aleatoriamente a través de una encuesta y con autorización por escrito de los padres. La prevalencia del maltrato físico fue igual para hombres y mujeres, 4% en ambos, sin embargo en lo referente al abuso sexual, la prevalencia resultó con una relación de 7:l de hombres a mujeres, 4.7% por 0.7% en el sexo masculino. El abuso sexual fue cometido en un 80% por hombres, 15% mujeres y 5% se ignora, con una relación entre víctima y victimario: familiar 36%, amigo 21%, extraño 20%, novio 12%, padrastro 7%, maestro 3%, hermano 3%, padre 2% y se encontró una relación significativa entre alcoholismo, tabaquismo y uso de drogas con maltrato físico y abuso sexual.

Otro dato importante es que como consecuencia del abuso sexual, encontraron miedo, tristeza, humillación, enojo y rabia, confusión, deseos de suicidio, de huir del hogar, falla escolar, alcoholismo, drogadicción, múltiples compañeros sexuales, embarazo, aborto, y enfermedades de transmisión sexual.

Rosaura Galeana realiza su investigación *La infancia desertora*. El objeto de este trabajo es dar a conocer factores que confluyen para la deserción escolar en los alumnos de escuelas primarias en zonas de bajo ingreso económico-social. Señala que "la deserción es un fenómeno de exclusión donde participan las diferentes instituciones y actores como son la escuela, los maestros, los compañeros, el entorno económico, social y la familia. El

cual se puede explicar en base a problemas de inequidad económica, política, educativa, raza, lengua y etnia" (Galeana, 1997:56).

La autora narra casos que se refieren a las trayectorias escolares en las que los niños dejan la escuela y cuentan con una historia larga de maltrato físico o emocional que viven en su diaria interacción escolar. En todos ellos se aprecia que en "el trayecto a la deserción, no participaron causas separadas, sino que fue conformándose un proceso pluridimensional, en el que intervinieron aspectos económicos, familiares, culturales, afectivos y escolares, que cobraron una peculiar especificidad en la vida de cada niño y niña" (Galeana,1997:112).

Entre las características comunes a los niños desertores, se encontró el sentimiento de discriminación hacia su presentación física, costumbres, hábitos y formas de hablar, por parte de los maestros, compañeros y los libros de texto, provocando una baja autoestima.

Esthela Aguilar en su investigación titulada: *Violencia escolar y sus efectos en la deserción escolar*, indaga aspectos diferentes de los socioeconómicos relacionados con la deserción escolar. Indica que el proceso que empuja a los alumnos al abandono escolar es a la vez un proceso de exclusión. "Los problemas que incumben directamente a la institución escolar y a los sujetos que le dan vida al proceso educativo requieren el reconocimiento de la responsabilidad en ese fracaso: los actos de selectividad y la discriminación de alumnos en función de sus antecedentes, las estrategias de aprendizaje basadas en la repetición y la simulación, el frecuente maltrato físico y emocional de los alumnos, aunado a condiciones similares en la familia y sociedad" (Aguilar, 2000a:12).

Otro estudio de E. Aguilar, titulado *Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores*, indica que la deserción escolar es un fenómeno que no sólo se explica respecto de un problema de desigualdad o inequidad de la estructura económica, política y educativa del país, sino que también remite a la desigualdad para las minorías, a las deficiencias de trato recibido según el origen étnico y cultural ante la imposición de un modelo estándar de individuo, de familia y sociedad.

"El niño, sobre todo en ciertas clases sociales, es excluido 'legítimamente' porque se asume como incuestionable una realidad, la cual puede traducirse como estar fuera del orden establecido. Esta discriminación es ya de entrada un tipo de —violencia— a la que se añade la violencia real que el niño vive en la familia" (Aguilar, 2000:15).

Señala que "cuando se habla de violencia, de abuso o maltrato contra los niños, suele verse a la escuela como un lugar donde 'estas cosas no suceden', y esto genera la imposibilidad de percibir cualquier situación de

esta índole. Por ello es que la violencia presente en la escuela, es un factor de riesgo en la deserción escolar, porque expresa la incapacidad de ésta para encontrar fórmulas adecuadas a las realidades culturales diversas de los niños" (Aguilar, 2000b:19-20).

Desde su perspectiva, "la reprobación es evidencia de la arbitrariedad cultural con todo lo que hay tras este fenómeno: el niño no comprende lo que se le enseña, ya que no tiene ningún interés para él; se le exige un esfuerzo generalmente infructuoso y frustrante al grado de que está convencido que *es tonto o no puede aprender*" (Aguilar, 2000:11).

"El límite entre el uso de los castigos corporales para imponer disciplina y el maltrato a los niños no es muy claro, por ello es necesario llevar a cabo programas de promoción de la salud para defender los derechos de los niños en la calle, en la escuela, en la casa y en cualquier espacio y dejar de ver el castigo corporal como algo normal, no es posible seguir permitiendo que se transgredan los derechos humanos de los niños y hay que hacer frente a esta forma de violencia que impera en la sociedad actual, promoviendo y aplicando estrategias de intervención en los hogares, barrios y escuelas de todo el mundo"(Levav, 1996:3).

Con el fin de abatir y prevenir más casos de maltrato al menor en todas sus formas, se han fundado instituciones gubernamentales y civiles para brindar una atención integral a estos niños y a sus familias. "Una de las instituciones de salud que en México ha desarrollado enorme actividad de asistencia, docencia e investigación es el Instituto Nacional de Pediatría (INP) a través de la Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (CAINM). El establecimiento del CAINM (1997), ha permitido el desarrollo de un gran número de acciones, tales como detectar posibles casos de maltrato infantil –cuya manifestación clínica no es muy característica– y confirmarlos, atender integralmente a estos niños y a sus familias, así como seguir a los pacientes en el corto y mediano plazos para precisar si la acción o acciones seguidas con ellos son o no las correctas" (Loredo, 2002:3).

En nuestro país hay un avance importante y es que "con la presentación en el *Diario oficial* de la Federación, de la Norma Oficial Mexicana NOM 190-SSA1-1999 Prestación de Servicios de Salud: 'Criterios para la atención médica de la violencia familiar' (8-III-2000), se ha logrado concentrar un buen número de objetivos, entre los que destaca la obligatoriedad para los médicos y otros profesionales de denunciar ante la autoridad este tipo de pacientes; con esta acción también se tiene la posibilidad de precisar la realidad del problema de nuestro país" (Loredo, 2002:3).

En el ámbito escolar y debido a toda esta problemática en torno al maltrato del menor, desde el mes de agosto de 1988 en Aguascalientes;

1994, en Chiapas y 1992 en el Distrito Federal, se inició el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana de las Naciones Unidas en el cual se promueven sus derechos. Este programa se describe con más detalle en el apartado de Intervenciones y experiencias.

Rosaura Galeana plantea una propuesta semejante señalando que se debe permitir la equidad en el sistema educativo, donde exista la participación de maestros y alumnos, una organización del tiempo y el espacio, así como que se realicen seminarios y talleres para la capacitación del docente.

En los estudios que se refieren en este apartado vemos un esfuerzo notable por *escarbar* en las situaciones que se viven en el aula y en la escuela en su conjunto, para permitir que afloren las problemáticas que por la misma desigualdad de la relación profesor-alumno (niño-niña) se mantienen ocultas, expresadas solamente en símbolos, como los dibujos y juegos infantiles o que se siguen anidando en lo subjetivo, por condiciones de miedo o indiferencia propiciados por las actitudes de los adultos sus profesores, de quienes con frecuencia los niños y jóvenes se quejan porque "no nos hacen caso".

Esta paradoja de la relación profesor-alumno remite a la vida social en nuestro medio, en que las instituciones sociales han perdido el contacto con las necesidades para las que fueron creadas y existen, por lo que no es ajeno encontrar a maestras y maestros que a su vez se quejan porque sus alumnos los molestan, distraen o fatigan.

Corpus analizado del capítulo investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar

Aguilar Mejía, E. (2000). *Violencia escolar y sus efectos en la deserción escolar. Una mirada desde la marginación.* México: Unidad de Investigación/Coordinación de Investigación Educativa del IMSS.

Aguilar Mejía, E. (2000). *Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores.* México: Unidad de Investigación/Coordinación de Investigación Educativa del IMSS.

Cortina Gutiérrez, R. (1998). *Hacia una tipología del maltrato infantil.* México: Likátsiu.

Guerra Su, L. (1998). *Los derechos de los niños.* México: Universidad Iberoamericana.

Galeana Cisneros, R. (1997). *La infancia desertora.* México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Levav, I. *et al.,* (1996) "El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia?", en *Bol. Oficina Sanit Panam.* 120 (3), Estados Unidos.

Martínez Marrufo, L E; Muñoz Olguín, M. y Reza Portillo, J. A. (2000). "Prevalencia de maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua", en *Archivos de Investigación Pediátrica de México*: 3 (10). jul.-sep.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Martínez Martínez, Enrique y Reyes Rodríguez, Raymundo (1993) "Maltrato infantil: un problema inquietante", en *Bol Med Hosp Infant Mex*. 50 (8).

Documento telemático

Loredo Abdalá, Arturo (2002). "El maltrato a los niños: una cruda realidad que ha alcanzado vigencia mundial" en *Medinet*, *el sitio oficial de las sociedades médicas mexicanas* [en línea: www.hte://A:maltrato]. [México] [consulta: 11/06/02].

CAPÍTULO 6

INVESTIGACIONES SOBRE MEDIOS Y VIOLENCIA

Ana Corina Fernández Alatorre

Hoy la publicidad y la moda emergen como agentes socializadores que compiten con aquellos tradicionales, como la familia, la escuela o las instituciones religiosas, los cuales en no pocas sociedades, han entrado en un franco proceso de deterioro. Con ello, señala **Julio Vera** (1998:193), se ha dado lugar a que los medios de comunicación de masas se constituyan como parte de los dispositivos configuradores más potentes que existen en la actualidad para la generación y refuerzo de modelos culturales a partir de los cuales los ciudadanos: "construyen sus propias identidades, su imagen de la realidad y su escala de valores".

Hacer caso omiso de la magnitud del impacto de los medios masivos de comunicación en la educación es descartar un referente de peso no sólo de cara a los procesos de aprendizaje de los contenidos curriculares, sino también para dar cuenta de los elementos que prefiguran los modos de interacción al interior de la vida escolar.

VIOLENCIA TELEVISIVA Y AGRESIVIDAD

En atención a la fuerza que adquiere esta vertiente socializadora es que en este estado del conocimiento, se seleccionan, a título de ejemplo, algunos trabajos que ilustran las diversas problemáticas que se abordan en el campo de la relación entre los medios y la educación, en especial aquellos medios que transmiten mensajes capaces de constituirse como escenarios mediáticos detonadores de la violencia escolar.

Gadow y Sprafkin (1989) sostienen la hipótesis de una agresión inducida por los programas de televisión. Según Drabman y Thomas (en Pérez León, 2001) los niños que ven con frecuencia programas de TV con un contendido violento, se muestran insensibles a la violencia de la vida real.

En 1982 el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos planteó que la violencia de la TV conduce a conductas agresivas en los niños y los adolescentes ya que éstas son aprendidas por observación y retenidas por largos periodos de tiempo. Estos efectos, según Feinbloom (1989), afectan selectivamente a los varones. El problema mayor radica en el hecho de que esta situación hace tiempo que se denuncia y la programación con contenido violento se sigue transmitiendo (Pérez León, 2001).

Recientemente, se han realizado estudios sobre el papel de los videojuegos en el comportamiento agresivo de los niños, pues son ellos y no las niñas, quienes más se vinculan con esta modalidad lúdica que les fortalece un proceso de tolerancia y apego a la violencia en términos de su cualidad virtual.

Frente al incremento de la violencia televisiva, se abre hoy un debate más: Hay quienes consideran ya a este medio electrónico como una "escuela de violencia" (García y Ramos, 2000:17), mientras que para otros la televisión no hace más que reflejar la violencia existente en la sociedad.

Cualquiera que sea la postura al respecto, es innegable que la violencia televisiva y sus efectos han dado pie, en las últimas décadas, a una buena cantidad de estudios.

Los enfoques más recientes se han propuesto superar las limitaciones de los abordajes metodológicos y conceptuales de las corrientes funcionalista y estructuralista clásicas, especialmente la concepción conductista del aprendizaje.[19]

Las nuevas perspectivas se ocupan de modalidades emergentes de violencia mediática que no siempre son concebidas como tal,[20] así como de los vínculos entre ésta y la percepción del mundo como un lugar inseguro junto al temor de sufrir violencia en la propia persona. Estos nuevos enfoques se oponen a la idea de que la relación entre el televidente y un programa se reduzca a una cuestión de procesamiento de información.

---

[19] Como ejemplo de trabajos con enfoques recientes se encuentra el texto de Bonilla, J. I. (1995).

[20] Al respecto Martín Barbero (1987) cuestiona los análisis obsesionados por un solo tipo de violencia: la observable, dejando de lado las burlas de los homosexuales o el uso publicitario de los niños o la descalificación de lo diferente o la ridiculización de lo popular.

Si bien hay un gran número de estudios que sostienen una relación causa efecto entre violencia mediática y comportamientos violentos (Huicochea, 1998), todavía no hay un consenso sobre los resultados que permita asegurar este vínculo de una manera generalizada.

MEDIOS Y VIOLENCIA: CONTENIDOS NO ENSEÑADOS, EFECTOS APRENDIDOS

Los trabajos que aquí se reportan ofrecen reflexiones que arrojan nuevas luces a la posibilidad de construir una mirada sobre la tríada medios, violencia y educación.

Es preciso apuntar que los aportes referenciados no sólo provienen de estudios realizados en México, sino también de otros países de América Latina como Colombia y Venezuela, lo que confiere mayor consistencia a la necesidad de un abordaje más regional del problema, dado que la fuente de la mayoría de los mensajes cargados de significados violentos se produce y se distribuye desde Estados Unidos a todos los países del continente. Ello implica el reconocimiento de una especificidad de los efectos provenientes de esta fuente común de mensajes violentos que genera sus impactos sobre sociedades que comparten alarmantes niveles de subdesarrollo y desigualdad socioeconómica.

En este sentido, **Galeano** (2001) nos advierte acerca del poder promotor de violencia que posee la publicidad para los jóvenes latinoamericanos, pues para muchos de ellos estos mensajes representan más bien una invitación al delito.

En el contexto de altos niveles de desescolarización y de desocupación, los jóvenes de la región devienen en víctimas de la proclama mediática: "quien no tiene no es". De esta forma la cultura de consumo se constituye en una "escuela del crimen", en un mundo que, como nunca antes, ha sido tan desigual en oportunidades, ni tan homogeneizante en las ideas y en las costumbres que impone.

Los medios de información, concluye el autor, son ahora "[...] el tramposo espejo que enseña a los niños latinoamericanos a mirarse a sí mismos con los ojos de quien los desprecia y los amaestra para aceptar como destino la realidad que los humilla".

En Venezuela, **Pérez León** (2002) aborda los efectos de la violencia televisiva en los niños que presentan conductas agresivas aprendidas por imitación.

Los niños ven la televisión como efecto de un hábito que se refuerza diariamente a través de gestos, sonrisas y aprobaciones de los adultos.

Cuando hay una exposición frecuente a contenidos de violencia, los niños se vuelven apáticos a la violencia de la vida real. La autora cita a Rothemberg (1975) quien señala que, en promedio, hay seis veces más violencia durante una hora de TV infantil que en una hora de programación para adultos.

En Colombia **Arango** (1994) se propone buscar posibles soluciones al problema de la influencia negativa de la violencia televisiva asociada con el sexo. Entre otras estrategias, propone una presencia de los padres quienes habrán de negociar con los hijos el tipo de programación, el tiempo que se le dedicará a su consumo, así como la posibilidad de una recepción activa mediante el juego.

En México, **León** (1998) objeta la perspectiva de los medios como manipuladores en tanto que ha sido superada por una realidad cambiante y compleja que se alimenta de nuevos fenómenos. El impacto de la violencia de los medios en los jóvenes no puede ser abordado desde una concepción simplista de la juventud, que requiere ser concebida, según Bourdieu, como un producto de relaciones de poder entre generaciones. Hace falta, añade León, asumir que los medios inyectan de valores falsos la comunicación corriente, que exacerban los sentidos al punto de hacernos desear lo que no necesitamos y que depositan en los mensajes cualquier cantidad de deseos no realizados.

Los jóvenes, en su complejo proceso de construcción identitaria, se constituyen así en la presa más deseada para aquellos medios que han desarrollado una gran capacidad para desfigurar la identidad juvenil, auspiciados por una "[...]sociedad *sui géneris* apabullada por una ansiedad desconocida y una depresión universal que todo toca y con nada se calma" (León, 1998).

En su tesis de maestría, **Huicochea** (1998) sostiene que las prácticas lúdicas de los niños con los videojuegos contribuyen a desarrollar en ellos, destrezas y habilidades que los hacen capaces de erigirse por encima de sus contrincantes virtuales y también por encima de sus compañeros, hermanos y amigos, gracias a su habilidad visomotriz lograda a fuerza de consumir su tiempo y de activar sus potencialidades de desarrollo humano armónico, frente a la violencia y con la violencia. Ello reduce considerablemente sus potencialidades de ejercicio lúdico con otros contenidos que favorezcan el ejercicio de otros valores.

