



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

AÑO I
NÚMERO 2
CHIHUAHUA
ABRIL—SEPTIEMBRE 2011



GUÍA PARA COLABORADORES

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

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

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

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

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

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

CONTENIDO

AÑO I
NÚMERO 2
CHIHUAHUA
ABRIL—SEPTIEMBRE 2011

La investigación historiográfica en Chihuahua:
un balance preliminar

**JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN, FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN Y
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO**
5]

Estado de conocimiento del campo de aprendizaje
en el estado de Chihuahua

JOSEFINA MADRIGAL LUNA
15]

Investigación educativa: la experiencia
en el estado de Chihuahua

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
25]

Educación en el medio indígena de Chihuahua

EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA
33]

El patrimonio cultural escolar: consideraciones
para su estudio en el estado de Chihuahua

FEDERICO J. MANCERA VALENCIA
43]

Campo científico y terreno epistemológico

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA
51]

Hacia la construcción de una nueva sabiduría de la vida, tesis sobre
el conocimiento, la creación y el aprendizaje (de lo) humano

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN
61]

Evaluación de la primera jornada del foro de
investigación educativa de la REDIECH

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES Y EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA
77]





Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado/Instituto de Pedagogía Crítica

Secretario

José Luis Muñoz Ruiz

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Sandra Vega Villarreal

Centro de Investigación y Docencia/Instituto de Pedagogía Crítica

Vocal

Juan Carlos Maldonado Payán

Centro de Investigación y Docencia

Coordinadora de Formación

María Silvia Aguirre Lares

Centro de Investigación y Docencia

Coordinador de Vinculación

Eduardo Flores Kastanis

Escuela de Graduados - Tecnológico de Monterrey

Coordinador de Admisión

Guillermo Hernández Orozco

UACH - UPN 081

Coordinador de Investigación

Rigoberto Martínez Escárcega

Centro de Investigación y Docencia
Instituto de Pedagogía Crítica

Coordinadora de Difusión

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Ángel Venegas Chaparro

Universidad Autónoma de Cd. Juárez

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco

Centro de Investigación y Docencia

Secretaria Técnica

Karina Alejandra Cruz Pallares

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Vocales

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Leopoldo Coronado Reséndez

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Pedro Covarrubias Pizarro

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Eduardo Flores Kastanis

Escuela de Graduados – Tecnológico de Monterrey

Ricardo Fuentes Reza

Centro de Investigación y Docencia

Albertico Guevara Araiza

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Subsele Delicias

Josefina Madrigal Luna

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

DICTAMINADORES

María Silvia Aguirre Lares, David Manuel Arzola Franco, Celia Carrera Hernández, Leopoldo Coronado Reséndez, Pedro Covarrubias Pizarro, Karina Alejandra Cruz Pallares, Eduardo Flores Kastanis, Rafael García Sánchez, Albertico Guevara Araiza, Guillermo Hernández Orozco, Romelia Hinojosa Luján, Martha Esther Larios Guzmán, Rosa Isela Lozano Levario, Josefina Madrigal Luna, Juan Carlos Maldonado Payán, Federico Mancera Valencia, Rigoberto Martínez Escárcega, Eva América Mayagoitia Padilla, José Luis Muñoz Ruiz, Efraín Rodríguez Ortiz, Sandra Vega Villarreal

Edición **David Manuel Arzola Franco**

Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**

Corrección de estilo **Ricardo Fuentes Reza**

La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH es una publicación semestral de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. <http://www.rediech.org/>
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

Hoy ponemos a su disposición el segundo número de la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, con el deseo de que se convierta en un medio para impulsar la comunicación entre los académicos, así como para difundir los trabajos de investigación que se desarrollan en los distintos niveles del sistema educativo.

Con este esfuerzo se explora también la posibilidad de generar una identidad común dentro de la diversidad que nos caracteriza. La mejor amalgama para unir a una comunidad tan diversa, y tan dispersa, son los espacios para el encuentro, la unión, la comunión, la creación de lazos que estrechen las relaciones entre investigadores, para sumar esfuerzos y buscar nuevas alternativas para el desarrollo de nuestro trabajo.

Los artículos que presentamos en esta edición están organizados en cuatro secciones: en la primera, que se refiere a estados de conocimiento, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco analizan los productos de investigación historiográfica que se han desarrollado en el estado de Chihuahua; Josefina Madrigal Luna aborda los trabajos relacionada con los procesos de aprendizaje; por su parte, Evangelina Cervantes Holguín, hace un recorrido por la evolución y desarrollo de la investigación educativa en la entidad.

En la segunda sección encontramos un reporte de investigación a cargo de Eva América Mayagoitia Padilla, quien analiza las condiciones formativas y laborales de los docentes del medio indígena que egresaron de la licenciatura en la Subsección de Creel de la Universidad Pedagógica Nacional.

La siguiente sección está compuesta por tres ensayos relacionados con la investigación educativa: Federico Mancera Valencia analiza las perspectivas para el desarrollo de proyectos encaminados a la recuperación y conservación del patrimonio cultural escolar tangible e intangible. Rigoberto Martínez Escárcega hace una segunda entrega dedicada al debate sobre temas epistemológicos, en este caso aborda el ámbito de las imbricaciones entre filosofía de la ciencia y sociología de la ciencia. Y Sigifredo Esquivel Marín se interna por la ruta del conocimiento y sus implicaciones desde la perspectiva de la complejidad.

Por último María Silvia Aguirre Lares y Eva América Mayagoitia Padilla hacen una evaluación de la “Primera Jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH”, que se llevó a cabo en la ciudad de Chihuahua en agosto de 2010.



La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Profesores investigadores
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

La necesidad e interés de los chihuahuenses por recuperar la memoria histórica educativa de la entidad desde la entidad, es una tendencia relativamente nueva. Lo es aún más la preocupación de los investigadores por la metodología y la teoría en este campo que comienza a abordarse, de manera parcial, en las publicaciones de los años recientes.

La explicación de los procesos históricos de nuestro estado en la mayor parte del siglo XX estuvo limitada a los estudios que se realizaban desde otras latitudes que, bajo una óptica centralista, tendieron a generalizar los hechos sociales y educativos, sin considerar las variantes regionales que les dieron un curso distinto en cada entidad del país.

Con el creciente interés por las historias regionales, en las últimas dos décadas se ha

presentado un sensible crecimiento en el número de investigadores educativos y en las publicaciones que realizan, lo que vino a generar la necesidad de hacer un recuento de lo que se publica, quiénes lo hacen, cuáles son las instituciones que lo financian, qué posicionamientos teóricos abordan en sus trabajos, entre otros aspectos que son de utilidad para conocer el aporte que Chihuahua realiza en la generación de conocimiento.

El presente artículo pretende hacer un balance preliminar del campo de historiografía de la educación, tomando como base el reporte que sobre esta área elaboró el equipo que participa en el proyecto de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua.

Palabras Clave: historiografía de la educación, estado de conocimiento, investigación educativa, paradigmas, historia de la educación.