Destaca el libro publicado por **García Silberman** y **Ramos Lira** (2000) por la visión panorámica que ofrece acerca de los principales hallazgos de los científicos sociales en relación con los efectos de los medios de comunicación en el público y, particularmente, en torno a la compleja relación que éstos han establecido con la violencia. El texto ofrece una

sistematización e integración de los muy diversos enfoques, postulados, hallazgos empíricos y propuestas de educación para los medios que pretenden formar receptores críticos.[21]

Este compendio de miradas sobre la violencia y los medios no ofrece soluciones, pero sí un acercamiento a diversas alternativas de acción en torno al complejo fenómeno de la violencia mediática. Ahí se reseñan las diversas conceptualizaciones que se han hecho de la violencia y de los medios, así como de los distintos enfoques que han estudiado sus efectos en los receptores. Al respecto señalan que los efectos de los medios de comunicación se han abordado desde diversas posturas, casi todas ellas dentro de la perspectiva de la psicología social estadounidense: aprendizaje social, teorías relativas a las actitudes como la del refuerzo, la del equilibrio, la de la acción razonada, las teorías del cultivo y de la catarsis. Entre los efectos más investigados destacan: imitación, identificación, persuasión, motivación, manipulación, evasión, frustración, desensibilización.

Al parecer, los desafíos que representan hoy las relaciones entre medios, violencia y educación, demandan una mirada más integral que no sólo considere los aspectos psicológicos de los receptores como individuos aislados.

Desde una postura similar **Corona** (1989) subraya la necesidad de abordajes menos descontextualizados y fragmentados que asuman estos procesos de manera integral y como fenómenos sociales complejos, pues la corriente funcionalista ha privilegiado, desde los años cincuenta, el estudio del receptor y los efectos (Berleson, 1948; Bandura, 1965; Hovland, 1961; Heider, 1946), en tanto que el emisor ha sido poco abordado y nunca como parte de un sistema social. El receptor se considera pasivo y manipulable, consumidor potencial, sin historia, ni capacidad crítica. En general se omiten las relaciones de poder entre emisor y receptor.

A lo anterior, habría que añadir que no se puede abordar la relación receptor/ medio sin considerar su inserción en otras prácticas culturales. Esta perspectiva que aísla la relación entre receptor y medio sería quizá la que explique la ausencia de estudios que se ocupen de las imbricaciones entre los contenidos de los medios y otros materiales o procesos socializadores que emanan de otros espacios como la escuela, la familia, la comunidad u otras fuentes de saber extraescolar.

---

[21] Como ejemplo de estas propuestas, cabe mencionar el curso Educación para los medios y los materiales didácticos contenidos en el llamado *Paquete multimedia de educación a distancia para maestros* que fue elaborado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco en 1993.

Cabe aquí recuperar las recomendaciones que García y Ramos (2000) hacen a los investigadores del campo en torno a la necesidad de desarrollar estudios "[...]contextualizados en la situación nacional actual, bajo esquemas más amplios, plurales e interdisciplinarios, para lograr una aproximación a la violencia desde la cultura y, en consecuencia, desde las mediaciones que articula la cultura, desde los órdenes simbólicos y representaciones mentales por medio de los cuales diferentes sujetos le dan sentido a la existencia".

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO INVESTIGACIONES SOBRE MEDIOS Y VIOLENCIA

Arango M., Samuel (1994). "La televisión tiene solución"en *Alborada*, núm. 295, pp. 237-244, Colombia.

Barbero Martín, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México: G. Gili.

Bonilla, J. I. (1995). *Violencia, medios y comunicación. Otras pistas en la investigación*, México: Trillas.

Corona, S. (1989). *Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano*, México: UAM Xochimilco.

Galeano, Eduardo (2001). "Hay publicidad que estimula la violencia en los jóvenes", *Vida Universitaria* (documento telemático consultado el 27/06/01), México: UAM.

García Silberman, Sarah y Luciana Ramos Lira (2000). *Medios de comunicación y violencia*, 2ª edición, México: Instituto Nacional de Psiquiatría/FCE.

Huicochea Mayorga, José Francisco (1998). "La violencia en los videojuegos. Un análisis desde la tipología de Johan Galtung". Tesis de maestría en Estudios de la Paz y el Desarrollo, UAEM y Universidad Jaumé I, Castelló, España. Toluca: UAEM.

León, Magali (1998). "Qué hay en medio de los medios?", en *Jóvenes,* cuarta época, año 2, núm. 7, México, abril-diciembre, pp110-118.

Pérez León, Carmen (2001). "Televisión , violencia y niños", documento telemático consultado el 28 de agosto de 2001 en: http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/1333/tvviolen.htm Venezuela.

Vera Vila, Julio (1998). "Educación social e impacto educativo de los medios persuasivos: Publicidad y propaganda", *Revista de Educación*, num. 316, España, pp. 193-213.

Bibliografía mencionada por los autores del corpus

Bandura, A. (1968). "What violence can do to your child", en O. N. Larsen (ed.), *Violence and mass media*, Nueva York: Harper an d Row.

Berleson, B. (1948). "Communications and Public Opinion", en W. Scramm (comp.), *Communications in Modern Society,* Urbana: Univ. of Illinois Press.

Gadow y Sprafkin (1989) "Field Experiments of Television Violence with Children Evidence for an Environmental Hazard", en *Pedriatics*, vol. 83, núm. 3, marzo.

Heider, F. (1946). "Attitudes and Cognitive organization", *Journal of Psychology*, núm. *21*.

Hovland, C. I.; Janis, I. L. y Kelley, H. H. (1961). *Communication an Persuasion*, New Haven: Yale University Press.

Feinbloom, Richards (1989). "Children and Television" en *Pedriatics*, vol. 57, núm. 3, marzo.

Rothemberg, Michael (1975). "Efect of TV Violence on Children and Youth" en *Jama*,. vol. 234, núm. 10, diciembre.

CAPÍTULO 7

INVESTIGACIONES SOBRE MENORES INFRACTORES

Elda Lucía González Cuevas

La inclusión de las investigaciones sobre el tema menores infractores en este estado del conocimiento que, según el título se restringe a estudiar la problemática en el ámbito de la escuela, amerita una justificación. Si bien los institutos que atienden la reeducación o la rehabilitación de los menores infractores, no dependen de la SEP, sino de la Secretaría de Gobernación, la actividad que realizan combina el formato de las actividades escolares con otras propias del medio carcelario. Es decir, son una mezcla de cárcel y escuela. Por otra parte, es muy frecuente que los jóvenes que son consignados e internados en estas instituciones hayan estado antes en algún establecimiento del sistema escolar, en donde es altamente probable que hayan tenido problemas de disciplina o, incluso, participado en actividades delictivas o violentas. Aunque el paso del sistema escolar al sector que se ocupa de la minoridad, en general se debe a actos cometidos fuera del ámbito escolar, son los mismos sujetos.

En otras palabras, el hecho de que un joven delinca dentro o fuera de la escuela, es circunstancial, por lo que, más allá de los subterfugios burocráticos, la ética educativa exigiría que no los perdamos de vista. Además, hay muchos casos de egresados del instituto de menores, que vuelven al sistema escolar, por lo que es conveniente que en el ámbito de la educación se tenga conocimiento del funcionamiento y de los efectos de ese tipo de institución. Por otra parte, en ciertos casos límite, hay escuelas cuyos métodos represivos, las vuelven muy parecidas a las instituciones que atienden al

menor infractor, por lo que a veces es realmente difícil diferenciar los ámbitos. Otro tanto ocurre con las instituciones educativas que dependen de la fuerza armada, que constituyen una mezcla de cuartel y escuela. De éstas no nos ocupamos, simplemente porque no encontramos ninguna investigación que estudie los problemas de indisciplina que se dan a su interior. El último argumento, es que ningún otro estado del conocimiento las incluye. Si aquí pretendemos llamar la atención sobre un conjunto relativamente heterogéneo de fenómenos, no encontramos motivo alguno para no incluir a éste.

En México, el estudio de los menores infractores ha sido poco atendido y no se corresponde con la importancia que el problema tiene dentro del tema de seguridad social, pero sobre todo, por el valor que representan los menores y jóvenes en nuestra sociedad. Esta situación obedece quizás a que la mayor preocupación social se centra en el incremento de la delincuencia de los adultos y la problemática de los menores infractores ha sido vista como una cuestión marginal.

Independientemente de las causas o argumentos de esta falta de tradición en el estudio de la problemática es pertinente señalar que las conductas trasgresoras infantojuveniles existen y hay la presunción, a pesar de la escasez de datos confiables sobre el tema, que éstas se han incrementado notablemente en los últimos años y también, que han sufrido cambios cualitativos. Uno de estos cambios tiene que ver con el hecho de que el término vago y difuso de delincuencia juvenil haya cedido paso a la precisa categoría jurídica de menor infractor.

De acuerdo con Varela y Álvarez-Uría (1991:259), el concepto de "delincuencia juvenil nació para designar, en el preciso momento en que la escuela se institucionalizaba como un espacio obligatorio para los niños de las clases populares, a aquellos niños y jóvenes que no se adaptaban a ella y que la abandonaban para disfrutar de la libertad de la calle". Delincuentes serían considerados no sólo aquellos niños y jóvenes que vagabundeaban en lugar de ir a la escuela ya sea por enfrentar desamparo o por no lograr adaptarse al régimen escolar, sino también quienes contravenían las leyes penales. Así quedó institucionalizado un vínculo que data desde fines de la edad media, cuando surgieron las escuelas ante la "necesidad de implantar la disciplina y de controlar mejor el comportamiento irrespetuoso y no pocas veces delictivo de los estudiantes cuando se desplazaban por la ciudad desde sus residencias a las casas en las que los maestros impartían las lecciones" (Furlan y Alterman, 2000:168).

Desde entonces, según Varela y Álvarez-Uría (1991:259) "la adaptación a la escuela ha servido como el principal baremador de las diferentes

inadaptaciones". De ahí que no resulte extraño observar en las estadísticas sobre delincuencia y criminalidad social, así como en los datos proporcionados por los tribunales tutelares de menores, la notoriedad con que se establece el bajo o deficiente nivel de escolaridad como uno de los rasgos característicos de quienes violan e infringen las leyes penales.

DEL MENOR DELINCUENTE AL MENOR INFRACTOR

Aunque el tema de la infancia desamparada y delincuente en México constituía ya una preocupación desde finales del siglo XVIII, no fue sino hasta mediados del siglo XIX que ésta adquirió un creciente interés. En 1842, durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna, se creó la Casa de Corrección para Menores Delincuentes donde los jóvenes menores de trece años —que cometieran algún delito o por sus inclinaciones viciosas— serían recluidos para su reducación. La normatividad creada para su funcionamiento dejaba entrever un enfoque asistencial y educativo de los infantes delincuentes[22] y en riesgo de serlo, al margen del sistema penal de los adultos.

En abril de 1899, se gestó en Estados Unidos, a instancias de todo un movimiento surgido a favor de la infancia delincuente o en riesgo de llegar a serlo, los jueves paternales y lo que sería el primer Tribunal de menores. Muy pronto estos tribunales tutelares se expandieron por Europa, toda vez que juristas y políticos comprendieron que las medidas pedagógicas podían ser más eficaces que las represivas, tanto con los niños como con los adultos delincuentes (Delgado, 2000). De esta manera, se institucionalizó el Estado tutelador de la infancia delincuente y en riesgo de serlo.

Este movimiento vanguardista protector de la infancia tuvo una fuerte influencia en México. En 1908 se crea la figura del juez paternal y en 1923, se funda en San Luis Potosí el primer Tribunal para menores. A nivel internacional, este movimiento se dejó sentir en 1924 a través de la promulgada Declaración de derechos del niño.

---

[22] En el proceso de institucionalización de la delincuencia juvenil, se instauró una pedagogía domesticadora y correccional que se nutre del entrecruce de saberes provenientes del ámbito judicial, psicológico-psiquiátrico y el educativo. A través de todo un proceso profiláctico de controles, pruebas, observaciones, medidas, clasificaciones de los cuerpos y las almas, el individuo es convertido, de acuerdo con Foucault, en sujeto psicológico, en tanto "objeto de posible conocimiento, susceptible de aprendizaje, de formación y corrección, espacio eventual de desviaciones patológicas y de intervenciones moralizadoras". Veáse Foucault (1990:67).

A partir de esta fecha, en nuestro país se crearon toda una serie de instituciones y normas para dar protección a la infancia y sobre todo atender y dar tratamiento a la infancia transgresora y en riesgo.

Existen dos hechos importantes en la justicia de menores que hicieron posible el paso de la noción de delincuencia juvenil a la categoría jurídica del menor infractor. La expedición en 1928 de la Ley sobre previsión social de la delincuencia infantil en el Distrito Federal y territorios que dejaba a los menores de 15 años que delinquían fuera del código penal para canalizarlos al tribunal, al igual que vagos, indisciplinados y menesterosos. Y, la expedición en 1929, del Reglamento de calificación de los infractores menores de edad en el Distrito Federal que dio origen al Tribunal administrativo para menores.

De esta manera se reconocía que los menores de 15 años que violaban o trasgredían las leyes penales, eran víctimas del abandono legal o moral, o de ambientes sociales y familiares poco propios para un desarrollo adecuado. Razón por la cual se debía atender a la situación específica del menor, no al delito, a la falta o la infracción.

A principios de la década de los cincuenta, la justicia de menores da un nuevo giro a raíz de la expedición de "la Ley orgánica y normativa de procedimiento de los tribunales para menores y sus instituciones auxiliares para el Distrito y territorios federales la cual facultaba a los jueces a imponer penas a un tribunal que era eminentemente administrativo" (Villanueva, 1997:173). Hecho que marcó un precedente para que, en 1974, se crearan los tribunales de menores, mismos que dieron paso a los consejos tutelares y a una justicia minoril.

El régimen tutelar y garantista en la justicia de menores en México

Hasta la fecha, según Hernández (2002:115) "los consejos tutelares siguen funcionando en algunos estados de la República tal como fueron diseñados en sus inicios", otros, en cambio, han hecho notables esfuerzos por ponerse a tono con los aires modernistas de la justicia de menores. Coexistiendo, dos modelos de justicia para menores: tutelar[23] y garantista.

La irrupción del régimen garantista, en materia de menores infractores, se hizo bajo el amparo de importantes instrumentos internacionales como son: la Declaración de derechos del niño, de 1924, reformulada en 1959; las

[23] De acuerdo con Ruth Villanueva (1997:1515). había en la República Mexicana 23 Consejos que se regían por leyes tutelares.

Reglas mínimas de la Naciones Unidas para la administración de justicia de menores, mejor conocidas como las reglas de Beijing, 1985; la Convención sobre los derechos del niño, realizada en 1989, las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia, conocidas como Reglas de Riad de1990 y las Reglas para la protección de los menores privados de la libertad, de 1990.

Dentro de esta postura garantista, sostiene Villanueva Castilleja (1997:173), la salvaguarda de los derechos de los infractores infantojuveniles[24] consagrados en las garantías constitucionales y supuestamente violados por la tutela correccionalista, constituye la preocupación más importante.

El Gobierno de México, en concordancia con la Convención nacional del niño, promulgó en mayo de 2000 la Ley para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la cual en materia de menores consagra en su título cuarto un capitulo único denominado *Del derecho al debido proceso en caso de infracción penal.* En éste, señala Hernández (2002:113), "se estipulan una serie de preceptos que buscan proteger y garantizarle a los niños, niñas y adolescentes en conflictos con las leyes penales, un trato digno y garante".

ESTUDIOS REALIZADOS EN MÉXICO SOBRE MENORES INFRACTORES

Dentro del campo encontramos tres trabajos: dos reportes parciales de investigación: **Vera** (1993) y **Flores Villa** *et al.,* (1990) y una tesis de licenciatura en Sociología: **Politi Beja** (1976).

Vera (1993), aborda la historia en forma general, de la primera Casa de Corrección para Jóvenes Delincuentes fundada en la ciudad de México. Flores Villa, *et al*., (1990) analizan la situación en que se desarrolla la práctica docente en las instituciones para menores infractores; y Politi Beja (1976) realizó un estudio sobre los menores delincuentes y marginalidad en la zona metropolitana de la ciudad de México.

Las perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se abordan los trabajos son: Vera (1993) emprende un análisis genealógico utilizando datos de archivo de colegios, educación, corrección y autores como Michel Foucault, Dublán, Manuel y José María Lozano, Francisco Larroyo y Mariano Otero. Por su parte, Politi Beja (1976) desde la sociología y la

[24] Es infractor sólo quien ha violado dispositivos jurídicos previamente definidos como crimen, falta o contravención según las leyes del país, se le haya atribuido o imputado dicha violación, se le haya realizado un debido proceso y con el respeto irrestricto de las garantías procesales y de fondo, se lo haya finalmente declarado responsable.

teoría de la marginalidad social, con autores como Manuel Castells, Robert E. Park, Aníbal Quijano, Olga Mercado Villar y Héctor Solís Quiroga, analiza con un método estadístico los archivos correspondientes al año de 1974, del Consejo Tutelar para Menores Infractores del Distrito Federal. Flores Villa *et al*., (1990) analizan mediante observaciones la situación en la que se desarrolla la práctica docente en las instituciones para menores infractores.

Análisis específico de los trabajos

Vera (1993) aborda en forma general, la historia de la primera Casa de Corrección para Jóvenes Delincuentes fundada en la ciudad de México en 1842 por el filántropo Manuel Eduardo de Gorostiza, durante el gobierno del presidente Antonio López de Santa Anna.

La Casa de Corrección inicialmente fue concebida como un proyecto filantrópico en el que eran recluidos para su morigeración jóvenes viciosos o quienes trasgredían las leyes, reglamentos o normas que ameritaban la privación de su libertad. Sin embargo, poco a poco este discurso cedió paso a una imagen pública de los jóvenes delincuentes como una problemática de orden social que solamente fue entendida desde la concepción de la represión, de la enmienda, de la morigeración, es decir, de la necesaria corrección.

La normativa con la cual funcionaba la Casa de Corrección le permitía cumplir con la triple función: redistributiva, didáctica y de control.

La instrucción fue encomendada a la Compañía Lancasteriana, utilizándose el método de enseñanza mutua, no sólo porque era el método oficial sino también porque respondía a los fines disciplinarios: vigilar y castigar. Esta forma de dirigir el aprendizaje hizo funcionar el espacio escolar como una máquina que promovía obediencia, silencio y orden. Los medios utilizados fueron la educación religiosa, la enseñanza de la lectura y la escritura, el cálculo elemental y un oficio.

Dos aspectos destacan dentro del desarrollo de la vida institucional de la Casa de Corrección: la información sobre los sujetos detenidos, con lo cual se iniciaba la ciencia objetiva e imparcial del estudio del joven delincuente, y el personal especializado para la atención de la población de estos centros, lo que un siglo después posibilitaría la fundación de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal donde se formaría a los técnicos de la corrección.

Flores Villa, Ana *et al.,* (1990) exponen resultados parciales del proyecto de investigación intitulado "Educación y reclusión: entre la represión y

la readaptación social" definido y desarrollado en la Escuela Normal de Especialización (ENE).

A partir de observaciones realizadas por ex alumnos de la ENE, se advierte que el trabajo docente se desarrolla bajo serias carencias materiales, diferentes percepciones sobre el quehacer, desiguales niveles de formación, así como sentimientos de frustración y desapego. Esto indudablemente hace que la labor docente en estas instituciones sea difícil, con contradicciones inherentes e indisolubles, dificultades estructurales y por consiguiente con escasos resultados. Al mismo tiempo, deriva en escasa participación y poco entusiasmo por parte de los alumnos internos, falta de relación directa de los contenidos de aprendizaje con las posibilidades de reincorporación de los menores a la sociedad, etcétera.

Pese a esto advierten los autores, "la función de la escuela en el proceso de reincorporación de los menores infractores a la sociedad no debe abandonarse, sino que es necesario reinterpretarla y reconstruirla sobre una base diferente, es decir, con una concepción que tiene que ver con hacer menos negativas las condiciones de vida de la institución". Para ello se hace necesario trabajar un modelo educativo propio para laborar en reclusión, rescribiendo la función de este docente especialista y su campo de acción. Donde se vea a la educación como un elemento para la reintegración y no parte de la disciplina de la obediencia para lo cual debería centrarse más en el sujeto y menos en la transmisión de conocimientos.

Politi Beja (1976) estudia el problema de los jóvenes delincuentes desde la perspectiva de la marginalidad social y bajo la corriente histórico-estructuralista donde el fenómeno es analizado como consecuencia de las tensiones que asume el modo de producción capitalista. La elección de esta perspectiva se debe al hecho de que "sea siempre un tipo particular de personas las que son catalogadas como delincuentes y que a la vez sean los delitos contra el patrimonio los que se presentan con mayor frecuencia" (Politi Beja, 1976:1).

Esto significa, de acuerdo con la autora, que "no es la pobreza la que causa la criminalidad, como sostienen varios estudiosos del fenómeno delictivo, sino la falta de oportunidades para participar activamente en la vida socioeconómica, pero tomando en consideración que los marginados no quedan fuera del sistema por no poseer las características necesarias para su incorporación, sino que se trata de un estrato que el mismo sistema origina, pero integrándolo marginalmente" (Politi Beja, 1976:75).

Por ello, cualquier intento de análisis de la conducta antisocial en las ciudades de América Latina, ya sea de sus causas o de las características donde se concentra, debe tomar en consideración la marginación social

que el proceso de urbanización ha generado, con el fin de definir la naturaleza y significación del fenómeno dentro del contexto real de desarrollo de la región.

En el caso de los jóvenes delincuentes, la autora sostiene que es la realidad social de marginación la que les induce a adoptar una conducta antisocial con la cual intentan rechazar su mundo circundante debido a que no tienen acceso a los medios para lograr sus aspiraciones y a la vez para demostrar su frustración y desprecio por la condiciones bajo las cuales están obligados a vivir (Politi Beja, 1976:74-75).

¿Hasta qué punto el incremento de la población en la zona metropolitana de la ciudad de México, por un lado, y por el otro el fenómeno de la marginalidad, han influido en la adopción de una conducta antisocial?

Como parte de sus conclusiones Politi Beja (1976:176) sostiene: "no se puede afirmar que todos los menores que cometen infracciones pertenecen a grupos marginados." pero sí se logró establecer que "un mayor número de menores que han alcanzado un nivel bajo de escolaridad delinquen, en comparación con los jóvenes que tienen oportunidad de estudiar, sobre todo si se considera que la educación, particularmente la secundaria, representa un canal de ascenso social, pero es necesario saber más que esto: ¿por qué algunos menores que son analfabetas no se vuelven infractores?" (ídem, 178).

De igual manera, la autora concluye que algunos hallazgos de la investigación son limitados debido al método utilizado para la comprobación de la hipótesis. Los inconvenientes tienen que ver con la ambigüedad de ciertos datos sobre los infractores, la imposibilidad de detectar las causas de la conducta antisocial y explicar los mecanismos por los cuales se produce la delincuencia. La falta de información oficial para establecer las tasas de delincuencia y de esa manera determinar las zonas criminógenas en la ciudad.

Por ello sugiere que cualquier investigación que pretenda determinar la influencia de la marginalidad sobre la adopción de una conducta antisocial debe de tomar en consideración otros factores, además de los que fueron ya analizados en este trabajo.

Considera que el problema podría abordarse con base en el estudio sistemático y directo de la zonas criminógenas, lo cual facilitaría la interpretación sociológica al relacionar el fenómeno con los lugares en que se desarrolla. También sería interesante incluir algunos rasgos psicológicos de los menores, para conocer a fondo el sentido de los hechos delictuosos en cuanto a cómo perciben su situación de marginalidad.

Sobre al método, señala que sería conveniente usar otros, como el experimental, por ejemplo. De igual manera, sugiere historias de casos indivi-

duales, que pueden hacerse a nivel multifactorial, o bien pueden ser utilizadas para sugerir nuevas hipótesis, las cuales serían comprobadas por otros métodos. Esto, como una de las formas de eliminar la subjetividad del investigador.

Como habrá podido advertirse, en las investigaciones antes reseñadas, existe de origen una interrelación entre el sistema educativo y sistema de justicia minoril. Por lo tanto, se hace necesario emprender estudios que permitan dar cuenta de esa interrelación y la influencia que cada uno de ellos ejerce sobre el otro, así como atender la recomendación núm. R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptada el 17 de septiembre de 1987 durante la 410 reunión de los delegados de los Ministros, en lo que concierne a promover y alentar investigaciones comparativas que puedan servir de base para la política en la materia resaltando el estudio de:

a) las medidas de prevención;

b) las relaciones entre la policía y los jóvenes;

c) la influencia de las noticias políticas criminales sobre el funcionamiento de los sistemas de justicia que afectan a los menores;

d) la formación especializada de todas las personas que trabajan en el ámbito;

e) las características comparadas de la delincuencia de menores y la de los jóvenes adultos, así como de las medidas de reeducación y de reinserción social adecuadas para estos segmentos de edad;

f) las medidas de sustitución de penas privativas de libertad;

g) la participación de la comunidad en la atención de los jóvenes delincuentes;

h) las relaciones de los factores demográficos, así como del mercado de trabajo con la delincuencia juvenil;

i) el papel de los medios de comunicación masiva en el ámbito de la delincuencia y de las reacciones ante la misma;

j) las instituciones tales como el Defensor de los jóvenes o las comisiones de reclamación para la protección de los derechos de los mismos; y

k) las medidas y los procedimientos de reconciliación entre jóvenes delincuentes y sus víctimas.

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO INVESTIGACIONES SOBRE MENORES INFRACTORES

Flores Villa, Ana L.; García Juárez, Leticia; García Sánchez, Esther; Luna Zendejas, Patricia; Rojano Gómez, Eréndira; Sánchez Rodríguez, Anita; Vega Fagoaga, Claudia y Vera Segura, Enrique (1990). "Notas sobre la práctica docente en reclusión", en: *Cero en conducta,* núm. 20, México.

Politi Beja, Lucía (1976). *Marginalidad y delincuencia Juvenil. Estudio de las áreas criminógenas en la zona metropolitana de la ciudad de México.* Tesis de licenciatura en Sociología, México: Universidad Iberoamericana.

Vera, Enrique (1993). "Primera casa de corrección para jóvenes delincuentes", en *Cero en_conducta,* núm. 35, México.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Delgado Criado, Buenaventura (2000) *Historia de la infancia,* Barcelona: Ariel.

Foucault, Michael (1990). *La vida de los hombres infames,* Madrid: La Piqueta.

Furlan, A. y Alterman, Nora (2000). "La indisciplina en la escuela", en *Innovación educativa,* núm. 10, Universidad de Santiago de Compostela.

Hernández Cervantes, Aleida (2002) "Menores infractores, otra asignatura pendiente", en *Jus*, nueva época, núm. 5, enero-abril, Culiacán: Facultad de Derecho de la UAS.

Padilla Arroyo, Antonio (1998). "Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ruiz Garza, Mauricio G. (2000). *Menores infractores. Una pedagogía especializada*, México: ediciones Castillo.

Varela, Julia y Alvárez-Uria, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.

Villanueva Castilleja, Ruth Leticia (1997). "El ministerio público y los menores infractores" en *El Ministerio Público en el Distrito Federal,* México*:* Procuraduría General de Justicia-UNAM.

Villanueva Castilleja, Ruth Leticia (1998). "Hacia una nueva justicia de menores", en *Liber ad Honorem. Sergio García Ramírez* (tomo II), México: UNAM.

Documento telemático

Comité de Ministros del Consejo de Europa. Recomendación núm. R (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en: http://www.carm.es/ctra/cendoc/documentos/responsabilidad/menores/(87)20.html

CAPÍTULO 8

PROPUESTAS DE ATENCIÓN: INTERVENCIONES Y EXPERIENCIAS

Tania Arce Cortés, María Azucena Ramos Herrera,
María Magdalena Rodríguez Vera,
Ricardo Vázquez Valls
y Ana Corina Fernández Alatorre

Diferentes instituciones educativas del país tanto públicas como privadas han reportado la realización de programas de intervención y experiencias de trabajo escolar en las que promueven la educación para la paz, la no violencia y profundizan en el conocimiento del fenómeno de la violencia individual y social; con ello se busca posibilitar condiciones para generar una cultura democrática, es decir más tolerante, plural y equilibrada. Según Gloria Ramírez (1999):

> La educación para la paz es una práctica preventiva contra los conflictos; en nuestro país existen experiencias de educación en derechos humanos a todos los niveles, formales y sobre todo no formales con niñas, niños, adultos, con grupos específicos, con pueblos indígenas; si bien se ha avanzado mucho en la materia, todavía existen muchas resistencias y falta consolidar y dar rigor a estas propuestas metodológicas.

A partir de los trabajos que se reportan a continuación, podemos vislumbrar que:

> la educación moderna tiene un nuevo objetivo: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocionalmente, que empleen palabras en vez de violencia. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico-deductivo que se promueven normalmente en las escuelas (Uribe, 2001:4).

Victoria Trianes y **Ángela Muñoz** (1997) tratan la intervención, como "las acciones preventivas que se dirigen a paliar el riesgo o la incidencia de problemas utilizando recursos y marcos de las terapias psicológicas". Consideramos que en forma general, esta postura enmarca los estudios que se describen a continuación.

De acuerdo con Trianes y Muñoz, "la intervención psicoeducativa como su nombre indica, está referida al empleo de programas de educación (más allá de la prevención o promoción de competencias) de la población, como parte de la tarea de una psicología escolar y educativa que se contextualiza en los profesionales orientadores, que están al servicio de optimizar la educación que reciben los niños en instituciones comunitarias, velando por el desarrollo de metas profesionales y sociales, además de las relativas al dominio de los contenidos culturales" (Trianes, 1997:123). Estas autoras hacen referencia a algunos de sus rasgos característicos, como son: *1)* implica al mayor número de miembros de la comunidad educativa: profesores, personal administrativo y de servicios, orientadores, padres y alumnos; *2)* tiene un carácter educativo más que remediativo o preventivo; *3)* es implantada por consenso; *4)* atiende los diferentes intereses de los participantes; *5)* delimita cuidadosamente sus objetivos; *6)* considera los prerrequisitos de las habilidades que desean enseñar; y *7)* sus procedimientos son fácilmente asequibles y útiles para los profesores. Una intervención efectiva además de alcanzar sus objetivos, requiere innovar y aportar al sistema educativo en su conjunto.

Desde esta perspectiva, **Silvia Carrizosa** y **Minerva Gómez** (1997) resumen una intervención que surgió como respuesta a las demandas sociales generadas por los sismos de 1985 y que realizaron en una guardería del Distrito Federal, en la que algunos dirigentes políticos pensaron que demostrarían el poder de acción de la organización. Su idea era que a través de la estancia y por sus actividades, se apoyaría a la mujer para obtener un trabajo remunerado, el logro de cambios políticos y culturales, para que así ella estuviera en posibilidad de luchar dentro de la organización. Pretendían estructurar un grupo para tener mayor peso en las decisiones de la problemática urbana; esto lo veían de manera utópica y triunfalista. Cabe

mencionar que "la estancia pretendía la formación de un niño nuevo, crítico, libre, y reflexivo, que sería el sujeto del cambio social" (Carrizosa, 1997:15).

La intervención realizada por las autoras para lograr el proyecto de las autoridades fue a través de diferentes actividades de trabajo grupal con las educadoras de la guardería, con la finalidad de proporcionarles espacios para reflexionar sobre sus actividades con los niños y desarrollar un modelo de educación para la libertad. Esta idea provocó sentimientos de violencia por parte de sus receptoras, las educadoras, ya que no se identificaban con el modelo propuesto; se justificaban señalando que los niños estaban agresivos e indisciplinados y que ellas sólo tenían el recurso de la amenaza y el castigo para educarlos.

Las autoras reconocen las "grandes dificultades con que se enfrenta la innovación; los riesgos siempre presentes en la tendencia a la repetición de modelos conocidos. Concluyen que el deseo de aprender no lo resuelven las técnicas y se interviene con deseos y demandas, productos de la propia historia". Ellas profundizan en "el estudio de las problemáticas ligadas a la socialización del niño y el sentido que tiene la creación de la institución escolar, problema que la psicología por sí sola no puede explicar" (Carrizosa, 1997:13 y 24). El psicoanálisis es el principal referente que usaron para el trabajo con los niños, aunque la dinámica del lugar les llevó a plantear preguntas desde la psicología social y el análisis institucional; sin embargo, sólo desde una mirada multirreferencial podrían elucidar la situación.

Cuestionan a los educadores sobre "las nuevas generaciones de alumnos: ¿Cómo construir la dimensión del nosotros ante los cambios actuales que repercuten en la subjetividad? ¿Cómo construir la función política de la educación? ¿Cómo sostener un proyecto educativo, si los maestros no se identifican ni están implicados en él? ¿Cuál era el lugar de los niños en este proyecto político? ¿Cómo se aprende a ser libre y crítico? ¿Para quién se educa o para qué?" (Carrizosa, 1997:17).

Azucena Ramos y **Ricardo Vázquez** (2001) en la ponencia presentada en el Primer Congreso sobre "Violencia escolar y políticas educativas" realizado en París, reportan los resultados de un "programa de intervención con profesores y alumnos del bachillerato en la Universidad de Guadalajara". Para el diseño de éste, contaron con la asesoría del canadiense Ray H. Woollam, quien es "un experto, con más de 30 años de práctica en grupos gubernamentales y privados del Canadá y que además ha publicado varios libros sobre este tema". El resultado fue un diplomado: "Entrenamiento en habilidades para eliminación de la violencia" (Ramos, 2001:9).

Los objetivos de la formación de los profesores fueron: "proveer la oportunidad para los participantes de considerar algunas formas únicas o diferentes del enojo y sus componentes, como son sus causas y elementos, así como el reducirlos (o eliminarlos) y el fomentar la reflexión acerca de los *insights* personales obtenidos en el curso. Al concluir la formación, cada profesor invitó a sus alumnos de preparatoria a un taller en el que se propusieron experiencias de aprendizaje similares a las alcanzadas por los docentes. Se formaron 18 grupos con un total de 400 alumnos asistentes". Los autores señalan que "el enojo y sus derivados como la violencia y la agresión son fenómenos aprendidos desde la infancia en un medio social que ha decidido deificarlos a partir de concepciones erróneas sobre su génesis y desarrollo. Por lo que una forma para vivir sin violencia ni agresión, es el aprender a vivir sin enojo. Para lograrlo es necesario desarrollar actitudes y conductas encaminadas a la recuperación de la conciencia corporal como el cimiento que permite el ejercicio de eliminar el enojo y sus síntomas, los cuales son respuestas aprendidas ante situaciones cotidianas" (Ramos, 2001:10). Estos aprendizajes fueron promovidos en los cursos descritos anteriormente.