A lo largo del siglo XIX las evidencias documentales que dan cuenta de los hechos, instituciones y personajes más significativos, relacionados con la educación de nuestro estado, solamente pueden rastrearse a través de los documentos primarios existentes en los archivos históricos de ciudades importantes como Parral, Guerrero y Chihuahua, por mencionar algunas, pero sin que durante dicho periodo se hayan realizado publicaciones de libros o memorias sobre historia regional en las que se dé una revisión y tratamiento crítico de la información encontrada.

Fue hasta el año 1909 cuando el Dr. Miguel Márquez, siendo simultáneamente director General de Educación Primaria y del Instituto Científico y Literario de Chihuahua, publicó dos memorias conmemorativas¹ con motivo de la visita que hiciera, en el mes de octubre de ese año, el presidente de la República, Gral. Porfirio Díaz. En dichas obras se abordaron por primera vez datos históricos relacionados con estadísticas de la educación primaria en la entidad, programas de estudio, fiestas escolares, historia del Instituto Científico y Literario, y cronología de directores de dicha institución desde su fundación en 1827. Se incluyeron reseñas de las escuelas públicas y privadas que funcionaban en las ciudades más importantes y se manejó información sobre la vida y obra de maestros distinguidos como José María Mari, Doña Paz Cuilty V. de Creel y Mariano Irigoyen.

Las obras anteriores se dieron en pleno auge de las ideas positivistas que llegaron a México precisamente durante el porfiriato. Ideas que impregnaron la vida social y académica del país despertando la confianza en el estado positivo o científico de la sociedad que, se pensaba, llevaría a los mexicanos al progreso indefinido en

la medida en que existiera el orden social. No por casualidad el lema que caracterizó al gobierno del presidente Díaz fue el de “Orden y Progreso”, lo que le permitió mantener la paz y lograr un desarrollo económico acelerado mediante el impulso que dio para la construcción de vías férreas y el apoyo otorgado a los grandes capitales extranjeros para su intervención en la industria, la agricultura y el comercio.

La influencia positivista impacta directamente en la ciencia y por consiguiente a la educación, pues establecía como principio que:

la razón es considerada como la única fuente de conocimiento de la realidad y ésta se expresa en el conocimiento científico. Con la razón y las ciencias es posible el progreso indefinido de la sociedad pero, para que se produzca, debe existir el orden social. Para ello es necesario evitar todo tipo de conflictos sociales (Marín, 1998: s/p).

De allí que los historiadores evitaran en ese momento la crítica y problematización del hecho histórico, pues lo que interesaba verdaderamente era mantener un estado de inmovilidad social en el que el investigador se acercara a las fuentes y las estudiara “objetivamente” realizando un tratamiento descriptivo y cronológico. La tarea del historiador, parafraseando a Santana (2005), quedaba constreñida a los hechos que le venían dados directamente a través del documento histórico.

Esa confianza ciega en la ciencia y la razón como el “remedio para todos los males” llevó a los investigadores de las disciplinas humanísticas a mirar todos los fenómenos sociales a la luz del método científico experimental para que los resultados obtenidos pudieran estar catalogados dentro de un rango de científicidad

como el que reinaba en el campo de las ciencias naturales. En este sentido, los investigadores sociales, entre ellos los historiadores, debían tener como característica principal la objetividad en sus trabajos, que solamente se lograba ape- gándose fielmente a los documentos históricos sin extraer de ellos interpretación alguna que alterara lo que por sí solos podían reflejar.

Las dos publicaciones del Dr. Miguel Márquez, más que sustentarse en un interés auténtico por la historia de la educación, evidencian claramente la óptica positivista, pues solamente muestran el deber ser, lo mejor, el progreso logrado por las autoridades gubernamentales en el periodo histórico abordado, sin dar lugar a la crítica sobre las demandas que faltaban por atender en una sociedad donde la mayor parte de la población era analfabeta, donde la sociedad ideal se explicaba según la percepción de la clase dominante. Los acontecimientos abordados son tratados en forma lineal y cronológica sin establecer relación de los hechos con factores de tipo económico, político y/o social que se presentaban en la época.

Es hasta 1927 cuando comenzaron a surgir publicaciones desde el punto de vista histórico, propiamente dicho, de la autoría del profesor, historiador y político Don Francisco R. Almada. En sus trabajos se remite a la amplia documentación existente en las dependencias gubernamentales, que posteriormente se integraron a los archivos históricos que actualmente funcionan en el estado, para dar luz a publicaciones como el *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses* (1927), *La imprenta y el periodismo en Chihuahua* (1943), *Gobernadores del estado de Chihuahua* (1951), *La Revolución en el estado de Chihuahua* (1965), entre otras (UEHS, 2011: s/p).

Las publicaciones de Almada corresponden temporalmente con el proceso de cambio paradigmático que se inicia en Europa a partir de 1929, como oposición al positivismo, al proponer un cambio de la historia puramente narrativa por la historia-problema en la que se plantearan hipótesis y se buscaran explicaciones de los fenómenos históricos. A pesar de ello, en la producción local no se renuncia a la tradición positivista en la que los acontecimientos son narrados bajo una base material y científica propia del historicismo, bajo una óptica en la que:

La función que cumple el historiador en la práctica historiográfica le está vedado todo aquello que tenga que ver con apartarse de la descripción de los acontecimientos tal como los encuentra en los documentos. Su función es narrar una historia evitando interferir en el curso de los sucesos documentados (Santana, 2005: 31).

En este sentido la aportación de la historiografía chihuahuense o el apego a las corrientes historiográficas mundiales, que se desarrollaron durante el siglo XX, es prácticamente nula y prevalece esa parte del positivismo que lleva al investigador hacia el desprecio por la teoría y la reflexión en el tratamiento del hecho histórico, situación que en poco favorece a nuestra área para dotarla de un cuerpo teórico que afiance su estatus de disciplina científica.

La coincidencia que se advierte entre lo local y el surgimiento de la escuela francesa de los Annales, por ejemplo, es únicamente en la reivindicación del papel de la investigación historiográfica dentro de las ciencias sociales. De esta forma, mientras en Francia Marc Bloch y Lucien Febvre fundaron la publicación *Anna-*



les d'histoire économique et sociale en 1929, en Chihuahua se pretendió darle un nuevo papel a la producción local al establecerse la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos, en febrero de 1938, fundada por el propio Francisco R. Almada. Dicha asociación publicó, hasta mediados de 1960, una revista en la que se presentaron trabajos de historiadores notables del estado como León Barrí Paredes, Silvestre Terrazas, José Carlos Chávez Flores, entre otros.

En los trabajos publicados en la revista de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos y en las obras editadas durante la segunda mitad del siglo XX, prevalece la concepción positivista de la historia. En el caso de la historiografía de la educación ocurre lo mismo aún y cuando el número de publicaciones se reduce a unos cuantos artículos para revistas institucionales como *Tarique* (1976) de la Escuela Normal del Estado, o libros como *La Educación en Chihuahua* de María Edmeé Álvarez (1960) e *Introducción a la historia de la educación en Chihuahua* de Zacarías Márquez (1984).