A. Ramos y cols. (1997) describen el seguimiento del curso: "Entrenamiento en habilidades de eliminación de la violencia", dirigido a profesores para formarlos como multiplicadores. La metodología utilizada fue la etnográfica, triangulando encuestas, registros audiográficos o videográficos de las sesiones y cuestionarios. Las categorías de análisis que se manejaron fueron: la violencia, el enojo y sus expresiones como tensión, angustia o estrés; la agresión: verbal, simbólica y/o interna; el uso del lenguaje: los términos *tener que* y *deber*, el culpar, el *me*; las actitudes ante la vulnerabilidad y la influencia de otros; la conciencia corporal y la respiración; las decisiones, la ubicación en la realidad y la imaginación creativa. El reporte final del proceso, permitió observar algunos puntos relevantes de lo que ocurrió, tanto en los alumnos como en los profesores participantes:

a) los profesores, alumnos y en general los asistentes a los talleres básicos, encontraron una mejor ubicación en la realidad presente, lo cual significa que desarrollaron la capacidad de estar en el aquí y en el ahora a partir de un estado de conciencia diferente al que tenían antes de iniciar el diplomado;

b) cada participante aceptó sus estados emocionales como creaciones propias, dejando de culpar a los demás de sus emociones y sentimientos, al mismo tiempo desarrollaron una actitud correlativa ante las emociones de los otros;

c) un incremento significativo en la capacidad de tomar decisiones responsablemente;

d) la disminución del enojo y el desarrollo de habilidades que facilitan la eliminación de la violencia y vivir en armonía, logrando un nivel de conciencia corporal a través de la respiración y la relajación;

e) la conciencia de que la vida emocional es algo individual y que no puede ser afectada por nadie más, por lo tanto es un nivel más profundo de independencia y libertad; y

f) al inicio de los talleres, la mayoría de los participantes manifestaron no ser personas violentas o agresivas, en muy pocos casos se presentaron a ellos alumnos detectados en las escuelas como tales. Sin embargo cuando se abordaron los primeros temas, la gran mayoría se calificaron como "enojones" o "explosivos", con lo que pudieron observar cómo desde la juventud se gestan las actitudes de violencia y también la omisión de la escuela para atender este grave problema.

Magdalena Rodríguez y cols. (2001) evalúan la permanencia de las actitudes de 13 profesores que participaron durante 1997 en la experiencia de aprendizaje descrita antes. Eligieron la técnica de investigación de tipo muestra estratificada.

Concluyen que el problema de la violencia en las escuelas es complejo y difícil de modificar, ya que la sociedad en general la asume como parte de lo cotidiano. Aun cuando los profesores entendieron y aceptaron que existen formas más armoniosas de convivencia, los esquemas aprendidos durante toda la vida no se modificaron rápida o fácilmente, por lo que se propone un trabajo permanente de intervención en el que se dé retroalimentación y seguimiento en grupo para facilitar el mantener estas actitudes nuevas.

La tesis realizada por **Ma. Teresa Prieto Quezada** (2000) es una investigación de corte cualitativo que propone como objeto de estudio revisar el problema de la violencia en el contexto educativo y cómo los alumnos pueden aprender a eliminarla. En su reporte de la intervención informa el seguimiento de siete alumnos durante los tres años que comprende el bachillerato.

La autora señala que este trabajo permite entender y tener una visión de la investigación sobre la subjetividad humana como un camino que la condujo a una propuesta de intervención pedagógica anti violencia en la escuela, específicamente en alumnos del bachillerato de la Universidad de Guadalajara. Esto significa la posibilidad de propiciar un cambio humano

que incide principalmente en el crecimiento del individuo y tiene un sentido en el ámbito social en el que éste se encuentra. La intervención inicia con un taller en que se considera al enojo como un detonante de la violencia. En este trabajo se observan los contextos curriculares donde se desarrollan los alumnos; cómo se da la relación entre enojo, agresión y violencia, sobre todo en el aprendizaje de actitudes en la escuela y la familia. Se consideró importante dentro del taller propiciar condiciones psicoafectivas para el desarrollo del alumno como ser humano completo, considerando sus sentimientos, afectos y emociones.

Verónica Pérez (2000) realiza un análisis descriptivo de sesiones de información preventiva dirigida hacia estudiantes de educación media básica con el objetivo de monitorear sesiones informativas con estudiantes, a fin de que proporcionen indicadores para evaluar el servicio. El estudio se realizó en el área metropolitana de la ciudad de México en mayo y junio del 2000; los temas desarrollados abordaron los factores de riesgo y protección a través de la estrategia *Educación para la salud*. Entre los temas tratados se encuentran: salud pública; consumo de drogas; multicausalidad del uso de drogas y los factores de riesgo que enfrentan los adolescentes.

Los aportes del estudio se centran en la detección de los factores de riesgo: fracaso escolar, baja autoestima, problemas con el estrés, depresión en la adolescencia, adolescencia y juventud como una fase de la vida asociada con el consumo, inestabilidad en las familias, débiles vínculos con los padres, padres temperamentalmente violentos, falta de límites de autoridad, consumo de drogas legales, el deseo de experimentar emociones fuertes y curiosidad, presión de grupo de pares para usar drogas, baja asertividad, alcoholismo familiar y uso de drogas ilegales, vivir en un lugar donde existe uso habitual de drogas, baja percepción de riesgo y la crisis de valores.

La subdirección de prevención de los **Centros de Integración Juvenil** (1998) en el Distrito Federal, realizó un proyecto denominado Escuelas, que tiene tres tipos de niveles, orientación, información y capacitación. Trabaja directamente con la comunidad escolar, en grupos escolarizados a partir del 5º de primaria hasta profesional, padres de familia y maestros. Lo que pretende el proyecto es sensibilizar en torno a la importancia de la comunidad escolar como agente preventivo, propiciar el interés en la promoción y generar grupos para los niveles de orientación y capacitación.

Jorge Luis Arellánez evaluó por medio de una encuesta, los resultados obtenidos en el proyecto Orientación Preventiva a Adolescentes (OPA), el cual "se inscribe en la segunda fase de la estrategia de educación para la salud que guía los esfuerzos preventivos de los CIJ" (Arellánez, 1997:5).

Estudió el efecto de las actividades de orientación, en relación a las variables: "calidad de la comunicación y de las relaciones paterno filiales, intensidad del efecto de la exposición a factores estresores, estilos de afrontamiento del estrés, valor atribuido a distintas conductas de convivencia y ajuste en grupo de pares y bienestar psicosocial percibido. El proyecto se dirige en especial a jóvenes y adolescentes, principalmente de educación media, con el objetivo de promover el cambio de actitudes en torno al cuidado de la propia salud y al interior de la familia y de los grupos en que interactúan, a fin de motivar el desarrollo de alternativas para prevenir el consumo de drogas. Entre sus objetivos se cuentan: proporcionar a los asistentes elementos que les permitan hacer frente y asumir de una manera integral, los cambios individuales, familiares y sociales por los que atraviesan. Promover una adecuada integración al contexto social en que se desenvuelven y promover un cambio de actitudes acorde con la participación en la prevención primaria de las adicciones" (Arellánez, 1997:5).

En su informe de investigación de los "Centros de Integración Juvenil (CIJ) en Acapulco, Alvaro Obregón, Ecatepec, León, Merida, Miguel Hidalgo, Poza Rica, Puebla, Saltillo, Tampico, Tijuana y Zapopan, México, reportó el estudio de una muestra integrada por 1,484 alumnos de educación secundaria a quienes aplicó el "Inventario de estrés y afrontamiento" desarrollado por la doctora Catalina González y la encuesta "Estrés y procesos cognitivos" de R. Lazarus, así como un cuestionario con datos de identificación y sociodemográficos. Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de frecuencias y la prueba T y Chi cuadrada. Concluye que "el proyecto OPA, tiene mayor eficacia en el logro de cambios de naturaleza cognitiva y actitudinal, sin que se registren cambios significativos en la mayoría de los factores de orden conductual considerados, por lo que el proyecto no logra el desarrollo de recursos de ajuste" (Arellánez, 1997:15).

La Asociación Mexicana de las Naciones Unidas (AMNU) en el mes de agosto de 1988 en Aguascalientes, 1994 en Chiapas y 1992 en el Distrito Federal, presenta una propuesta "en el campo de la paz y los derechos humanos que considera la educación como una alternativa" (AMNU, 1992:1) Este programa tiene entre sus objetivos el "diseño y aplicación experimental de una estrategia y una metodología educativas para formar maestros y alumnos de educación primaria, en las actitudes y valores de la paz y los derechos humanos así como de elaborar una propuesta generalizable al sistema de educación primaria, consistente en un conjunto integrado y coherente de actividades curriculares" (AMNU, 1992:1). Las actividades del mismo son: talleres de formación de profesores, incorporación de este modelo educativo al sistema de enseñanza básico y elaboración de produc-

tos. Cursos y talleres de educación y derechos humanos dirigidos a otros sectores magisteriales.

"La fundamentación teórica y metodológica que el maestro recibe en el taller, le permite considerar este programa desde dos estrategias básicas: el currículum explícito o abierto y el oculto. Esto significa el considerar a la paz y los derechos humanos en su vinculación con el resto de los temas que cotidianamente se abordan en la escuela, por lo que el maestro los expondrá desde un enfoque afectivo y problematizador. Sin embargo, para tener éxito es necesario que la escuela cree una nueva dinámica en las relaciones humanas, tanto en el aula como a nivel institucional".[25] El programa recalca cinco derechos fundamentales: la justicia, la libertad, la verdad, la fraternidad y la vida" (AMNU, 1992:7).

El **Programa fortalecimiento ético y formación ciudadana** (CIJ, 2001:1) de los Centros de Educación Juvenil (CEJ) para los jóvenes de educación secundaria en el estado de Sinaloa tiene el objetivo de "construir y fortalecer la cultura democrática de la legalidad y de desarrollo comunitario, las que sustentadas en valores, promueven el principio de educar para la vida y la paz. Se pretende promover el mejoramiento académico y cultural del plantel y de sí mismo". Las acciones estratégicas para el logro del objetivo propuesto son la implantación curricular del plan de estudios de "Formación ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad" y el funcionamiento de las asociaciones estudiantiles del nivel de educación secundaria y de los CEJ".

"Se estructura en cuatro vertientes: cultura de la legalidad, formación en valores, cultura democrática y desarrollo comunitario. Todas ellas tienen el fin común de la formación de un ciudadano responsable cívica, ética y socialmente, capaz de respetar a los demás, a su entorno social, natural y a sí mismo. Señalan que para todos es conocido el que en forma individual es difícil llegar a una meta colectiva, por lo que resulta necesaria una verdadera coordinación responsable y comprometida entre quienes intervienen en el proceso educativo; una participación basada en el principio de que los valores no se enseñan, sino que se transmiten por contagio, con el ejemplo cotidiano y permanente" (CIJ, 2001:2).

En el Distrito Federal, **Ana Corina Fernández Alatorre** diseñó y coordinó en el ciclo 2000-2001, una línea optativa de formación para los

[25] Las orientaciones pedagógicas básicas tienen su fundamento en el desarrollo moral de Kohlberg, diseño curricular problematizador de Abraham Magendzo, educación moral de Ryan, dominio afectivo de Rachel Bloom y enfoque socioafectivo de David Wolks.

estudiantes de Pedagogía de 7º y 8º semestres en la Universidad Pedagógica Nacional , unidad Ajusco.

Esta línea de formación denominada "Formación para la convivencia y la participación democrática" (2000a) pretende poner en contacto al estudiante con los referentes conceptuales, y las herramientas de intervención para que pueda construir una mirada pedagógica que dé cuenta, tanto de los retos que hoy enfrenta en nuestro país la formación ciudadana, como de los enfoques, alternativas y estrategias didácticas disponibles para la promoción de las competencias necesarias para la convivencia y la participación democrática.

Durante dos semestres los estudiantes de esta línea formativa deben cursar diez materias: dos de ellas están destinadas a ofrecer una visión de conjunto de los diversos ejes que posibiliten tanto la reflexión y el análisis como la elaboración de propuestas que promuevan el ejercicio de una ciudadanía democrática y participativa.

En otras dos materias se introduce a los alumnos en el análisis de las prácticas disciplinarias y la convivencia escolar con la finalidad de abrir la problematización en torno a esta dimensión de la vida escolar y sus implicaciones en la formación de sujetos autónomos y participativos.

Dos seminarios más abordan los procesos de formación del pensamiento en la conformación del sujeto social.

Las cuatro materias restantes se dedican a apoyar al alumno en la construcción y redacción de su objeto de trabajo recepcional .

Esta línea de formación incluye un programa de servicio social que ofrece al estudiante la posibilidad de involucrarse en el trabajo de intervención educativa que brinda la asociación civil "Hacia una cultura democrática" (2000b) en la Delegación Tlalpan del Distrito Federal.

Cabe señalar que hasta el momento ya se han formado en esta línea dos generaciones que actualmente se encuentran concluyendo trabajos de tesis que abordan diversos aspectos de la temática arriba señalada.

El diseño de la base conceptual y didáctica para el proyecto de intervención educativa de la asociación civil "Hacia una cultura cemocrática" (ACUDE), fundada y coordinada por María Eugenia Linares Pontón se realizó en 2000 y corrió a cargo de **Ana Corina Fernández Alatorre**.

ACUDE es una asociación civil, sin fines de lucro, integrada por profesionales de la educación que se propone promover el desarrollo integral de las personas y favorecer un estilo de convivencia colectiva acorde con los valores de la democracia, mediante la participación de la sociedad civil organizada, los gobiernos locales y las universidades, para impulsar un programa de educación para la participación que se lleva a cabo en múltiples

espacios de la delegación Tlalpan, y que está orientado a los diferentes grupos sociales; niños(as), jóvenes, padres de familia, maestros, trabajadoras(es). Su objetivo es dotar a los habitantes de la delegación, de las competencias necesarias para participar en la toma de decisiones de los asuntos que les afectan.

Este programa dio inicio en el año 2000 con un enfoque de investigación-acción que alimentó el diseño de estrategias didácticas.

A lo largo de todo ese año y hasta la fecha, esta agrupación, en coordinación con el IFE, la UPN y la UAM, se ha ocupado de: analizar las opiniones expresadas por los niños(as) y jóvenes en la consulta infantil y juvenil 2000[26] para devolver esta información, de manera clara y pertinente a la población involucrada a fin de que sea discutida y analizada.

También se han diseñado diversos espacios (exposiciones, foros, talleres) para la discusión y análisis de las propuestas que niños, niñas y jóvenes plantean para la solución de su problemas de convivencia mediante estrategias de participación que favorezcan el aprendizaje de conceptos y habilidades necesarios para el diálogo, el debate y la construcción de acuerdos.

Hasta el momento ha culminado la etapa de construcción del modelo de intervención; se han publicado ya varios boletines en el que participan niños, niñas y jóvenes para dar cuenta de las actividades de la asociación y se han dado a conocer los avances en varios foros académicos tales como las jornadas pedagógicas de otoño en la Universidad Pedagógica Nacional en noviembre de 2002 y el V Congreso Internacional de Psicología Social en la Universidad de Puebla en octubre del mismo año.

Los esfuerzos para promover una educación pacífica y democrática son una tendencia mundial, por lo que a continuación se incluyen algunas intervenciones en otros países, las que consideramos interesantes por sus orientaciones metodológicas y por su afinidad o cercanía con las condiciones sociales y educativas propias de nuestro país:

Annick Tréguer (1999) estudia la falta de identidad o el desconcierto de los inmigrantes mexicanos o descendientes de ellos en Estados Unidos,

---

[26] El Instituto Federal Electoral llevó a cabo una consulta infantil y juvenil el 2 de julio del 2000. En este ejercicio cívico participaron casi 4 millones de niñas, niños y jóvenes que expresaron su percepción acerca de la pertinencia del mundo que hasta ahora hemos construido para ellos y ellas, asimismo, identificaron demandas y necesidades que pueden orientar el desarrollo de políticas y acciones dentro de los ámbitos de vida donde se nutren las prácticas y valores que favorecerán procesos de socialización política para una vida democrática en nuestro país. cfr. Elizondo, Fernández y Rodríguez (2002).

y propone su reivindicación a través de una terapia colectiva. Para los descendientes de los indios yaquis expulsados de México a principios de siglo, la pintura es una manera de reivindicar su identidad, por lo tanto es de esperar que suceda lo mismo con los inmigrantes mexicanos o descendientes de ellos. Se describen casos con antecedentes de problemas ante la justicia del país en que viven así como de inhabilitación de su empleo y deserción escolar.

Propone como vía de solución el utilizar experiencias colectivas de pintura mural, tomando en consideración el antecedente histórico-antropológico de las culturas de que son descendientes. Muchos de quienes han pintado los muros no son ni pintores profesionales ni se dedican al arte, pero han logrado reivindicarse, ser respetables y respetados.

Es un relato de tipo descriptivo al que le haría falta un diseño metodológico de carácter científico, sin embargo es válido porque reporta las consecuencias satisfactorias obtenidas hasta ahora, brindando a los jóvenes de extracción modesta razones para autoestimarse, una especialización que los habilitará para obtener un empleo así como eliminar la deserción escolar.

La demanda cada vez más creciente de una formación ciudadana que posibilte formas de convivencia democráticas y respetuosas de los derechos humanos en todos los ámbitos de interacción, representa nuevos retos a las prácticas formativas. En atención a ello, es preciso que los pedagogos sean capaces de diseñar y valorar seriamente los diversos tipos de propuestas de formación de valores para la ciudadanía de manera profesional y fundamentada a fin de evitar que la llamada enseñanza de valores se constituya en una mercancía más que, lejos de incidir en las prácticas de convivencia, lo que genera es un vaciamiento de sentido de este tipo de discurso, dado que no pocas de estas propuestas se presentan de forma descontextualizada, desvinculada de la realidad cotidiana de los educandos y sin salidas, en términos operativos, para la formación de competencias que permitan hacer frente a la conflictividad que necesariamente implica la convivencia humana tanto en sus espacios públicos como privados.

En España existen varios programas de intervención, de entre los cuales y dada su relevancia, elegimos el "Proyecto Sevilla anti-violencia escolar: Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", de **Rosario Ortega** (1997) quien investiga el problema del maltrato entre escolares y sus pares; hace una propuesta de trabajo educativo de carácter preventivo para mejorar el clima de las relaciones interpersonales en el centro escolar; el proyecto se articula en cuatro programas modulares: *1)* la gestión democrática de la convivencia; *2)* el trabajo en grupo coopera-

tivo; *3)* la educación en sentimientos y valores; y *4)* un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

Este programa se lleva a cabo en "diez de las veintitrés 23 escuelas que previamente habían sido exploradas sobre el maltrato en escolares en la primera fase del proyecto" (Ortega, 1997:153); ellas eligen el modo de su ejecución pero se confirma que la comunidad escolar completa debe involucrarse en la problemática y que la actitud que desplieguen los equipos docentes puede ser determinante en los resultados. En cada escuela, la implantación del modelo exige la inclusión de los orientadores escolares, actuando como dinamizadores de la innovación curricular que el proyecto propone y en la asesoría a los equipos docentes y a las familias y en su trabajo directo con escolares en riesgo. Estos programas ayudan en gran medida a los alumnos y benefician su rendimiento.

Los estudios revisados nos revelan el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacífica en la escuela; encontramos similitudes entre algunos de ellos, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que proponen; el permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresiones y violencia en la institución escolar; la participación de la familia en los procesos que se desarrollan al interior de la misma y la necesidad de extender los currícula al campo emocional y ético de todos los que en ella participan.

Otro común denominador son las dificultades que plantea la intervención de actitudes violentas. Aun cuando se presentan propuestas de construcción clara y sólida, los actores del proceso educativo no siempre toman la responsabilidad de un cambio personal que se refleje en la práctica docente, en la que se siguen repitiendo los esquemas tradicionales de poder y violencia.

A partir de estos trabajos es importante tender puentes, articular los esfuerzos de todas las instancias sociales donde ya se trabaja el tema. Esto puede retroalimentarse desde un ámbito rigurosamente académico si se evalúan permanentemente las prácticas y se trabaja en todos los espacios escolares, considerando que los esfuerzos no son antagónicos sino complementarios. Es así como podemos construir una nueva conciencia y una auténtica educación para la paz.

CORPUS ANALIZADO DEL CAPÍTULO PROPUESTAS DE ATENCIÓN: INTERVENCIONES Y EXPERIENCIAS

Arellanez Hernández, Jorge Luis (1997). *Evaluación de resultados del proyecto: Orientación preventiva a adolescentes.* Informe de investigación. México: CIJ-Dirección de prevención.

Carrizosa, Silvia y Gómez, Minerva (1997). "Violencia y educación; de cómo nos fuimos quedando sin palabras", en *Tiempos de violencia,* México: UAM-Xochimilco.

CIJ (1998). *Proyecto escuela,* México: Subdirección de prevención.

Elizondo, Aurora; Fernández, Corina y Rodríguez, Lucía (2002). *La consulta infantil y juvenil 2000: una enseñanza de democracia*, México: UPN-IFE.

Fernández Alatorre, Ana Corina (2000a). "Formación para la convivencia y la participación democrática", 3a fase del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández Alatorre, Ana Corina (2000b). "Estrategia de intervención pedagógica: Documento base", Hacia una cultura democrática, A C.

Ortega Ruiz, Rosario (1997). "El proyecto Sevilla anti- violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", en *Revista de Educación,* núm. 313, España,

Pérez Islas, Verónica (2000). *Análisis descriptivo de sesiones de información preventiva dirigida hacia estudiantes de educación media básica.* Informe de investigación. México: CIJ- Dirección de prevención.

Prieto Quezada, Ma. Teresa (2000). *Propuesta pedagógica para la eliminación de la violencia en alumnos del bachillerato.* Tesis de maestría en Investigación en Ciencias de la Educación. Guadalajara: UdeG/Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Estudios Sociales.

Ramos Herrera, M. Azucena; Torres López, Teresa e Valadez Figueroa, Isabel (1997). *Etnografía de un proceso de intervención educativa en el entrenamiento de habilidades para eliminar la violencia en escuelas del nivel medio superior.* Reporte de investigación interno, México: UdeG/Dirección de Formación Docente e Investigación del Sistema de Educación Media Superior.

Ramos Herrera, M. Azucena y Vázquez Valls, Ricardo (2001). "El programa para la eliminación de la violencia: una experiencia para el desarrollo de habilidades humanas en las escuelas del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara" en el 1er. Congreso Mundial Violencia Escolar y Políticas Institucionales, París: UNESCO.

Rodríguez Vera, Ma. Magdalena; Prieto Quezada, Ma. Teresa y Ramos Herrera, Ma. Azucena (2001). *Seguimiento del programa para la eliminación de la violencia en el Sistema de Educación Media Superior.* Reporte de investigación interno. México: UdeG-SEMS/Dirección de Formación Docente.

Trianes Torres, Ma. Victoria y Ángela Ma. Muñoz Sánchez (1997). "Prevención de la violencia en la escuela: Una línea de intervención", en *Revista de Educación*, núm. 313, España.

Documentos telemáticos

Asociación Mexicana de las Naciones Unidas (AMNU, 1992). *Encuentro de educación para la paz y los derechos humanos, programa de educación para la paz y los derechos humanos* [en línea]. [México]. http://web.iteso.mx/dh/encuentro/amnu.html [consulta:12/07/2001].

Programa fortalecimiento ético y formación ciudadana (CIJ, 2001). [En línea]. [Sinaloa, México]. http://www.sepyc.gob.mx/programa/fortalecimiento.html [consulta abril de 2002].

Ramírez, Gloria (1999). *La educación para la paz y los derechos humanos: significados, alcances y retos en México* [en línea] [FCPS-UNAM, México] http://catedradh.unesco.unam.mx/ver2000/cndh1www.htm

Tréguer, Annick (1999). *Los murales de la concordia*. Tucson y El Paso [Estados Unidos], UNESCO http://www.unesco.org/courier/1999_03/sp/apprend/txt1.htm.

Uribe Tirado, Jesús A (2001). *Educación con rostro humano* [en línea]. [Mazatlán, Sinaloa] http://www.sepyc.gob.mx/consulta02/humano.htm [consulta: 19/07/2001]

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE VIOLENCIA Y ADICCIONES EN EL MEDIO ESCOLAR

Alfredo Furlan
y Blanca Flor Trujillo Reyes

La decisión de formular una política pública responde a la necesidad de mitigar o solucionar de manera integrada un problema social. Ya sea que se trate de programas completos o de una lista de principios básicos o estrategias, o que incluya objetivos y medios, las políticas públicas resultan ser un indicador de los problemas que aquejan a un espacio específico y que más preocupan a la población. Las relaciones que mantienen con otros problemas, es lo que proporciona orientaciones diversas para su estudio e investigación.

Para acercarnos al conocimiento de las políticas públicas que se han llevado a cabo en los últimos años dirigidas a las escuelas, nos hemos valido de varias fuentes: revisión de diversos documentos producidos por dependencias gubernamentales (SEP, PGR, SSA) y organizaciones civiles (CIJ), otros, localizados en escuelas de educación básica y media básica, y en la red internet. Instituciones como el CONADIC, dependiente de la Secretaría de Salud, y Centros de Integración Juvenil, atienden el problema desde el estudio y prevención de adicciones. Otras, como la PGR, y la SSP lo hacen creando programas de vigilancia en los alrededores de las escuelas y para la

prevención de los delitos de venta y consumo de drogas y portación de armas. La SEP por su parte, se ha encargado de poner en marcha medidas curriculares dentro del plan de estudios de las escuelas normales, que son de relevancia para atender la formación de los maestros en una temática a la que se enfrentarán en su práctica.

Identificamos los programas y acciones localizados en tres grupos, de acuerdo con el tipo de discurso empleado y la manera de promover sus acciones:

1) El de las dependencias del sector educativo, que promueven actividades educativas que tienen como principal propósito que los estudiantes adquieran valores que les permitan discernir sobre los riesgos a los que están expuestos.

2) El de las dependencias de seguridad pública. La mayoría de los programas que se describen promueven la vigilancia alrededor de los establecimientos escolares. La responsabilidad principal es de instancias no educativas que tratan de responder más que a necesidades pedagógicas, a la exigencia de seguridad pública por parte de la población civil. La advertencia sobre los riesgos a que están expuestos los estudiantes y la manera en que pueden prevenirse de éstos, es lo que predomina en su discurso.

3) El del sector salud, que teniendo como fundamento sus estudios epidemiológicos realizados por médicos y psicólogos, recomienda poner en marcha medidas de prevención contra las adicciones en las escuelas, basadas en la estrategia de educación para la salud. Así, además de prevenir el consumo de drogas, se disminuye el número de hechos delictivos al interior de las escuelas y entre estudiantes.

No todas las acciones que se llevan a cabo son parte de programas completos; algunos son sólo una lista de principios básicos o estrategias, otros están conformados por objetivos y medios, sin embargo, representan acciones que por su fuerte presencia en el medio escolar e influencia en la opinión pública, se constituyen como políticas. También, si bien es cierto que la mayoría de los programas y acciones han sido presentados oficialmente como es el caso de los que promueve el sector salud, esto no significa que las escuelas los apliquen o que lo hagan al pie de la letra. La aplicación o no de un programa, o de parte de él depende de lo que cada una decida y de las variantes que integre.

Es probable que el hecho que prevalezcan en esta presentación de programas y acciones realizadas en el DF, se deba a la facilidad de acceso a la

información local. A la inversa, la posible ausencia de acciones y programas llevados a cabo en los estados, se debe a la poca difusión de los mismos y, por lo tanto, a la imposibilidad de saber de su existencia. Además, en muchos casos, en los estados se realizan los mismos programas que se llevan a cabo en el DF, o bien, son partes de un programa mayor.

PROGRAMAS QUE ENFATIZAN LO EDUCATIVO

a) En la formación inicial de profesores

El cambio más notable que ha hecho la Secretaría de Educación Pública a nivel curricular, en lo que a formación inicial de profesores se refiere, es la incorporación al plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria de las Escuelas Normales, a partir de 1999, de la materia **atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo** como parte del campo de formación común para los profesores de educación secundaria y la sustitución de las materias de civismo y orientación educativa por la de **formación cívica y ética**, como parte del *campo de formación específica* en una especialidad. En la primera, se sugiere estudiar cuatro temas:

1) *violencia*, por ser una de las tres causas de lesiones y muerte entre los adolescentes y factor de deterioro psíquico y conductual. Los contenidos de la materia incluyen el estudio de las condiciones sociales y culturales que hacen de determinadas zonas espacios de riesgo (generadores de agresión y violencia) que convierten a los jóvenes en víctimas, en victimarios o en ambos; se incluye también el tema de la violencia hacia la mujer en la familia y el de la agresión sexual en su contra;
2) c*onsumo de drogas*: se reconoce que los niveles de consumo de drogas entre los estudiantes de México se han elevado y que la edad de inicio ha disminuido. Los contenidos para este tema versan sobre el tipo de drogas más usadas y sus efectos, y se estudian los factores psicosociales que posibilitan el consumo de sustancias;
3) *embarazo y maternidad precoces*: los tópicos a estudiar tienen que ver con la problemática de la adolescente embarazada, los riesgos que hacen probable que esto suceda y sus efectos físicos y psíquicos; y
4) *síndrome de fracaso escolar*: con este tema, se pretende que el futuro maestro esté preparado para contribuir en la prevención de la deserción y el fracaso escolar.

Formación cívica y ética, surgió ante la necesidad de transformar el carácter jurídico con que eran tratados los contenidos de la materia de civismo, que se remitía al estudio de la legislación vigente y de la organización del Estado mexicano y de contrarrestar "el surgimiento de signos de descomposición social en distintos sectores de la población, así como la necesidad de fortalecer la vigencia de los derechos humanos, el respeto de la legalidad, la democracia y, en suma, la necesidad de mejorar la convivencia social, y construir una serie de prácticas que promuevan la reflexión ética de maestros y alumnos, así como el ejercicio y defensa de sus valores cívicos, políticos y sociales".[27] Para cumplir estas metas, los contenidos de la materia para los maestros giran en torno a conocimientos de ética y moral; conformación del Estado mexicano y su funcionamiento; principios, procedimientos y valores de la democracia, acompañados por el desarrollo de habilidades para reconocer los hechos significativos para los alumnos en el ámbito del aula, y de situaciones externas a la escuela que pueden afectarle; de entablar diálogos con ellos y reconocer sus preocupaciones e intereses.

b) En la práctica de enseñanza primaria y secundaria

El **Programa de educación preventiva contra las adicciones** (PEPCA) (1994), fue creado por la Secretaría de Educación Pública y se aplica en las escuelas de educación básica del Distrito Federal. Tiene por objetivo "incorporar en primaria y secundaria la estrategia de 'educación preventiva integral' sustentada en la promoción y fomento de valores para fortalecer en los educandos la capacidad de discernimiento para hacer frente a los problemas sociales y prevenir el inicio en el consumo de drogas".[28] Opera a través de cuadernos de trabajo dirigidos a los alumnos en los que además de tratar el tema del uso de drogas y sus daños, se incluyen cuestiones sobre sexualidad, educación ambiental, valores y uso del tiempo libre. Los maestros son los encargados de aplicar el programa. Para ello reciben capacitación y material de apoyo para realizar un diagnóstico de las situaciones de riesgo y necesidades de los estudiantes; posteriormente se aplica el programa, atendiendo a las necesidades que surgieron en el diagnóstico.

Diseñada en 1998, **Prevención de adicciones. Guía para el maestro**, es un apoyo didáctico para los maestros de educación secundaria. Tiene por objetivo prevenir adicciones en los estudiantes y, con ello, los daños en su salud, en su vida social y familiar y en su desempeño escolar. La guía se

[27] Plan y programa de estudios localizado en : http://www.ilce.normalista

[28] En: http://www.bvs.insp.mx/componen/svirtual/ppriori/10/0999/arti.htm

compone de trece sesiones, que en ese entonces se desarrollaban en las materias de español, ciencias naturales, ciencias sociales, orientación vocacional y educación artística. En ellas se definen: tema, propósito de la sesión, actividades, recursos y materiales, habilidades a desarrollar y criterios de evaluación. Se plantean actividades que tienen por objetivo que los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para su desempeño escolar, acompañadas por aquellas que buscan el desarrollo de habilidades de rechazo al consumo de drogas. También, se trabaja en la reflexión sobre sus hábitos y cómo el consumo de drogas puede ser parte de éstos; que comprendan la relación entre sentimientos característicos de insatisfacción emocional como ansiedad, miedo, soledad, angustia, culpabilidad, frustración y cólera con el consumo de drogas. Entre los valores que se desea fomentar están la autoestima, la responsabilidad y la solidaridad con los compañeros que tienen problemas de adicción, alentándolos a que abandonen el consumo de drogas.

Otra acción de nivel curricular fue diseñada por el comité de fortalecimiento de medidas preventivas ante actos delictivos y siniestros en centros educativos del Distrito Federal conformado por la SEP, la PGR, la SG, el GDF y la PGJ, y que forma parte del Programa permanente de prevención del delito, es la **Guía temática para profesores de educación secundaria** (1998). Consta de la descripción de diez diferentes delitos que se pueden cometer dentro y/o fuera de la escuela.

Son de especial importancia los delitos sexuales, las faltas cívicas y en contra la salud. Sobre los primeros, se advierte que es conveniente planear actividades que requieren de la participación de instituciones externas, con el fin de que apoyen con terapia a víctimas, impartan conferencias o den orientación sobre este tema. Entre las faltas cívicas se enuncian: "expresar o realizar actos que causen ofensa a una o más personas; participar en juegos de cualquier índole que afecten el libre tránsito de personas y vehículos o molesten a las personas; contaminar con ruidos, desechos o sustancias; maltratar o dañar bienes ajenos; consumo de alcohol y otras sustancias tóxicas; detonar cohetes o manejo de sustancias peligrosas" (Guía temática, 1998:F8-F10). En cuanto a los delitos contra la salud, la guía recomienda realizar operativos especiales bajo informe confidencial, en las escuelas donde se detecte consumo y/o venta de drogas. Es importante la consideración del maestro como agente capaz de transmitir y reafirmar valores que contribuyan a la prevención de los delitos contra la salud dentro y fuera de la escuela. La acción de los planteles es catalogada como preventiva, conjugando la información, la orientación, la comunicación y la reafirmación de valores humanos y sociales.

La materia **formación cívica y ética**, sustituyó a las de "civismo" y "orientación educativa" a partir de 1999. Se integraron los contenidos de la primera, tratando de apartarla del enfoque jurídico con el que se trataba y orientándola a la reflexión acerca de los problemas sociales desde una perspectiva ética. Algunos de los temas que se consideran en el programa son: ¿Por qué una formación cívica y ética?; Derecho a la educación y responsabilidad social; Importancia de la no dependencia de sustancias adictivas y de fijar límites personales; Consecuencias personales y sociales de las adicciones; Valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad; Tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad; Riesgos: agresión, falta de reflexión en el comportamiento sexual, embarazos prematuros y enfermedades de transmisión sexual; Los derechos sociales; y Las garantías individuales.

Para el subsistema de educación primaria, la SEP puso en marcha un proyecto cuyo objetivo fue extenderse a todas las escuelas primarias del DF; se trata del **Proyecto prevención del maltrato infantil 2000-2001**. Es un trabajo conjunto con la Coordinación sectorial de educación primaria, la Dirección de educación primaria núm. 2 y la Oficina de proyectos académicos. El proyecto surge por el elevado número de demandas y casos comprobados de maltrato infantil registrados entre 1997 y 1999. Califica al maltrato infantil como una forma de violencia que los niños encuentran no sólo en la calle sino en los lugares (escuela y hogar) y con las personas que debieran proporcionarles bienestar, seguridad y desarrollo (padres y maestros). Su objetivo es que padres de familia, directivos y maestros obtengan información, se sensibilicen y reflexionen en torno a este problema; fomentar el respeto, la tolerancia y la responsabilidad con el fin de que efectivamente, la familia, la escuela, los padres, los directivos y los maestros sean factores de protección para los niños. Para su operación, establece cuatro líneas de acción: *1)* difusión del programa y de información acerca del problema entre directivos y padres de familia; *2)* capacitación y actualización a los docentes integrantes del proyecto; *3)* canalización con los grupos de apoyo (formados por maestros de apoyo técnico pedagógico) de los casos de maltrato infantil detectados que requieran de atención especial. Los grupos de apoyo cuentan para la atención de cada caso, con la ayuda de instituciones civiles y gubernamentales; y *4)* seguimiento y evaluación de las acciones realizadas por los grupos de apoyo y de la capacitación de sus integrantes, así como del proyecto en general.