El mayor auge en la historiografía sobre educación en Chihuahua se da prácticamente en los últimos años, ya que han surgido infinidad de publicaciones que pretenden dar cuenta de lo que ha sucedido en el estado en torno a instituciones, personajes y acontecimientos del área educativa, las cuales han obligado a hacer un viraje hacia el qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué de la investigación en esta área en el siglo que recién acaba de comenzar.

Esta preocupación por conocer y hacer un balance de la investigación educativa, y con ello de la historiografía de la educación, obedece, entre otras cosas, a la creciente oferta de posgrados que vienen ofertando instituciones

educativas como la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y Docencia (CID), el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), entre otras; que año con año engrosan el número de investigadores interesados en diversas temáticas educativas en las que el campo historiográfico no ha sido la excepción.

Ante el aumento de investigadores y el escaso intercambio académico entre los especialistas de cada área, se ha hecho patente la necesidad de un diálogo abierto que facilite la cooperación interinstitucional y favorezca la identificación de las líneas investigativas más destacadas, así como las que han permanecido inexploradas; a fin de que los investigadores que se desempeñan como profesores y los propios estudiantes de maestría y doctorado, incursionen en temáticas que favorezcan la generación de conocimiento nuevo y fortalezcan los grupos de especialistas en cada área.

Esta preocupación por contar con un referente de la investigación local, surge primeramente en el seno de las instituciones educativas que tienen programas de estudio a nivel de posgrado; sin que alguna de ellas lograra materializar sus intenciones en un proyecto lo suficientemente amplio y completo que permitiera conocer lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en la investigación educativa de la entidad.

En 2006 el Departamento de Investigación Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC) del Gobierno del Estado de Chihuahua², convocó a instituciones y personas interesadas, a una primera reunión



para contemplar la posibilidad de realizar los estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua, en donde se logró una asistencia nutrida y una aceptación general del proyecto.

Un año antes, un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la ciudad de Parral, Chih., encabezado por uno de sus maestros: Rigoberto Martínez Escárcega, había iniciado la misma tarea; logrando recopilar inventarios de tesis de diversas instituciones de educación superior en el estado. Fue ese equipo el que se dio cuenta que la complejidad de la tarea emprendida sobrepasaba su capacidad, sobre todo de gestión, por lo que su proyecto fue asumido por el Departamento de Investigación, antes mencionado.

De acuerdo con el informe elaborado por el Departamento de Investigación Educativa³ el campo de la historiografía (Hernández, Larios, Trujillo y Pérez, 2010) es uno de los más consolidados a nivel estatal, pues existen infinidad de libros, tesis de maestría y doctorado, publicaciones periodísticas, artículos para revistas y ponencias para encuentros de investigación que fueron realizadas por investigadores nacidos o radicados en la entidad.

Aún y cuando el número de publicaciones es bastante amplio, los investigadores han abordado una cifra reducida de líneas de investigación, entre las que destacan las historias institucionales, las historias generales de la educación y la formación de docentes; en detrimento de otras que prácticamente han quedado inexploradas como es el caso de la educación en las familias, historia educativa por regiones y sus protagonistas, instituciones particulares, gremios, educación de las mujeres y de los grupos étnicos, y métodos educativos.

Según el informe citado, entre 1985 y 2008 se encontraron un total de 130 publicaciones sobre historiografía de la educación,⁴ de las cuales el 39% corresponden a libros, 28% a artículos para revistas, 14% a ponencias, 8% a tesis de maestría o doctorado y 11% a otras publicaciones; sin incluir aquí los artículos periodísticos.

Tipo de documento	Cantidad	Porcentaje
Libros	52	39%
Artículos de revista	38	28%
Ponencias	19	14%
Tesis	11	8%
Otros	15	11%
TOTAL	135	100%

Cuadro 1. Distribución de los documentos del campo de historiografía de la educación por tipo de publicación

Estas cifras, aunque son insignificantes si las comparamos con la producción que sobre esta misma área se realiza en el centro del país, representan un gran logro para los investigadores locales ya que la mayor parte de estos trabajos son producto de esfuerzos individuales de profesionistas sin una formación específica en historia que se dan a la tarea de hacer investigación con recursos propios, para participar posteriormente en programas gubernamentales e institucionales que los lleven a la publicación de sus obras.⁵

El financiamiento por parte de los programas gubernamentales de investigación como los Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Gobierno del Estado de Chihuahua, han prestado un apoyo prácticamente nulo en esta área pues más del 80% de los recursos se concentran en los proyectos de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico, y Creación y Fortalecimiento de



Infraestructura (CONACYT, 2008), aplicados en las llamadas “ciencias duras” en donde quedan fuera las ciencias sociales y por consiguiente los proyectos de investigación historiográfica.

De los trabajos de investigación histórica realizados en el estado, sin entrar aun en la valoración de su contenido, 51 pertenecen a historias institucionales, 11 a historias generales de la educación, 10 a formación de docentes y el resto se distribuyen de manera más o menos uniforme entre poco más de diez líneas de investigación.

Temática	Cantidad	Porcentaje
Historias institucionales	51	38%
Historias generales de la educación	11	8%
Formación de docentes	10	7%
Biografías	5	4%
Conflictos magisteriales	4	3%
Federalización	3	2.2%
Equidad de género	3	2.2%
Modernización	3	2.2%
Educación indígena	3	2.2%
Descentralización	2	1.5%
Cotidianidad	2	1.5%
Diagnósticos	2	1.5%
Fotografías	1	0.7%
Otros	35	26%
TOTAL	135	100%

Cuadro 2. Distribución de las producciones en el campo de historiografía de la educación por temas

La recurrencia en el tema de las instituciones obedece principalmente a dos factores: el primero a que con motivo de la celebración de algún aniversario importante (generalmente en la combinación de décadas y lustros) se concibe como una ocasión apropiada para hacer un recuento de las etapas, procesos y per-

sonajes que, a través de los años, han sido parte de las instituciones. El segundo porque quien realiza la investigación tiene algún tipo de relación con el plantel, como estudiante o como docente.

En lo que se refiere a instituciones educativas que más apoyo ofrecen para la publicación de investigaciones sobre historiografía de la educación, el Informe del Departamento de Investigación Educativa señala que las tres escuelas que concentran el 56% de la producción son la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con porcentajes de 27%, 20% y 9%, respectivamente; mientras que el restante 44% se distribuye en más de una decena de instituciones públicas y privadas, dependencias gubernamentales y particulares.

Institución	Cantidad	Porcentaje
UACH	37	27%
UPN	27	20%
UACJ	12	9%
ByCENECH	7	5%
SEyC	6	4.5%
CCHEP	4	3%
CID	3	2%
CIDEP	2	1.5%
ICL	2	1.5%
ITCH	1	0.8%
SEP	1	0.8%
SNTE	1	0.8%
Otros	32	24%
TOTAL	135	100%

Cuadro 3. Producción de documentos del campo de historiografía de la educación por institución

Por otra parte, la producción historiográfi-



ca también refleja una distribución desigual en cuanto a los autores, puesto que cinco personas (Arredondo, Calvo, Hernández, Larios y Pérez) y una institución (Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar CIDEP) publicaron 36% de las producciones, mientras que el restante 64% se distribuye entre 66 autores, o grupos de autores, a los cuales les corresponde proporcionalmente poco más del 1% de los productos.