En el sexenio pasado se creó el **Programa de prevención y atención al maltrato y abuso sexual** bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF). Para ello se creó el

grupo de trabajo Estoy contigo, integrado por psicólogos y expertos que impartieron pláticas y dieron apoyo terapéutico individual y colectivo a padres de familia y estudiantes en escuelas. Aunque cambió el equipo de profesionales, el programa continúa con algunas modificaciones con respecto al planteamiento inicial.

La **campaña de seguridad, bienestar y respeto**, está siendo promovida actualmente por la SSEDF, a través de la Dirección general de extensión educativa. Tiene como objetivo "sensibilizar a las comunidades escolares en un periodo de tres meses, sobre la importancia de instrumentar acciones de Prevención en materia de delito, adicciones y violencia, así como de difundir una cultura de respeto y democracia a través de mensajes que capten la atención, interesen, provoquen el deseo y convencimiento de motivar la acción de todos" (SSEDF, 2002). Se desarrolla en tres etapas: *1)* sensibilización para autoridades educativas, dirigida por la doctora Sylvia Ortega Salazar, subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal; *2)* distribución de materiales impresos de sensibilización y convocatoria a participar como agentes preventivos; y *3)* difusión de actividades alternas como cursos, conferencias magistrales, boletines de publicación periódica, directorio de canalización, encuentros, etcétera. Algunas actividades como los encuentros de seguridad y emergencia escolar dirigidos a la comunidad educativa y público en general, los círculos de lectura, canalización de casos a clínicas del sector salud para recibir atención psicológica y farmacológica, entre otras, son desarrolladas en coordinación interinstitucional con dependencias del sector salud y seguridad pública.

El **Programa avance deportivo** (AVANDEP), es promovido por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección de Educación Física. Consiste en invitar a los estudiantes a participar en actividades deportivas y recreativas fuera de su horario de clase, en espacios abiertos que las delegaciones políticas del DF disponen para ello, también, en diez escuelas que no cuentan con turno vespertino y que se abren en las tardes para que los jóvenes de la comunidad escolar y miembros de la población en general, asistan a practicar alguna de las actividades que ahí se ofrecen (ajedrez, baile folklórico, música, entre otras).

El **Plan "Jalisco en contra de las drogas"** (2000) impulsado por el gobierno del estado, define una estrategia de educación preventiva que pone al clima escolar y al maestro como los agentes principales para la lucha contra las adicciones en la escuela. El clima escolar es definido como "las interacciones que se producen en el medio escolar, los códigos de disciplina, los valores implícitos en la acción educativa, las pautas prevalentes de conducta [...]" (CECAJ, 2000:3) e incide tanto en los resultados académi-

cos de los alumnos como en sus valores y desarrollo personal. Se propone a la educación para la salud como un tema transversal que ha de impartir el maestro y por el cual habrá de impulsar la prevención del consumo de drogas, informando y responsabilizando a los alumnos para que adquieran los conocimientos, hábitos y actitudes para no caer en el consumo de drogas. El papel del profesor es considerado de gran importancia, ya que es un "agente natural de la prevención escolar" porque influye directa y eficazmente en las aulas, está inmerso en el proceso educativo, tiene conciencia de los problemas (tanto en sus dimensiones sociales como personales), conoce la realidad personal y social de los alumnos y tiene acceso a grandes sectores de la población adolescente y juvenil" (CECAJ, 2000:12)

El **Programa fortalecimiento ético y formación ciudadana** (2001) promovido por la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del estado de Sinaloa fue puesto en marcha bajo un acuerdo de cooperación con el Centro de Información Estratégica Nacional (NSIC) de Estados Unidos. Sus acciones están dirigidas a "los alumnos de educación secundaria y centros de educación juvenil con el propósito de estimular la participación democrática y el ejercicio responsable de las libertades, el aprovechamiento de las potencialidades en los alumnos, el impulso de la cultura de la legalidad, la formación de una personalidad juvenil sustentada en una educación en los valores, y la realización de diversas acciones tendientes a favorecer el desarrollo social y comunitario".[29]

Sus principales acciones son: incluir el plan de estudios de formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad y poner en funcionamiento las asociaciones estudiantiles en escuelas secundarias y en los centros de educación juvenil. Este plan de estudios abarca cuatro temas: cultura de la legalidad; formación en valores; cultura democrática y desarrollo comunitario. Su realización, la lleva a cabo un equipo de dos o tres maestros de los servicios de educación de Sinaloa, especialistas del NSIC, un maestro capacitador con experiencia en el estado de Baja California, en donde fue aplicado por primera vez este plan y 20 maestros de tercer año de secundaria.

El **Programa de formación ciudadana contra la corrupción y el crimen** pone en práctica un plan de estudios que tiene como fin fomentar una cultura de respeto a los reglamentos y la legalidad en la frontera México-Estados Unidos. Con el plan se pretende que los alumnos sean capaces de "describir cómo el crimen organizado y la corrupción amenazan los valores y las instituciones sociales; muestren una actitud de rechazo y condena hacia éstos, además de identificar las medidas que puede tomar la

[29] http://www.sepyc.gob.mx/programa/fortalecimiento.html

sociedad y ellos mismos para resistir estas prácticas, promoviendo una cultura de legalidad y asumiéndola como responsabilidad de la ciudadanía" (Gómez-Morín, 2000:812). En la primera etapa piloto, participaron cuatro docentes y cuatro observadores de la frontera de ambos países. Se ofrece a los alumnos de secundaria como materia optativa y a los de primer grado en la asignatura de formación cívica y ética. Dado que el doctor Gómez-Morín cuando era secretario de Educación en Baja California impulsó este programa, actualmente, como Subsecretario de Educación Básica a nivel nacional está tratando de promoverlo para que se aplique en todo el país. En estos momentos se está reiterando la experiencia en un proyecto piloto de la delegación Iztapalapa.

Los **Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria 1997-1998**, fueron elaborados por la SEP en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Establecen la forma de organización de las escuelas de educación secundaria; son de carácter obligatorio, y tienen por objetivo apoyar la planeación y organización eficaz de las actividades docentes y administrativas. Su base normativa y jurídica la componen los programas para el fortalecimiento de las escuelas en el DF, y de desarrollo educativo 1995-2000, el artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. Se agrupan en nueve rubros, entre los que destaca Atención preventiva y compensatoria, donde es de especial importancia el papel de los directivos, pues son los encargados de coordinar las acciones compensatorias para abatir problemas de deserción, reprobación, atención a grupos indígenas y de inmigrantes, y de informar a los padres de familia acerca de las necesidades de atención de sus hijos por problemas de conducta o de aprendizaje y supervisar que éstas se satisfagan. Los directivos, junto con el personal de asistencia educativa y maestros asesores de grupo, son los encargados de atender a estos alumnos y evaluar el avance obtenido; los consejos técnicos escolares supervisan la integración de los alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje a las actividades regulares de la escuela. Las actividades de protección y seguridad escolar, consideran el cumplimiento de las disposiciones del Programa de seguridad y emergencia escolar en el DF y la constitución de un comité de seguridad escolar que elabore y desarrolle las acciones correspondientes al programa interno de seguridad del centro educativo, que tienen que ver con la prevención y protección ante desastres naturales.

El **Programa para el fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal** (1998) planeado también por la SEP (incluye primaria y secundaria), en coordinación con la SSEDF, tiene como objetivo mejorar la calidad

de los servicios educativos, replanteando las formas de "gestión y acción de las escuelas públicas a fin de apoyar la función docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos" (SSEDF,1998:5) mediante el mejoramiento de la atención a los problemas de diversidad cultural, convivencia, deserción, entre otros. De acuerdo con el programa, esto es posible articulando "al servicio de las escuelas, las acciones de las instancias administrativas, los procesos de supervisión y dirección, con el propósito de favorecer la planeación de la gestión escolar". Sus principales acciones son el fomento a la comunicación entre las distintas instancias partícipes de la vida escolar: estímulo de los cuerpos colegiados en la "toma de decisiones académicas y para la participación de las experiencias docentes" (ídem, p. 8); intervención personal de los supervisores de cada zona en la solución de problemas de los centros educativos y la vinculación con los padres de familia, estableciendo compromisos en la educación de los alumnos entre ellos y los maestros.

Programas que enfatizan la seguridad escolar

La Dirección de emergencia escolar, dependiente de la SSEDF coordina el **Programa de seguridad escolar** que tiene como objetivo establecer las acciones preventivas en caso de situaciones de peligro derivadas de desastres naturales. Su principal acción es la conformación de un comité de seguridad escolar integrado por maestros, padres de familia y alumnos (éstos participan sólo en educación secundaria), organizados en cuatro distintos tipos de brigadas: de seguridad, de comunicación, de primeros auxilios y de evacuación, búsqueda y rescate.

El **Programa "escuela segura, sendero seguro"** parte del programa integral de prevención del delito de la PGR, y en el que participan autoridades delegacionales. Fue piloteado por primera vez en Iztapalapa, el 27 de abril de 2001. Actualmente, se aplica en todas las escuelas del Distrito Federal, aunque con las variantes que cada una decide. Su objetivo es reducir el riesgo de venta y consumo de drogas en las secundarias, los asaltos entre los alumnos y promover un ambiente de seguridad alrededor de los planteles educativos de nivel básico. A la SEP le compete el desarrollo de los programas de educación cívica y ética y el fortalecimiento de los *programas* de protección civil y emergencia escolar y la impartición de cursos y seminarios de prevención del delito y las adicciones dirigidos a la comunidad escolar. El programa también considera la revisión de mochilas de los estudiantes, mediante una comisión formada por padres de familia y personal docente, sin la presencia policiaca. A las autoridades delegacionales les co-

rresponde realizar actividades de protección de las escuelas y el mejoramiento urbano. Se incluye la vigilancia policíaca durante la entrada y salida de alumnas y alumnos, sobre todo en el turno vespertino y en las escuelas ubicadas en zonas con altos índices delictivos, y el mejoramiento de la infraestructura urbana en los caminos identificados como "sendero seguro", con señalamientos, bacheo, poda de árboles y recolección de basura.[30]

De carácter preventivo, el **Plan operativo de seguridad en los centros educativos del Distrito Federal y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil** (1998) tiene como objetivo el diseño e instrumentación de estrategias operativas que permitan registrar, dar seguimiento, llevar un control de las demandas de seguridad de los planteles, apoyar las acciones de prevención y corrección a la distribución y consumo de drogas y de los delitos relacionados con estos hechos en las escuelas del Distrito Federal. Las acciones que lleva a cabo son, entre otras,: talleres y pláticas de información y orientación dirigidas a padres de familia, maestros, médicos escolares, orientadores educativos y alumnos; conferencias, mesas redondas y elaboración de materiales didácticos de apoyo para los maestros, a través de los comités de seguridad escolar. Considera la atención a casos de emergencia que se reportan a atención telefónica inmediata y especializada, para captar, recibir, registrar y canalizar las demandas de emergencia o quejas de los servicios del plan operativo, y el apoyo directo de la Dirección General de Policía Judicial para asistir a los centros escolares en caso de detección de delitos y llevar a cabo la detención de los responsables. La instancia encargada de poner en ejecución este plan operativo son los 16 subcomités delegacionales de seguridad escolar. Se trata de grupos de trabajo interinstitucionales que coordinan y definen las acciones que cada uno realizará para mantener seguros los establecimientos escolares.

El **Plan piloto en la delegación Álvaro Obregón** realizó una revisión del plan operativo de seguridad escolar puesto en marcha en 1998 en coordinación con la SSEDF, la PGR, la SSP y el GDF. Se confirmó que las solicitudes en materia de seguridad hechas por el subcomité delegacional de seguridad y emergencia escolar, no reportaban necesidades de las escuelas y que la asistencia a las reuniones de los subcomités para tratar los problemas de los planteles es inconsistente. Para revitalizar el plan operativo se realizaron trabajos en 47 escuelas de la delegación, tendientes a conocer cómo funciona en ellas la seguridad encontrándose que: 44 escuelas no utilizan carpeta de registro de visitantes; en 7 las puertas de acceso al

[30] SEP-boletín 085, abril de 2002; en: http://www.sep.gob.mx

plantel permanecen abiertas y en 16 no se cuenta con directorio telefónico de emergencias actualizado. Los problemas de seguridad fueron: delitos sexuales dentro de los planteles, posesión de armas de fuego y blanca fuera del plantel, presunta posesión y/o venta de droga en los entornos escolares, posesión y/o venta de droga dentro del plantel, robo al plantel, venta de alcohol en los entornos escolares, asalto y robo a transeúnte, pandillerismo y vandalismo que afectan a la comunidad escolar, riñas fuera del plantel, riñas al interior del plantel, presencia de menores o adultos intoxicados fuera del plantel, grafitis en bardas escolares, maltrato y/o abuso en el ámbito familiar.

El **Programa integral de seguridad pública y procuración de justicia del DF** (2000) es coordinado por la SSP y la PGJDF. Su objetivo es "prevenir la comisión de delitos e infracciones, atender las denuncias para perseguir a los delincuentes y evitar la impunidad, auxiliar a la población víctima de siniestros o desastres, y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población en general".[31] Cuenta con una estrategia orientada a mantener la seguridad y protección en los alrededores de las escuelas ante la presencia de pandilleros y vendedores de droga llamada operativo proteescolar que cubre planteles de educación primaria y secundaria de las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal.

No localizamos un documento oficial o de circulación en la red internet del **Programa de participación ciudadana y prevención del delito en el sector escolar**, pero sí encontramos algunas referencias periodísticas en dos diarios de circulación nacional. De acuerdo con la publicación del *Diario de México* del 20 de junio de 2001, este programa fue presentado por el secretario de Seguridad Pública del DF, Marcelo Ebrard, el 19 de junio de 2002 en la escuela secundaria técnica 75 "Ignacio Ramírez". Su objetivo es tener contacto con los jóvenes y mostrarles medidas preventivas contra la drogadicción, la delincuencia, desarrollar una cultura de la prevención del delito y realizar operativos en los alrededores de aquellas escuelas en las que se detecte la venta de armas y droga. En el diario citado se relata lo siguiente: "Elementos del grupo élite de la policía fuerza de tarea, mostraron mediante una parodia a los estudiantes la manera en que los distribuidores de droga llegan a ellos para inducirlos al consumo. Los oficiales también realizaron una práctica de rapel en las instalaciones de la secundaria e invitaron a los jóvenes para que participen en los grupos de la SSP que está formando para adolescentes dentro de sus mismas escuelas, en los que recibirán adiestramientos de deportes extre-

[31] En: http://www.df.gob.mx

mos y otras disciplinas y de esta manera estén prevenidos de las drogas y la delincuencia, así como para resaltar sus valores cívicos. Ebrard informó que actualmente está trabajando con 30 escuelas dentro del programa de Prevención, pero espera hacerlo con el resto de las escuelas públicas de la ciudad y señaló que dio inicio en Iztapalapa, debido a que es una de las que más alto índice de consumo de drogas y delincuencia juvenil ha presentado".[32]

Según información proporcionada al periódico *Reforma* por Leonardo Fonseca, encargado del programa, a finales de 2002, Seguridad Pública habría elaborado un mapa de la venta de droga y armas en las inmediaciones de 119 escuelas secundarias técnicas, basado en la información que arrojen encuestas aplicadas entre padres de familia y profesores, con el fin de realizar operativos.[33]

El **Proyecto jóvenes organizados contra la violencia** (JOV'S) fue promovido en 1999 por el Gobierno del Distrito Federal, la Delegación Xochimilco y el Comité Escolar de Seguridad. Es un programa que convoca a los jóvenes a contribuir en la lucha contra la violencia (conductas antisociales y delictivas) mediante la organización de brigadas que realicen "trabajo de tipo cultural, artístico, cívico, recreativo, deportivo y comunitario, que permita atender problemas sociales que inciden en la presencia de delitos". Estas brigadas tuvieron como lugar de reunión casas de cultura, centros sociales o comunitarios, centros recreativos, deportivos o escuelas para intercambiar experiencias y/o plantear sus problemas específicos y propiciar la colaboración en el trabajo comunitario.

Las instituciones que participaron apoyando a la red de brigadas fueron: CIJ, DIF y la CDHDF.

El **Programa comunidad segura** fue diseñado por profesores de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UNAM y ha recibido el apoyo de la delegación Coyoacán para aplicarlo en algunas colonias. Su objetivo es convertirse "en una alternativa para tratar el problema de la inseguridad desde una perspectiva integral y social", pues considera a la inseguridad como reflejo de la violencia que se vive cotidianamente, causa y consecuencia de la falta de integración social y de un grave "proceso de descomposición".[34]

El programa se compone de varias acciones concretadas en el modelo de comunidad segura: Una propuesta integral para enfrentar la inseguridad.

---

[32] *Diario de México*, 20 de junio de 2002.

[33] En: http://www.reforma.com/ciudaddemexico/articulo/223390/#TituloLiga1

[34] En: http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2001_491.html

Se trata de trabajo comunitario en el que participan estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social, en coordinación con las autoridades de la delegación Coyoacán.

El modelo está constituido por tres fases: diagnóstico integral; estudio sobre la percepción de los principales actores en la problemática de la inseguridad, la violencia, la corrupción, la legalidad, los policías; y la realización de talleres. Los dos primeros consisten en conocer la percepción que sociedad, autoridades y personal de seguridad tienen sobre los temas mencionados, las formas de resolver estos problemas y la relación entre los actores. Los talleres por su parte, tienen la intención de trabajar sobre la percepción que los distintos actores tienen acerca de la problemática, mediante el análisis y la reflexión, e infundir la confianza en que se pueden planificar acciones conjuntas que conlleven a su solución.