Aunque en términos numéricos la producción haya sido relativamente significativa, el análisis debe también enfocarse hacia lo que aportan estos trabajos, ya sea por su novedad o por su contribución a la generación del conocimiento científico que la historia puede y debe aportar a las ciencias sociales; así como por la innovación metodológica que proponen.

Por lo anterior, es necesario subrayar que la historia es una disciplina científica con sus propios métodos de análisis que le confieren fiabilidad a sus hallazgos. Esta científicidad, propiamente dicha, se logra no por acercarse a la vieja idea rankeana de “reproducir el pasado tal como fue”, sino por las consideraciones válidas para concebirla como disciplina científica autónoma:

- 1) Hay una comunidad científica de historiadores, un consenso de que el objeto de estudio constituye una ciencia.
- 2) Toda ciencia consiste en un conjunto de conocimientos acerca de la realidad. En la historia se toma un sector de la realidad que se puede comprobar, que se produce una acumulación de conocimiento que no capta en sí mismo, igual que en las demás ciencias.
- 3) Toda ciencia intenta establecer leyes o tendencias. En historia las leyes

son más difíciles que en otras ciencias porque es tendencial. 4) En general, la ciencia está sometida a paradigmas, y la historia si es una ciencia, tiene que tenerlos y de hecho los tiene. 5) En historia, hay múltiples teorías, lo que no es indicio de falta de concreción (Santana, 2005: 20).

Bajo esa concepción, la producción historiográfica local se encuentra en un nivel incipiente en torno a la discusión que se hace sobre teoría de la historia, métodos y metodologías de investigación en las que se fundamentan sus trabajos. En muy pocos autores (Calvo 1992, Arredondo 1997, Hernández 2008, Pérez 2008) puede advertirse una preocupación en relación a los métodos y teorías, por tratarse de trabajos para ponencias internacionales, publicación de artículos en revistas de divulgación científica o tesis de doctorado que se apegan a algún paradigma historiográfico contemporáneo.

Las carencias en discusiones teórico-metodológicas en la producción local tienen una causa probable en el hecho de que, en el estado, quienes hacen investigación historiográfica son en su mayoría profesores de formación normalista o profesionistas en otras áreas con una escasa o nula especialización en esta disciplina. El interés que los mueve para realizar una determinada investigación responde más a la necesidad de rescatar y dar a conocer algún personaje o acontecimiento perdido en el tiempo, que a la necesidad de teorizar o abundar en el análisis metodológico.

Solo en el caso de los autores que han seguido profesionalizándose con estudios de doctorado o que mantienen una vinculación con universidades y organismos nacionales e internacionales dedicados a la investigación,





como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación o el Instituto Superior de Pedagogía de la Habana, Cuba, son los que han abundado más en teoría sobre la historia y su metodología para la fundamentación de sus trabajos. En el caso de los estudiantes de maestría, el interés de sus trabajos de tesis ha respondido mayoritariamente a la necesidad de cumplir con requisitos académicos y de titulación, que a la generación de debate y difusión de conocimiento.

A nivel institucional, las universidades y centros de estudios de posgrado que operan en la entidad han estado sumergidas en un endocentrismo en torno a la producción académica que generan sus estudiantes, pues en la década de los 90 el Informe del Departamento de Investigación Educativa hace referencia solamente a un Encuentro de Investigación tendiente a propiciar el intercambio entre los estudiantes-investigadores; mismo que tuvo un carácter interno y representó una etapa embrionaria de este tipo de eventos en el estado.

La vinculación estrecha entre instituciones de educación superior se hace patente hasta el 2007 cuando se organizan las Jornadas Interinstitucionales de Investigación Educativa en las que participaron tres instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Investigación y Docencia, y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, evento que ha continuado organizándose cada dos años. Esta situación refleja una preocupación creciente por establecer vínculos de cooperación e intercambio académico, aun y cuando no participen todas las instituciones que realizan investigación educativa en el estado y mucho menos trascendieron las fronteras de la entidad.

En lo que se refiere a la oferta de especialización, las Universidades e Instituciones de Educación Superior carecen de licenciaturas o posgrados en historia. Solo en la UACJ cuentan con la Unidad de Estudios Históricos y Sociales que ha jugado un papel importante en la producción historiográfica, principalmente con el programa de difusión *La Fragua de los Tiempos* de la autoría de Jesús Vargas Valdés, que semanalmente publica una columna periodística en El Heraldo de Chihuahua, abordando de cuando en cuando temáticas educativas y la vida y obra de educadores chihuahuenses.

Por su parte, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), a pesar de contar con más de dos décadas de presencia en la entidad, ha tenido una aportación y participación limitada en lo que a producción y difusión de obras sobre historiografía de la educación se refiere y en la formación de cuadros de investigación que aporten nuevas ideas al debate académico sobre esta temática.

Quizás uno de los pasos más significativos en la conformación de los grupos interinstitucionales de investigación educativa se da con la reciente conformación de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) que sin duda está sentando un precedente importante para el diálogo e intercambio de ideas entre investigadores de distintas áreas de la educación y en el mediano plazo tiene proyectado fortalecer la investigación y difusión de trabajos que se generen en los diferentes campos de conocimiento que se están consolidando en la entidad.

El camino que falta por recorrer a la historiografía educativa, en el ámbito local, es complicado sobre todo por la escasa valoración

hacia los géneros historiográficos regionales. No es precisamente sobre estos temas donde se encuentren los libros más populares del momento y mucho menos el material de consumo en las asignaturas universitarias.

A los investigadores chihuahuenses nos toca el papel de aportar nuevas ideas para el debate nacional e internacional que hagan superar la vieja idea de que las ciencias sociales no pueden generar conocimiento científico debido a la subjetividad que envuelve al investigador al acercarse al objeto de conocimiento. En este tema, el paradigma historiográfico del siglo XX aportó elementos suficientes para reconocer el papel de la subjetividad como factor propio del conocimiento científico que está presente, incluso, en las ciencias naturales. Dicha subjetividad, u objetividad relativa:

va incluso epistemológicamente más allá de la vieja historia explicativa, al restaurar el sujeto fuerte como fuente de objetividad al fundir objeto y sujeto, postulando que no tienen vidas separadas. Corresponde científicamente al historiador, individual y colectivo, trabajar con los datos para explicar e interpretar, para buscar las causas y el sentido de los hechos históricos, para construir teóricamente su objeto e investigar empíricamente, como vienen haciendo los científicos “duros” y muchos científicos sociales (Barros, 1993: s/p).

Esa subvaloración de la historia también obedece a las tendencias globalizadoras que en las últimas décadas han venido restando importancia, no solo a la propia disciplina, sino a todas las áreas humanísticas del conocimiento. Tendencia alimentada en la concepción del sistema económico capitalista que sitúa a la

producción y al valor de cambio en el mercado, como preponderante sobre las disciplinas sociales y humanas.

El desplazamiento de las ciencias sociales se ha visto reflejado también en la disminución de horas-clase establecidas en los programas educativos de los diferentes niveles educativos, principalmente en el medio superior y superior, que a su vez se refleja en las políticas gubernamentales establecidas hacia los programas de financiamiento científico que mantienen a las humanidades en la marginación.

En la actualidad habrá que redefinir el papel de la historia en la sociedad, pues todos los paradigmas historiográficos contemporáneos parten de la idea de su utilidad social. Su importancia no se puede refutar aunque existan pronósticos fatalistas que auguran su final, y muy en contra de las ideas posmodernistas que insisten en responsabilizarla por el fracaso de los proyectos humanos del siglo XX en donde, a pesar de contar con un conocimiento amplio del pasado, fue imposible evitar cometer los mismos errores del hombre: Primera y Segunda Guerra Mundial, deterioro ecológico, pobreza de los países subdesarrollados, descomposición social, crisis, entre muchos otros.

De manera reiterada se dice que conocer el pasado nos ayudaría a comprender el presente y aspirar a un futuro mejor, no podemos renunciar a ello. Será necesario seguir aportando nuevos conocimientos, innovando en el ámbito metodológico y acercando a los lectores hacia el gusto por este género y por el ensanchamiento del horizonte social, pues “la aldea global que viene, sin la historia y las ciencias humanas, será el futuro de las cosas, jamás el futuro de los hombres” (Barros, 1993: s/p).



Bibliografía

- Almada, F. (1927). *Diccionario de Historia, Geografía y Biografía Chihuahuenses*. 2ª Edición. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- _____. (1950). *Guía Histórica de la Ciudad de Chihuahua*. Chihuahua, México.
- Álvarez, M. (1960). *La Educación en Chihuahua. Las Bodas de Oro de la Escuela Normal de Chihuahua*. México, D.F.: Imprenta Aldina.
- Barros, C. (1993). *La historia que viene*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Consultado el 16 de noviembre de 2009 en: http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/historia_que%20viene.htm
- CONACYT (2008). *Estadística de Fondos Mixtos*. México, consultado el 13 de noviembre de 2009 en: <http://www.conacyt.gob.mx/fondos/FondosMixtos/Documents/Fondo-Mixtos-Estadisticas-2009.pdf>
- ENECH (1974). *Tarike*, Revista de Aniversario. Colección de artículos.
- Hernández, G. (1999). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1850-1900*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- _____. (1996) *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1827-1850*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- _____. (2008) *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1900-1934*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- _____. (1909). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua. Su organización actual*. Talleres Tipográficos La Pluma, Chihuahua. Hernández, G.; Larios, M.; Trujillo, J.; y Pérez, F. (2010). *Historiografía de la Educación*. No. 5 Colección Investigación Educativa en Chihuahua. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Marín, F. (1998). *El positivismo y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 20 de octubre de 2010 en: <http://www.fmmeduacion.com.ar/Pedagogia/socialpositivismo.htm>
- Márquez, M. (1909). *Álbum de la enseñanza primaria del estado de Chihuahua*. Imprenta El Norte, Chihuahua.
- Márquez, Z. (1984). *Introducción a la historia de la educación en Chihuahua*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Pérez, F. (2008). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua en el periodo de la Revolución Mexicana*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Santana, J. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buria.
- SEyC. (2003). *Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- UEHS (2010). *Historiadores de Chihuahua*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: Unidad de Estudios Históricos y Sociales. Consultado el 20 de octubre de 2010 en: <http://www2.uacj.mx/uehs/Historiografia/Historiadores/HistoriadorAlmada.htm>

Notas

- 1 Las obras son: *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua*, Imprenta el Norte S.A., Chihuahua, 1909, y El Instituto Científico y Literario de Chihuahua, su Organización Actual, Talleres Tipográficos La Pluma S.A., Chihuahua, 1909.
- 2 Esta dependencia se denomina actualmente Secretaría de Educación Cultura y Deporte debido a la reestructuración realizada por la administración pública estatal del periodo 2010-2016.
- 3 El informe es parte de la colección de textos titulada *Investigación Educativa en el estado de Chihuahua* publicada en 2010 y que consta de diez tomos sobre Los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa. El número cinco corresponde a Historiografía de la Educación y participaron en su elaboración Martha Esther Larios Guzmán, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Francisco Alberto Pérez Piñón bajo la coordinación de Guillermo Hernández Orozco.
- 4 En total, el informe de la Secretaría de Educación y Cultura contempla 135 producciones de las cuales 128 corresponden al periodo 1985-2008 y siete son anteriores a 1985 pero se consideran como Antecedentes.
- 5 Los programas que más apoyan publicaciones sobre historiografía en Chihuahua son: Gobierno del Estado de Chihuahua a través del Programa de Publicaciones de la Secretaría de Educación y Cultura, Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) y el Programa de Publicación de Textos de Docencia y Consulta de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Estado de conocimiento del campo de aprendizaje en el estado de Chihuahua

JOSEFINA MADRIGAL LUNA

Profesora investigadora
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 083

Resumen

El presente trabajo es una síntesis del informe sobre la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa, desarrollada en el campo de Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, en instancias de nivel superior en el estado de Chihuahua de 1988 a 2007. Dentro del campo se identifican 17 aportes de investigación que se ubican en cinco subcampos: el aprendizaje en diversos contextos con nueve aportaciones; identidades y procesos de aprendizaje cuatro contribuciones; los estilos de aprendizaje con dos trabajos; la creatividad en el aprendizaje y procesos de construcción del aprendizaje, con un aporte en cada caso. Otros aspectos a señalar son: del total de investigaciones estatales revisadas solo 6.8% corresponde al campo ana-

lizado; existe un predominio de metodologías cualitativas y un enfoque constructivista del aprendizaje. En la agenda pendiente se relegan objetos de estudios que aluden a la herencia cultural, el nivel socioeconómico y el acceso al aprendizaje o aquellos que plantean el aprendizaje como herramienta de crítica y cambio social.

Palabras clave: aprendizaje, procesos, estilos, contexto, saberes.

Introducción

Según Pablo Latapí (1994), de la investigación que se realiza en México solo el 3% corresponde al ámbito educativo. Situación que se torna preocupante si se considera a la investigación como una herramienta imprescindible en el cuestionamiento de la realidad educativa, por ser uno de los medios más apropiados para





abrir la posibilidad de generar un debate informado entorno a los problemas, preocupaciones, necesidades e intereses relacionados con la educación, así como construir visiones en la búsqueda de diversos y mejores escenarios y un respaldo orientador de todo cambio educativo que impulse el desarrollo del país. Considerando el impacto que puede tener tanto en prácticas pedagógicas como en los espacios políticos de toma de decisiones.