El taller opera mediante dos facilitadores, figura representada por estudiantes de la ENTS. Un facilitador, es el encargado de propiciar las condiciones necesarias para el desarrollo y otro funge como observador y registra la información relevante para el programa.

Durante la primera fase, se realizaron dos talleres con padres de familia, tres con maestros y 80 con alumnos, distribuidos en seis escuelas secundarias. Los registros reportan las siguientes cuestiones: para los padres de familia es preocupante la situación de riesgo de los planteles escolares, al convertirse en sitios de distribución y consumo de drogas; para los maestros, es difícil integrar a las clases los temas de los talleres, aunque algunos están planteados en la materia de Formación cívica y ética. En el caso de los alumnos, al principio de los talleres se observó desinterés y situaciones de indisciplina, mismas que fueron disminuyendo; sin embargo, se hizo manifiesto que "no existe en los estudiantes de secundaria experiencias previas de reflexión en las que se busque identificar la problemática en el ámbito personal".[35]

En este momento el equipo responsable de este programa está elaborando un informe sobre material producido en los talleres impartidos más recientemente. En estas últimas acciones se han profundizado los temas más importantes vinculados al problema de la violencia, la corrupción y la legalidad.

Cero tolerancia. Respeto total es un programa preventivo de seguridad pública del gobierno y la procuraduría del estado de Chihuahua. Su

[35] Tello Peón, Nelia y Carlos Garza Falla. "El modelo de comunidad segura: Una propuesta integral para enfrentar la inseguridad"; en: http://www.icurri.org.mx/sitioviejo/proyectos/Nelia%20Tello.doc

objetivo es "[...] el cumplimiento espontáneo de la Ley en sus partes mínimas como herramienta de transformación cultural que elimine las faltas, delitos mayores y de alto impacto social".[36] A educación, competen 3 de las 29 acciones de sanción, que se contemplan en la fase inicial de este programa. Estas acciones definen las infracciones por las que se ha de sancionar a un miembro de la comunidad escolar y la disposición legal de base para sancionarlo. Las infracciones son: que alumnos o maestros introduzcan al interior de los planteles: *1)* armas; *2)* bebidas embriagantes, estupefacientes o cualquier tipo de sustancias tóxicas; y *3)* pornografía. Las sanciones en cualquiera de los tres casos son la suspensión, la expulsión en caso de reincidencia o la consignación penal si el caso lo amerita, teniendo como base legal los reglamentos de los planteles y el artículo 175 del Código Penal del estado.

Programa zona escolar segura (2002) es un programa de la Secretaría de Educación y Cultura y el gobierno del estado de Sonora que forma parte de la campaña "alianza estatal por la seguridad pública". Su objetivo es "coordinar a los cuerpos de seguridad pública, maestros y padres de familia, en la organización para el combate y prevención de la delincuencia, así como todos aquellos acontecimientos naturales o del hombre que pongan en riesgo la integridad física y mental de la comunidad".[37] Se trata de integrar una organización social con la participación de padres de familia, maestros, alumnos, autoridades educativas y vecinos en cada zona escolar, con el fin de atacar el problema de la inseguridad pública desde sus causas. Las acciones del programa se concentran en dos rubros:

"Familia y comunidad"**,** enfocado a atender los problemas de adicciones, delitos, violencia, pandillerismo, comunicación, convivencia e integración familiar.

"Seguridad y emergencias", esta área está dirigida a atender los problemas detectados en la inspección ocular de las instalaciones del plantel, interiores y próximas. Pretende capacitar a los alumnos en casos de accidentes, emergencias o desastres, por medio de la organización de un comité de seguridad y emergencia escolar, al que convocará y será promovido por el director de cada escuela e integrado además por dos alumnos, dos maestros, dos padres de familia, dos vecinos del plantel y el representante sindical del centro de trabajo. El comité trabaja en actividades extraescolares que contribuyan a conseguir los objetivos del programa. También tiene entre sus tareas, la detección de riesgos y peligros intelectuales y morales a

[36] En: http://www.chihuahua.gob.mx/procuraduria/programa/infracciones.htm
[37] En: http://www.sec-sonora.gob.mx/zonaescolarsegura/index.html

los que se enfrentan los estudiantes, mediante observación al interior y en el exterior de los centros educativos y mediante la aplicación de encuestas a alumnos, padres de familia y maestros.[38]

El **Programa "escuela segura"** (2002) es parte del de protección ciudadana del estado de Oaxaca. Sus acciones en la escuelas son dos: la primera consiste en que miembros de la policía imparten a los estudiantes un curso de cuatro sesiones en donde a través de videos, se les advierten de los posibles riesgos a los que están expuestos. Una vez que se ha dado el curso, se coloca una "bandera blanca" que identifica a la escuela como capacitada en materia de seguridad. La segunda acción consiste en certificar a la escuela. Esto sucede después de tres meses de impartido el curso. Para esto asiste a cada escuela con bandera blanca un grupo de policías de entre 25 y 30 años de edad, y se dividen en grupos de 50 para entrar a los salones de cada grado (de primero a sexto), sacan las mochilas de los niños al patio, las vacían y revisan a los niños con un detector de metales. Si en esta revisión no encuentran armas ni drogas, certifican a la escuela como una "escuela segura". Hasta noviembre de 2002, se contaba con el dato de que, de 100 escuelas con "bandera blanca", sólo diez fueron certificadas.

En el estado de Veracruz, se ha puesto en marcha el **Programa de prevención y de vigilancia de conductas ilícitas** que incluye a las escuelas. Entre las acciones que se ha considerado realizar, están la convocatoria a órganos encargados de combatir el delito en el estado, la capacitación a maestros en los planteles para que en coordinación con directores "prevean en todos los sentidos que a los jóvenes y a los niños no se les acerquen personas que estén esperando la hora del recreo o la hora de la salida con el ánimo de llamarlos y de irlos induciendo [al consumo de droga]".[39] Se considera también que se vigile en los alrededores de las escuelas, y seguir con el "operativo mochila" que ya se ha realizado en algunos planteles, que consiste en la revisión con el fin de detectar drogas o armas. En este estado la revisión se ha efectuado en 50 escuelas de Xalapa, capital del estado, no encontrándose armas ni drogas. Por otra parte, tanto en el estado de Veracruz, como en el Distrito Federal, se ha lanzado la iniciativa de realizar exámenes antidoping a estudiantes de secundaria, hecho que ha sido rechazado en el DF por la Subsecretaría de Servicios Educativos y también en el mencionado estado, por considerarse que lesiona la dignidad de los alumnos, al presuponer que son consumidores de droga.

---

[38] En: http://www.sec-sonora.gob.mx/zonaescolarsegura/index.html

[39] Entrevista al licenciado Juan Maldonado Pereda, en http://wwwsecver.gob.mx

PROGRAMAS IMPULSADOS POR EL SECTOR SALUD

El **Modelo preventivo "Construye tu vida sin adicciones"** fue diseñado por el CONADIC, dependiente de la SSA. Es un modelo de prevención primaria con un enfoque de educación para la salud. Su objetivo es colaborar en diversos aspectos de la Educación para la salud a través de la modificación de hábitos de consumo de sustancias tóxicas (alcohol, tabaco y otras drogas). "Fortalecer los factores de protección en el nivel individual, familiar y comunitario, evitando así el consumo de sustancias adictivas… [y] fortalecer la responsabilidad individual y social acerca de la salud […]" (SSA-CONADIC, 2000:48-49).

Entre las acciones que lleva a cabo, destaca la constitución de una red de asociaciones estudiantiles "Construye tu vida sin adicciones" cuyo propósito es la integración de una red de escuelas secundarias que trabajen en la prevención del consumo de todo tipo de sustancias adictivas. Las asociaciones se forman por alumnos voluntarios; entre otras actividades se encuentra la elaboración de carteles y trípticos, y la planeación de talleres que coordina un facilitador, función que recae en un profesor.

El **Programa de acción: adicciones. Farmacodependencia (2000-2006)** tiene como objetivo "[…] proponer y consolidar estrategias intersectoriales e internacionales que van desde el fortalecimiento del marco legal en que se inscriben las acciones, hasta la consolidación de una infraestructura que permita ofrecer servicios de calidad a los diversos grupos de la población en materia de prevención, tratamiento y rehabilitación".[40] Establece cuatro áreas de aplicación: legislación, prevención, tratamiento y rehabilitación e investigación. Cada una de estas áreas especificará las líneas de acción y acciones específicas que las instituciones participantes en el comité de farmacodependencia, se comprometan a realizar.

Su meta es disminuir el uso experimental y continuo de drogas en la población joven de alto riesgo. Una de sus acciones es la promoción de la campaña "La vida es la neta", y las intervenciones cara a cara en los ámbitos familiar, escolar y comunitario que se realizan en los establecimientos educativos y de salud. También se ha planeado conformar una red protectora en las familias, escuelas y comunidades que integren acciones preventivas en sus respectivos espacios.

La coordinación del **Programa juvenil de prevención integral** (2001) corre a cargo del CONADIC y el IMJ con la participación de la SSP, la PGR, SEDESOL, la presidencia de la República y el comité de seguridad pública de la

[40] En: http://www.salud.gob.mx

cámara de Diputados, entre otras dependencias del gobierno federal. Su objetivo es contribuir en la disminución de los índices de sustancias adictivas, hechos violentos y delictivos entre la población de 12 a 29 años de edad.

El Programa se encuentra actualmente en construcción. Las acciones a seguir se discuten en reuniones periódicas. Hasta el momento, se han propuesto las siguientes acciones:

Actividades educativas. Se trata de capacitar a la población abierta, escolarizada u organizada en asociaciones juveniles sobre la temática de la prevención de las adicciones, el delito y la violencia.

Movilización social. Invitación a la población joven a integrarse al diseño, planeación y ejecución del programa.

Difusión y comunicación. Atiende el trabajo comunitario con sectores ubicados en *situaciones de riesgo*. Se espera construir espacios en los que los jóvenes expresen sus ideas y propuestas, además de conseguir espacios en los medios de comunicación para dar a conocer el programa.

El **Programa intersectorial de educación saludable 2001-2006** ha sido planeado en coordinación con la Secretaría de Educación Pública. Su objetivo es "Mejorar, mediante sus acciones, las condiciones de salud de las niñas, niños y adolescentes […] que cursan educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con énfasis en los grupos indígenas, rurales y urbanos de bajos ingresos".[41]

Sus acciones se definen en cuatro líneas:

"*Educación para la salud*. Incluye la capacitación y actualización docente y del personal de salud, la realización de materiales de apoyo didáctico, la actualización de los contenidos y de las normas oficiales que legislan en salud infantil.

Prevención, detección y referencia de casos. Consiste en la aplicación del paquete de servicios de salud para escolares (PASSE), que incluye 14 acciones de prevención, vigilancia y orientación sobre enfermedades diversas, accidentes y adicciones.

Promoción de ambientes escolares saludables y seguros. Considera la vigilancia y/o desarrollo de medidas higiénicas de las escuelas y su entorno.

Participación social. Abarca la incorporación a las acciones de maestros, alumnos, padres de familia, así como la promoción de la participación interinstitucional e intersectorial para financiar las acciones del programa".[42]

---

[41] En: http://salud.gob.mx/unidades/dgps/img/banner/MANUAL%20EDUCACION%20SALUDABLE.pdf

[42] En: http://salud.gob.mx/unidades/dgps/img/banner MANUAL%20EDUCACION%20SALUDABLE.pdf

Entre las metas que se pretende alcanzar con este programa, se encuentra el establecimiento de una red nacional y 32 redes estatales de escuelas saludables y seguras.

Centros de Integración Juvenil (CIJ), es una institución privada cuyo financiamiento es cubierto en un 50% por el gobierno federal. Su función es la prevención, tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas en jóvenes principalmente, sin dejar de atender a toda persona que se acerque a solicitar sus servicios. Gran parte de su trabajo lo realizan con escuelas de educación secundaria a través del **Programa preventivo "Para vivir sin drogas"**. El objetivo de este programa es "incidir en opiniones y actitudes favorables para la prevención de las adicciones, así como en habilidades para desarrollar actividades preventivas promoviendo básicamente los factores de protección de asertividad, autoestima, afrontamiento del estrés, habilidades para la vida y apoyo escolar" (SSA-CONADIC, 2000:57-58) Sus acciones se dan en tres niveles: información, orientación y capacitación. En el primer nivel, se da información, en una única sesión, sobre factores de riesgo y protección. En las escuelas, se da especial importancia al apego escolar, pues CIJ lo considera como un factor protector ante el consumo de drogas. En el segundo, se ofrecen cursos de 8 a 12 sesiones a grupos de niños y adolescentes, a adultos jóvenes (19 a 24 años), padres de familia y la familia en conjunto. En el tercer nivel, existen tres proyectos dirigidos a los interesados en desarrollar una labor preventiva contra las adicciones.

Centros de Integración Juvenil ha realizado evaluaciones sobre sus programas y servicios. Entre sus resultados han encontrado que la imagen de calidad de sus programas es favorable tanto en lo que se refiere al desempeño profesional y actitud de su personal, como al trato otorgado a los usuarios.

En cuanto a su efectividad en la prevención de adicciones, los estudios de CIJ miden el cambio de opiniones de la población que atienden frente a la prevención del consumo de drogas, "actitudes y valores para el cuidado de la salud, relaciones familiares, estrategias de ajuste psicosocial y afrontamiento del estrés, colaboración y desempeño grupal, etc." (SSA-CONADIC, 2000:59).

En el caso de las sesiones informativas y de sensibilización, CIJ ha encontrado que la eficacia de las intervenciones resulta mayor en lo concerniente a difundir los servicios institucionales que en cuanto a promover el cambio de opiniones ante el uso de drogas y ante la viabilidad y eficacia de su prevención (SSA-CONADIC, 2000:59).

COMENTARIOS FINALES

Si bien se han intentado cambios a nivel curricular que tratan de atender la formación de profesores en lo que se refiere a temas que afectan a los jóvenes estudiantes y también se consideran algunos temas que atienden problemas como la violencia y el consumo de drogas en algunas materias de educación básica, si no hay una correspondencia entre proyecto y acción o teoría y práctica, el valor de las nuevas materias se pierde. Es decir, si los futuros maestros no encuentran espacios de participación en el diseño y desarrollo de estas materias y si no cuentan con espacios en los que puedan estar en contacto directo con la problemática juvenil, difícilmente la teoría repercutirá en la cotidianeidad del establecimiento. Es importante que existan programas preventivos diseñados por personal educativo, pues así se estimula la participación de maestros y directivos, quienes tienen mayor contacto con los alumnos.

El que a nivel mediático predominen los programas coordinados por instancias de seguridad pública, sobre aquellos propiamente educativos se transforma en un factor que complica un problema desde ya complejo. Los intereses y enfoques del sector seguridad y del escolar no coinciden en todos sus términos. Mientras que la SEP intenta controlar y dar continuidad a la actividad pedagógica de las escuelas, promoviendo la reflexión y concientización de sus miembros, impulsar medidas de prevención al interior y difundir una cultura de respeto y democracia con la participación activa de los maestros, la SSP y la PGR, proponen estrategias de capacitación de los estudiantes en medidas de prevención y la integración de grupos que apoyen la tarea preventiva al interior de las escuelas.

No se trata solamente de competir por la coordinación principal, sino del rechazo que ocasiona el que cuerpos policiacos tengan presencia en un centro educativo. Esto ha sido puesto en evidencia a partir del rediseño del programa mochila segura, que en un principio estaba diseñado para que fueran los policías, y no padres de familia y maestros los que hicieran la revisión a los alumnos. La comunidad escolar ha exigido el respeto de sus derechos y dignidad, al tiempo que han aceptado procedimientos de vigilancia que en algunos casos son imprescindibles para garantizar un adecuado clima de trabajo, exento de temores.

Para que el cometido preventivo o formativo sobre la convivencia se cumpla, no bastan los programas especiales ya sea que se diseñen fuera del sistema escolar o por parte de las autoridades del sector educativo. Lo esencial es que los actores de los establecimientos educativos y las comunidades en las cuales están insertos, asuman esta lucha como responsabilidad com-

partida, hagan suyas sus metas, valores y procedimientos y garanticen su puesta en práctica en periodo prolongado de tiempo, es decir, más allá de las respuestas circunstanciales a las demandas políticas o de las simulaciones. Esto significa que los actores de la escuela revisen sus dispositivos y prácticas, que muchas veces contribuyen a que se suscite el clima de violencia.

La mayor parte de estas políticas públicas, no están apoyadas en investigaciones y no cuentan con proyectos de seguimiento y evaluación. Consideramos muy importante impulsar este tipo de tarea, porque es la falta de conocimiento y de reconocimiento de la complejidad de los problemas lo que alienta a las filosofías y los programas del tipo "tolerancia cero".

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CECAJ (2000) *Plan Jalisco en contra de las drogas. Los docentes en la prevención del uso de drogas.*

SEP (1999) Formación cívica y ética. Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria.

SSA-CONADIC (2000) *Herramientas para la acción preventiva. Guía de Prevención del consumo de drogas.* México.

Gómez-Morín, Lorenzo (2000). "La descentralización y regionalización de los servicios educativos en Baja California: los rasgos del nuevo federalismo educativo", en *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, tomo 2, México: SEP.

Documentos de circulación interna en dependencias gubernamentales

CONADIC-IMJ (coord.) (2001). *Programa juvenil de prevención integral*. Documento del Primer Encuentro Nacional de Promotores (nov.-dic.).

GDF (1999). *Jóvenes organizados contra la violencia*, (brigadas juveniles), delegación Xochimilco, comité escolar de seguridad.

GDF (s/f). *Plan piloto en la delegación Álvaro Obregón*.

Gobierno del estado de Oaxaca. *Programa escuela segura* (documento de circulación restringida).

Proyecto "Prevención del maltrato infantil", plan de trabajo anual 2000-2001 y lineamientos para su operación. Coordinación sectorial de educación primaria-Dirección de educación primaria, núm. 2 (DF)-Oficina de proyectos académicos.

SEP-SSEDF (1997). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. 1997-1998.

SEP-SSEDF (1998). *Prevención de adicciones. Guía para el maestro*. Dirección General de Operación de Servicios Educativos.

SEP-SSEDF (1998). *Programa para el fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal*.

SEP-SSEDF (2002). *Campaña de seguridad, bienestar y respeto*. Dirección General de Extensión Educativa.

SEP-SSEDF (2002). *La prevención de la drogadicción en los centros escolares del* DF. *Campaña de seguridad, bienestar y respeto en las escuelas*.

SEP-DGEF (s/f).*Programa Avance Deportivo (AVANDEP)*.

SEP-SG-PGR-GDF-PGJ (1998). Programa permanente de prevención del delito. Comité de fortalecimiento de medidas preventivas ante actos delictivos y siniestros en centros educativos en el Distrito Federal. *Guía temática para el profesor* (educación secundaria).

SEP-PGJDF (1998). *Plan operativo de seguridad en los centros educativos del Distrito Federal y combate al consumo, distribución de drogas y delincuencia juvenil*. Dirección de Emergencia Escolar.

Documentos telemáticos

Planes y Programas de las materias atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo y formación cívica y ética de las Escuelas Normales, en: http://www.ilce.normalista

Programa de educación preventiva contra las adicciones (PEPCA) SEP, en: http://www.bvs.insp.mx/componen/svirtual/ppriori/10/0999/arti.html

Programa de prevención y atención al maltrato y abuso sexual. SSEDF, en la página web del diario *La Jornada* http://www.lajornada.unam.mx

Programa fortalecimiento ético y formación ciudadana. SEC del estado de Sonora, en: http://www.sepyc.gob.mx/programa/fortalecimiento.html

Programa de seguridad escolar. SSEDF, Dirección de Emergencia Escolar, en: http://www.cpar.sep.gob.mx/emergenciaescolar/glosario4.htm

Programa escuela segura, sendero seguro. SEP-PGR, boletín 085, abril de 2002, en: http://www.sep.gob.mx

Programa integral de seguridad pública y procuración de justicia del DF. GDF-SSPDF, en: http://www.df.gob.mx

Programa de participación ciudadana y prevención del delito en el sector escolar. SSPDF, en *Diario de México*, de 20 de junio de 2002, localizado en: http://terra.com

Diario *Reforma*: http://www.reforma.com/ciudaddemexico/articulo/223390/#TituloLiga1

Programa comunidad segura. UNAM-delegación Coyoacán, México, 2001.

Tello Peón, Nelia y Carlos Garza Falla, "El modelo de comunidad segura: una propuesta integral para enfrentar la inseguridad", en: http://www.icurri.org.mx/sitioviejo/proyectos/Nelia%20Tello.doc http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2001_491.html

Cero tolerancia. Respeto total. Programa de la Dirección general de prevención del delito y servicios a la comunidad, PGR. Políticas globales de prevención del delito. Gobierno del estado de Chihuahua, en: http://www.chihuahua.gob.mx/procuraduria/programa/infracciones.htm

Programa zona escolar segura. SEC, Sonora, en: http://www.sec-sonora.gob.mx/zonaescolarsegura/index.html

Programa de prevención y de vigilancia de conductas ilícitas. Entrevista al licenciado Juan Maldonado Perea, en: http://www.secver.gob.mx

Programa de acción: adicciones. Farmacodependencia (2000-2006), en: http://www.salud.gob.mx

Programa intersectorial de educación saludable 2001-2006, en: http://salud.gob.mx/unidades/dgps/img/banner MANUAL%20EDUCACION%20SALUDABLE.pdf

Anexos

ANEXO 1

EVENTOS ACADÉMICOS

EVENTOS QUE HAN CONVOCADO A LA DISCUSIÓN DEL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA SOCIAL (SIN ABORDAR EL PROBLEMA EN LA ESCUELA)

- **1998**. Primer congreso nacional de investigación en violencia social en México, convocado por el Proyecto de investigación interinstitucional sobre violencia social en México (PIIVIOS-UNAM).[43]
- **2000**. Ciclo de conferencias sobre violencia social y prevención del delito, organizado por la UNAM.
- **2002.** El Núcleo de estudios interdisciplinarios en salud y derecho, organizó la mesa redonda "Violencia social", en octubre de 2002.
- Una asociación juvenil organizó, en el mes de octubre de 2002, el "Foro ciudadano sobre seguridad pública y prevención del delito".
- En el marco del Programa juvenil de prevención integral, se llevó a cabo en el mes de octubre el II Encuentro nacional de promotores (funcionarios de dependencias gubernamentales), para acordar las acciones a realizar en torno al trabajo preventivo contra las adicciones, el delito y la violencia.
- En el Instituto Nacional de Antropología e Historia se llevó a cabo los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2002 la IX jornada académica "Delincuencia juvenil y políticas públicas: programas para niños y adolescentes".

[43] "Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de esta temática en la UNAM, se creó en junio de 1996 el Proyecto de investigación interinstitucional sobre violencia social en México (PIIVIOS-UNAM), para atender la necesidad manifiesta en la sociedad mexicana de lograr un mejor entendimiento de los procesos que dan origen a la violencia social y generar propuestas de solución dado que la violencia es un problema que no sólo debe ser controlado sino también satisfactoriamente resuelto" (Jiménez Ornelas, 2002:59).

EVENTOS EN LOS CUALES LA PROBLEMÁTICA ESCOLAR FUE UNO DE LOS EJES MÁS IMPORTANTES:

- **2000**. Ciclo de conferencias magistrales y mesas redondas en el auditorio del museo de ciencias *Universum* de Ciudad Universitaria, al que convocaron la Fundación Mexicana para la Salud, SmithKline-Beecham, la UNESCO, la UNAM, la UAG y el IMP, que abordaron el tema de la violencia en algunas de sus múltiples manifestaciones: "La violencia como problema de salud pública", "¿Qué puede hacer la educación por la no violencia?", "Infancia y violencia", "Adolescencia y violencia", "Género y violencia", "Propuestas educativas y de salud por la no violencia".

Como parte del esfuerzo que estamos realizando para difundir la importancia de este conjunto de problemas, hemos impulsado la realización de varios eventos:

- **1997.** Mesa redonda "Los problemas actuales del control disciplinario en las escuelas" que se llevó a cabo en octubre de 1997, en Mérida Yucatán, durante el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- **1999.** "Foro estatal sobre disciplina escolar en el bachillerato universitario", en la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- **2001.** "Primer foro sobre disciplina en la Universidad Autónoma Chapingo".
- Mesa redonda "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela: los problemas de 'indisciplina', 'incivilidades' y 'violencia'; primeras aproximaciones" se llevó a cabo en noviembre de 2001, dentro de las actividades del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Manzanillo, Colima.
- En el marco del XIX Congreso nacional "Clínica y educación en la salud comunitaria", realizado en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM en el 2002, se presentó la mesa redonda sobre "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela".
- El 21 de noviembre de 2002 se realizó un coloquio en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, que incluyó la mesa redonda "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela".

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Jiménez Ornelas, René A. (2002). "La dimensión demográfica en la causalidad de la violencia social", en Marcia Muñoz de Alba (coordinadora) *Violencia social*, serie Estudios jurídicos núm. 31, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

ANEXO 2

LECTURAS COMPLEMENTARIAS SUGERIDAS EN ESPAÑOL

Alayón, Norberto (1997). "Adolescencia: violencia y castigo" en *Niños y adolescentes. Hacia la reconstrucción de los derechos*, colección Ciencias sociales, Buenos Aires: Espacio Editorial.

Alberti, Alberto; Bini, Giorgio; Del Corno, Lucio y Giannantoni, Gabriele (1975). *El autoritarismo en la escuela*, 2ª edición, Fontanella.

Aray, Julio, *et al.* (1980). *Sadismo en la enseñanza*, colección Estudios, México: Monte Ávila editores.

Auchter, Thomas (1979). *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Atenas: Sociedad de educación.

Alterman, N. (1998). *Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media***.** Tesis de maestría en CEA, Córdoba, Argentina.

Ball, Stephen (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid: Morata.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, colección Temas de educación, Barcelona: Paidós/MEC.

Banco Mundial (2001). "Violencia, democracia y educación: un marco analítico". Fragmentos del documento presentado por el Banco Mundial, 7 de octubre, 1999, en *Educación 2001,* núm. 77, octubre.

Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula,* Buenos Aires: Novedades educativas.

Benítez Ontiveros, Lourdes y González Cuevas, Elda Lucía (coords.) (2000). "Disciplina escolar en el bachillerato universitario", en *Memoria foro estatal*, Sinaloa: Escuela preparatoria Emiliano Zapata-UAS.

Bertella, M. (1996). "Los conflictos disciplinarios en el nivel medio: su incidencia en la evaluación pedagógica", en *Revista del IICE*, Buenos Aires.

Carrizales Retamoza, César (1999). *Violencia y seducción en el cine de educación*, México: UABJO/UAEM.

Cerezo Ramírez, Fuensanta (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Madrid: Pirámide.

Cerda, Ana María; Donoso, P. y Guzmán, I. (1995). *Los reglamentos de disciplina en la cultura escolar desde la perspectiva de los derechos humanos*, Santiago de Chile: PIIE.

Curwin L., Richard (1987). *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*, 2ª edición, Madrid: Narcea.

Curwin L., Richard y Mendler, Allen N. (1995). *Disciplina con dignidad*, Guadalajara: ITESO.

De La Peña, Guillermo (1981). *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación*, México: El Colegio de Michoacán.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

Durkheim, E. (1973). *La educación moral,* Buenos Aires: Schapire editor.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*, Barcelona: Paidós.

Estrela, María Teresa (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela,* México: Trillas.

Fontana, D. (1992). *La disciplina en el aula,* México: Santillana.

Fontana, D. (2000). *El mando del comportamiento en el aula,* México: Paidós.

Foucault, Michael (1993). *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.

Furlan, A. (ed.) (1998). "Dossier: El control de la disciplina en la escuela" en *Perspectivas*, núm. 4, vol. XXVIII, diciembre, Ginebra: Oficina Internacional de Educación-UNESCO.

Furlan, A. (1998). "Problemas de disciplina en las escuelas de México", en *Perspectivas*, núm. 4, vol. XXVIII, UNESCO.

Furlan, A. (1999). "Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos", en *Páginas*, revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Narvaja editor.

Furlan, A. (2000). "La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar", en S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires: Santillana.

Furlan, A. y Saucedo Ramos, Claudia L. (coeditores) (2002). Dossier "Disciplina y violencia escolar", en *Educar*, núm. 20, noviembre-diciembre.

García Salord, Susana y Vanella, Liliana (1992). *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI, editores.

Genovés, Santiago (1991). *Expedición a la violencia,* México: FCE/UNAM.

Garland, David (1999). *Castigo y sociedad moderna*, México: Siglo XXI editores.

Gómez, M. (1992). "El orden normativo disciplinario en las escuelas primarias de sectores marginados", en *Revista Argentina de Educación*, año x, núm. 18.

Gómez, M. F. (1993). *Sociología de la disciplina escolar*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Hernández Ruiz, Santiago (1969). *Disciplina escolar*, México: Fernández editores.

Johnson, David y Johnson, Roger (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires: Lugar editorial.

Keane, John (2000). *Reflexiones sobre la violencia*, colección Ensayo, Madrid: Alianza.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.

Leguizamón, Carlos Alberto (1992). *La disciplina en la escuela secundaria*, serie: Propuestas didácticas núm. 7, Plus Ultra.

Lurcat, Liliane (1983). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Cuáles son sus causas y cómo se explican*, México: Gedisa.

Maher, Peter (coord.) (1990). *El abuso contra los niños, la perspectiva de los educadores*, colección Los Noventa, México: Grijalbo-CONACULTA.

Maldonado, Mónica María (2000). *Una escuela dentro de una escuela*, Buenos Aires: EUDEBA.

Melero, Martín José (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, México: Siglo XXI, editores.

Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, colección Espacios en blanco, Pcia. de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro.

Nadorowski, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, colección Transversal, Buenos Aires: Aique.

Narodowski, Mariano (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires: Novedades educativas.

Olweus, O. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.

Ortega Ruiz, Rosario (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia/Junta Andalucía.

Ortega Ruiz, R. (1998) "¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares" en *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 4, UNESCO.

Pasillas, Miguel Ángel (2002). "Normas y disciplina. La virtud de las razones". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida (1997). Publicada en *Educar*, núm. 20, noviembre-diciembre.

Pastrana Flores, Leonor E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*, serie Tesis del DIE, núm. 24, México: DIE-CINVESTAV.

Plaza del Río, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*., Málaga: Aljibe.

Pseudo Boecio (1990). *Disciplina escolar*, Barcelona: PPU.

Ramo Trever, Zacarías (1997). *La convivencia y la disciplina*, España: Editorial Escuela Española.

Ross Epp, Juanita y Watkinson, Aisla M. (ed.) (1999). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*, colección Aula abierta, México: La Muralla.

Rutter, Michael (s/f). *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid-Cambridge.

Sennett, Richard (1982). *La autoridad*, Madrid: Alianza Universidad.

Socolinsky, Nora (s/f). *La disciplina en el aula: ¿un callejón sin salida?,* colección Estrategas del aula, Buenos Aires: Aique.

Stenhouse L. y cols. (1974) *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*, Buenos Aires: El Ateneo.

Tanner, L. (1980). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje,* México: Nueva Editorial Interamericana.

Tenti Fanfani, Emilio (1999). *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Cuadernos del UNICEF.

VVAA (1997). "Violencia y educación. De cómo nos fuimos quedando sin palabras", en *Tiempos de violencia*, Área de investigación: subjetividad y procesos sociales, México: UAM-Xochimilco.

VVAA (1997). "La violencia en los centros educativos", monográfico, en *Revista de Educación,* núm. 313.

Watkins, Ch. y P. Wagner (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona: Paidós.

AGRADECIMIENTOS

Dra. Claudia L. Saucedo Ramos, por su lectura y aportaciones a este estado de conocimiento.

Por la información otorgada, a:

Dra. Patricia de Leonardo, directora de Extensión Educativa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Lic. Juan Núñez Guadarrama, subdirector de Coordinación con Sectores del Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC).

Psic. Juan David González, jefe del Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de Centros de Integración Juvenil.

Lic. Andrea Cataño Michelena, subdirectora de Comunicación Social de Centros de Integración Juvenil, AC.

Lic. Angélica Mandujano, directora de Participación Social de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal.

Lic. Nelia Tello Peón y Lic. Carlos Garza Falla, responsables del programa "Comunidad segura" y profesores de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

SIGLAS EMPLEADAS

AHACM	Archivo Histórico del Ayuntamiento de la Ciudad de México
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
AVANDEP	Programa de Avance Deportivo
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CAINM	Clínica de Atención Intergral al Niño Maltratado
CAPEP	Centro de Atención Psicológica de Educación Preescolar
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CECAJ	Consejo Estatal Contra las Adicciones en Jalisco
CEJ	Centros de Educación Juvenil
CESE	Centro de Estudios Superiores en Educación
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios
CIJ	Centros de Integración Juvenil, AC
CINVESTAV	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
CIPS	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
CODHEM	Comisión de Derechos Humanos del Estado de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC
CONADIC	Consejo Nacional contra las Adicciones
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGENAM	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

DGETI	Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DIF	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
DPIE	Dirección de Posgrado e Investigación Educativa
DUSI	Inventario de Detección de Uso de Drogas (Drug Use Screeneng Inventory)
EEC	Especialidad en Educación Cognoscitiva
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENE	Escuela Normal de Especialización
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENS	Escuela Normal Superior
ENSEM	Escuela Normal Superior del Estado de México
ENTS	Escuela Nacional de Trabajo Social
ES	Estrategias de Sobrevivencia
ESEF	Escuela Superior de Educación Física
FESI	Facultad de Estudios Superiores Iztacala
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FPs	Facultad de Psicología
GDF	Gobierno del Distrito Federal
I-A	Investigación-acción
IFE	Instituto Federal Electoral
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
IMP	Instituto Mexicano de Psiquiatría
INP	Instituto Nacional de Pediatría
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ISIDM	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
MEIPE	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa
MEPE	Maestría en Educación, Práctica Educativa
MIT	Massachussets Institute of Tecnology
NSIC	Centro de Información Estratégica Nacional (por sus siglas en inglés)
ONG	Organización no Gubernamental

OPA	Orientación Preventiva a Adolescentes
PASSE	Paquete de Servicios de Salud para Escolares
PDJ	Procuraduría General de Justicia
PEDD	Programa de Estímulos al Desempeño Docente
PEPCA	Programa de Educación Preventiva contra las Adicciones
PGJDF	Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal
PGR	Procuraduría General de la República
PIIVIOS	Proyecto de Investigación Interinstitucional sobbre Violencia Social
RAE	Resumen Analítico en Educación
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEJ	Secretaría de Educación de Jalisco
SG	Secretaría de Gobernación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SSA	Secretaría de Salud
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
SSP	Secretaría de Seguridad Pública
UdeG	Universidad de Guadalajara
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UI	Universidad Iberoamericana
ULSAG	Universidad La Salle de Guadalajara
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIVA	Universidad del Valle de Atemajac
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

Acciones, actores y prácticas educativas, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en mayo de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.