Por lo anterior, resulta innegable el interés que la investigación despierta actualmente entre los profesionales de la educación, así como entre los equipos de trabajo que tratan de dar cuenta del estado que guarda la misma, mediante la elaboración de estados de conocimiento.

A partir de octubre del 2006 la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, a través del Departamento de Investigación impulsa el desarrollo de un proyecto denominado Elaboración de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua. Es un trabajo pionero, puesto que se trata del primer esfuerzo sistemático preocupado por dar cuenta de la situación de la investigación en el contexto chihuahuense. La inspiración de este esfuerzo se encuentra en la primera elaboración de los estados de conocimiento de la década de los años setentas realizada en México (Latapí, 1994), tarea que se ha continuado en las dos décadas siguientes (COMIE, 1995 y 2003).

La elaboración de los estados de conocimiento con el tiempo se ha convertido en una preocupación también para los académicos de diversas entidades federativas, a tal grado que actualmente podemos ubicar un sinnúmero de

investigadores que se encuentran ocupados en ofrecer un panorama de la investigación desarrollada en sus estados, entre ellos Chihuahua.

En este contexto surge el interés por comprender desde un enfoque sociohistórico, la evolución de la investigación en educación, sobre el campo del aprendizaje en el estado de Chihuahua, en el lapso de 1988 al 2007; es decir, cuál es el estado de conocimiento de este campo en el espacio geográfico y en los tiempos señalados.

La tarea que se emprende abre la posibilidad de dar respuesta a otras interrogantes de importancia secundaria sobre el campo, entre ellas podemos enumerar:

—¿Qué temáticas han sido trabajadas y cuáles van a la zaga?

—¿Cuáles son las características que asume la investigación educativa estatal desarrollada en este ámbito?

—¿Cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos predominantes?

—¿En qué niveles educativos se centra la investigación?

—¿Cuál es el grado de participación y compromiso de las instituciones de nivel superior estatales, en la investigación dentro del campo de aprendizaje?

Propósitos

1. Presentar una visión general de las condiciones que prevalecen en el ámbito de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, dentro del campo de Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, en el lapso de 1988 al año 2007.

2. Hacer un balance de la investigación educativa dentro del campo sobre diversos aspectos que la definen: características esenciales, temáticas elegidas, enfoques teóricos y metodológicos predominantes, niveles y actores en los que se concentra la investigación.

3. Identificar las instituciones educativas de nivel superior que han mostrado un interés evidente por desarrollar trabajos de investigación dentro del campo, en el estado de Chihuahua.

4. Comparar los objetos de estudio abordados dentro del campo de aprendizaje, con aquellos que han sido relegados a un segundo término.

5. Proporcionar un marco de referencia a los diversos actores interesados en incursionar dentro del campo de aprendizaje, como punto de partida para el desarrollo de nuevos trabajos de investigación.

Metodología

Para la elaboración del estado de conocimiento del campo se abordó la producción en investigación localizada en instituciones de educación superior elaborada de 1988 al año 2007, de donde se seleccionó la que corresponde propiamente a este campo. El estudio se ubica dentro de la tradición hermenéutica de las ciencias sociales y humanas.

Los trabajos considerados son exclusivamente tesis de maestría, el proceso de selección de las obras se realizó en dos etapas: en la primera se trabajó a partir de un listado de las investigaciones generadas en las instituciones de nivel superior participantes. En la segunda etapa el equipo de investigadores acudió a las instituciones para recopilar y analizar las obras

relacionadas con el campo, para ello se elaboraron fichas bibliográficas, de resumen analítico y de clasificación de trabajos, a partir de los instrumentos propuestos por el COMIE.

Con las fichas de resumen se procedió a una clasificación por afinidades, lo que permitió construir diversas categorías mediante las cuales se analizaron, con mayor profundidad, las convergencias y divergencias encontradas.

Discusión de resultados

La presentación de resultados está organizada en tres apartados: en el primero de ellos se presentan algunas consideraciones generales sobre los trabajos del campo Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados encontrados en Chihuahua; en el segundo se describen los objetos de estudio sobre el campo, que han resultado de interés a los investigadores en este mismo contexto; en el tercero y último apartado se ofrece una visión sociohistórica del campo, que permite ubicarlo dentro de un contexto nacional, así como entender la evolución y lógica que ha tenido en nuestro estado.

I. Consideraciones generales sobre los trabajos encontrados

Los trabajos que corresponden a este campo son tesis generadas en instituciones de nivel superior que ofrecen posgrado, inicialmente se pensó en incluir también artículos publicados en revistas educativas locales, sin embargo esta idea finalmente se desechó por considerarse que en estos casos los temas eran abordados de manera muy superficial. De 250 trabajos de investigación que se encontraron, 17 conciernen al campo del aprendizaje.





Cronológicamente, los aportes motivo de estudio tuvieron el siguiente comportamiento: se encontró un trabajo realizado en 1988, luego de un largo paréntesis la producción se reinicia en 1998 donde ubicamos otra tesis. A partir de este año y hasta el 2007 podemos ubicar casi un trabajo por año, con excepción de 1999 y 2000 en que no hay producción y el 2005 y 2006 en que se eleva a cuatro y cinco aportes respectivamente. La mayoría de los estudios se ubican en el nivel de educación básica: 11 en primaria, uno en preescolar, uno mixto —preescolar y primaria—, dos en secundaria, uno en posgrado, y otro es comunitario. Sobre los sujetos estudiados por los investigadores, 15 de las tesis se centran en los alumnos, una en los docentes y otra en la comunidad.

Con relación a los enfoques teóricos elegidos, predomina el cognitivo estructuralista-organicista del aprendizaje, que supera al enfoque mecanicista del procesamiento humano de información no trabajado por los investigadores en este contexto. Por último, en cuanto a los enfoques metodológicos implementados, predomina el cualitativo con 12 de los 17 aportes, tres se realizan desde un enfoque cuantitativo y dos desde un enfoque mixto. En general se observa una tendencia, en todos los trabajos, hacia el aprendizaje más como proceso que como producto o ejercicio acabado.

II. Un acercamiento temático a la investigación emanada del campo

A partir del análisis de los aportes de investigación, se identifican los temas presentes en el interés de los investigadores de Chihuahua en torno al campo Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, los cuales se organizan en 5

categorías: 1. El aprendizaje en diversos contextos, 2. La identidad y los procesos de aprendizaje, 3. Estilos de aprendizaje, 4. La creatividad y el aprendizaje, y 5. Procesos de construcción del aprendizaje.

1. El aprendizaje en diversos contextos

Este grupo de trabajos, reconoce el contexto como el escenario o entorno histórico, geográfico, cultural, social, político económico en que se desarrolla todo hecho social, como lo es el aprendizaje.

En esta categoría se incluye nueve de los 17 trabajos de tesis del campo de aprendizaje, los cuales a su vez se ubican en tres subcategorías: contexto familiar, escolar y social, ocho de ellos de carácter interpretativo y uno cuantitativo.

Dos de los trabajos corresponden al contexto familiar (Luévano, 2005; Chávez, 2007), el cual se considera ofrece al individuo procesos espontáneos de aprendizaje, paralelamente a aportaciones afectivas y cuidados biológicos, en ese sentido es el espacio socializador privilegiado donde se desarrolla la familia.

Dentro del contexto escolar se ubican tres tesis (Pérez, 2003; Vázquez, 2005; Anaya, 2006), aquí se reconoce el papel de la escuela como agencia socializadora.

Entre algunos aspectos se señala la capacidad que tiene el maestro de generar ambientes artificiales de aprendizaje compartido (Pérez, 2003); que las relaciones entre el colectivo son favorables (Vázquez, 2005), que pueden favorecer el aprendizaje de los alumnos, o al contrario, pueden entorpecerlo. En síntesis, estos aportes destacan la importancia de la actitud del maestro para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

Cuatro de los nueve trabajos de tesis hablan del contexto social (Terrazas, 2002; Reyes, 2005; Guillén, 2006; Olveda, 2004) como el espacio amplio en el que convergen valores, conocimientos y posiciones culturales.

En tres aportes de este apartado (Terrazas, 2002; Reyes, 2005; Olveda, 2004), se sostiene que los videojuegos y la televisión proporcionan valores y modelos conductuales con contenido agresivo, que pueden ser nocivos al aprendizaje y formación del sujeto. Empero sostienen la posibilidad de resistencia: capacidad de los niños de actuar críticamente, aunado a ello la ayuda de los adultos al proporcionar cuidados, experiencias, formas de interacción funcionales y apropiadas para las relaciones sociales, que contrarresten las influencias negativas.

En el caso de Guillén (2006), hace referencia al contexto social amplio como un espacio inagotable de experiencias cognitivas que imperceptiblemente va formando a los sujetos.

Todos estos trabajos reconocen el papel que el contexto desempeña en los diversos procesos de aprendizaje de los sujetos. De ahí la importancia de ser considerado por los responsables de la educación.

2. Identidades y procesos de aprendizaje

Esta categoría está integrada por cuatro de los 17 trabajos: De la Rocha (2003); Payán (2006); Valerio (2005); Hernández (1998). Uno con un tratamiento metodológico mixto y tres dentro del enfoque cualitativo.

Estos trabajos sostienen que los procesos de aprendizaje no se dan solo como reconstrucción de saberes, paralelamente a ellos los sujetos van adquiriendo valores, ideas, hábitos, modelos de interacción y construyendo o reafir-

mando una visión del mundo y de sí mismos, su identidad. La identidad implica una percepción de sí mismos, expectativas de la relación con los demás, en función de las cuales más tarde el sujeto organiza su interacción con los otros y enfrenta nuevas experiencias de aprendizaje. De ahí el valor de su reconocimiento en el ámbito educativo.

3. Los estilos de aprendizaje

La presente categoría se conforma por dos de los 17 aportes de tesis del campo de aprendizaje interesados básicamente en estudiar los estilos de aprendizajes (Sáenz 2006, Rodríguez, 2006). Uno de los trabajos se desarrolla dentro del paradigma cuantitativo y el otro en el cualitativo.

El trabajo que desarrolla Sáenz (2006), se centra en los maestros, se afirma que independientemente del estilo de enseñanza que utilice el grupo de docentes estudiado, los resultados en el examen Nacional para Maestros en Servicio (ENMS) no son tan diferentes. En el estudio sobre los alumnos, se considera elemental que el docente genere ambientes y estrategias pertinentes, que atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje del grupo, con el fin de mejorar los resultados.

Los estilos de aprendizaje implican una aproximación diferencial: cuando los sujetos necesitan aprender algo, cada uno lo hace con su propio método, desarrolla estrategias o tendencias globales preferenciales en la forma de hacerlo. De ahí la importancia de entenderlos para propiciar la mejora del aprendizaje.

4. La creatividad en el aprendizaje

Dentro de esta categoría se ubica solamente uno de los 17 trabajos de tesis propios del cam-





po de aprendizaje (Valencia, 2001). El cual se desarrolla desde el enfoque crítico-dialéctico.

Valencia (2001) recurre a múltiples perspectivas teóricas en su afán por entender y sustentar su objeto de estudio –Roger, Torrance y Myers–. La investigación admite el carácter dinámico de la creatividad al señalar que el maestro puede generar alternativas para que el niño la desarrolle.

La creatividad se concibe como un proceso paralelo al aprendizaje y que además puede favorecerlo fuertemente, por ser la creatividad la capacidad de la mente humana para generar cosas nuevas, valiosas, establecer relaciones, llegar a conclusiones y a la resolución de problemas de manera peculiar.

5. Procesos de construcción del aprendizaje

En esta categoría se localiza solo uno de los trabajos, que trata de caracterizar los procesos de aprendizaje o la forma en que accede el niño al conocimiento. Data de 1988, se desarrolló en la Esc. Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”, y plantea entre sus propósitos: caracterizar el pensamiento lógico-matemático en niños de cinco y ocho años de los municipios de Camargo, Saucillo, La Cruz y San Francisco de Conchos; identificar la posible relación entre el contexto social al que pertenece el niño y los niveles que presenta su desarrollo respecto al pensamiento lógico-matemático.

Esta contribución se sustenta teóricamente en los aportes de Piaget, analiza los niveles de construcción de operaciones lógico-matemáticas en torno a número y otras operaciones.

Su importancia radica en que es el único de los trabajos que enfatiza el interés por entender

los procesos de construcción del aprendizaje en los infantes; en segundo lugar es el único estudio de carácter institucional y por último, al contemplarse como un estudio transcultural, que intenta la reproducción de los estudios de Piaget en un contexto Chihuahuense.

III. Una visión histórica del campo de aprendizaje en México: de 1970 al 2007

La revisión histórica que se hace del campo de aprendizaje, admite contrastaciones entre el contexto macro (nacional), y el contexto micro (estatal), en el lapso de 1970 al 2007. Paralelamente esclarece los antecedentes inmediatos y las fuentes de donde se nutren los aportes, acerca de este campo, encontrados en Chihuahua.

Al hacer el recuento durante estas cuatro décadas, se advierte que la investigación educativa en este campo como toda construcción social, ha tenido una clara evolución; la comunidad científica y los hacedores de políticas educativas descartan viejas tendencias y adoptan otras nuevas, transformando sus discursos aunque no necesariamente las prácticas educativas.

En cuanto a los aportes, se encuentra que en la década de los setenta la producción de investigación educativa estaba sumamente centralizada (Latapí, 1994) no obstante, es una práctica que poco a poco se ha ido desarrollando en los estados, como es el caso de Chihuahua. La asimetría entre la producción nacional por décadas y el total de la producción estatal se puede observar en el cuadro No. 1.

Cuadro No. 1 Producción registrada en el campo de aprendizaje nacional-estatal (Chihuahua)				
	1972-1982 ⁱ Nacional	1982-1992 ⁱⁱ Nacional	1992-2002 ⁱⁱ Nacional	1988-2007 ⁱⁱⁱ Chihuahua
Totales	70	54	85	17

En cuanto a los objetos de estudio afines al campo en los tiempos estudiados, se presenta su distribución en el cuadro No. 2, en este caso no se cuenta con información sobre los datos de la década de los setenta.

Cuadro No. 2 Producciones en el campo de aprendizaje Nacional-Estatal (Chihuahua), por temática				
No.	Categoría	1982-1992 ⁱⁱ Nacional	1992-2002 ⁱⁱ Nacional	1988-2007 ⁱⁱⁱ Chihuahua
1	Problemas teóricos y epistemológicos del conocimiento y teorías del aprendizaje	4		
2	Tratados sobre el origen del conocimiento y el aprendizaje	9		
3	Implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje	7		
4	El aprendizaje en diversos contextos	3	35	9
5	Identidades y procesos de aprendizaje			4
6	Estilos de aprendizaje		3	2
7	Procesos psicológicos asociados al aprendizaje	14	11	1
8	Tipos de aprendizaje	1	1	
9	Logros del aprendizaje o procesos de construcción	16	34	1
10	Evolución mundial del campo de aprendizaje		1	
	Totales	54	85	17

Respecto a la identificación de tendencias teóricas que orientan las producciones encontradas, en la década de los setenta predominan a nivel nacional los trabajos de corte conduc-

tista (Latapí, 1994). En las décadas siguientes, a partir de la revisión de los abstracts se puede afirmar que hacen acto de presencia otras teorías, como se aprecia en el cuadro 3.



Cuadro No. 3
Tendencias teóricas identificadas en los aportes

	Periodos analizados		
	1982-1992 ⁱⁱ Nacional	1992-2002 ⁱⁱ Nacional	1988-2007 ⁱⁱⁱ Chihuahua
Conductismo	26	2	0
Psicogenética	15	2	4
Sociocultural de Vigotsky	2	2	3
Aprendizaje significativo	0	0	1
Procesamiento humano de la información	2	11	0
Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples	1	2	2
Enfoque crítico del aprendizaje	0	3	0
Otras tendencias	5	0	3
No identificadas	3	63	4
Total	54	85	17

Como puede observarse, en la década de los ochenta –al igual que en la que le antecede–, predomina el conductismo. Las teorías cognitivas estructuralistas del aprendizaje desde los años ochenta van ganando terreno y en la década de los noventa, los aportes de Vigotsky y Piaget se vivifican. En estos años surge paralelamente el interés de los investigadores dentro del campo de aprendizaje por posturas teóricas cognoscitivas mecanicistas-asociacionistas como lo es el procesamiento humano de información, que ya está presente en dos obras de los ochenta, pero que logra posicionarse de manera contundente y explícita dentro del campo en los noventa. En el caso de las teorías del aprendizaje sobre inteligencias múltiples, aparecen en el interés investigativo desde los ochenta y su presencia se mantiene estable a nivel nacional, en Chihuahua se pueden ubicar dos trabajos. Algo digno de resaltar es el escaso interés que los investigadores muestran sobre el enfoque crítico del aprendizaje, a lo largo de las cuatro décadas analizadas se identifican solo tres trabajos a nivel nacional y ninguno en la entidad.

Conclusiones

Respecto a la investigación educativa en el campo de aprendizaje y procesos psicológicos asociados en el estado de Chihuahua se encuentra que:

Los aportes surgen casi en su totalidad de estudiantes de maestría; es poco significativa la investigación de carácter institucional en educación superior dentro de este campo.

A pesar de los problemas educativos actuales, existe poco interés tanto de profesionales de la educación como autoridades educativas por realizar estudios sobre el campo; solo 6.8% de los aportes centran su interés en una temática afín a este campo.

En los aportes están ausentes los enfoques teóricos asociacionistas del aprendizaje, enfoque crítico, enfoque por competencias, y en cambio hay un predominio de las teorías cognitivas, organicistas estructuralistas (Vigotsky, Piaget y Ausubel).

Se identifican dificultades en la constitución de los trabajos al momento de establecer co-



herencia interna entre los diversos elementos que lo conforman, constituir una sólida fundamentación teórico metodológica, y alcanzar un análisis sistemático y significativo de la información obtenida.

Poca difusión de la producción en investigación, posiblemente por ser trabajos que tienen como objetivo la obtención de un grado académico.

Finalmente se considera que hay una agenda pendiente del campo, en la que podemos destacar temas relacionados con:

- El nivel socioeconómico y el acceso al aprendizaje.
- La herencia cultural y los procesos de aprendizaje.
- El aprendizaje como herramienta de crítica del contexto social.
- Los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- El maestro ante el aprendizaje.
- Factores que inciden en el logro de los conocimientos.
- El trabajo por equipos, como herramienta potencializadora del aprendizaje.

Bibliografía

- COMIE (1993). *La Investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Estudios sobre la investigación educativa. Estados del conocimiento*, cuaderno 30. Coordinadora: Isabel Galán. Editorial del magisterio, México.
- COMIE (1995). *La Investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y Aprendizaje I*. Coordinador: Mario Rueda. Editora Graphos, México.
- COMIE (2003). *Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Coordinador: Pedro Sánchez Escobedo. Grupo Ideograma Editores, México.
- Latapí Sarre, Pablo (1994). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica, 4ª. ed., México.

Notas

i Latapí, Pablo. *La investigación educativa en México*. 1994

ii Fuente: COMIE estados del conocimiento 1995 y 2003

iii Fuente: corpus revisado para la elaboración de los estados de conocimiento en Chihuahua, en el campo de aprendizaje (1988-2007)

Corpus revisado

- Anaya Morales, Ponciano (2006). *Oportunidades de aprendizaje en la escuela secundaria: estudio comparativo entre dos casos* (Tesis de maestría). CCHER, Chihuahua.
- Chávez Delgado, Sandra Verónica (2007). *El desempeño escolar de alumnos con madre que labora fuera del hogar* (Tesis de maestría). CCHER, Chihuahua.
- De la Rocha Castillo, Blanca Esther (2003). *Como influyen las expectativas del docente y el autoconcepto de sus alumnos en el rendimiento escolar de estos* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- ENECH (1988). *Niveles de desarrollo del pensamiento lógico-matemático, en los medios rural y urbano*. Escuela Normal del Estado "Profr. Luis Urías Belderráin", Chihuahua.
- Guillén Majalca, César (2006). *Influencia del entorno social en la educación de un menonita* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- Hernández Lara, Filiberta (1998). *La influencia de la televisión en demérito de la identidad cultural* (Tesis de maestría). CID, Chihuahua.
- Luévano González, Nahaira Elena (2005). *Un análisis sobre la problemática de los niños que se resisten a permanecer en la escuela* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- Olveda Sánchez, Claudia Dolores (2004). *El impacto de los videojuegos en el rendimiento escolar* (Tesis de maestría). UPN, Delicias, Chih.
- Payán Delval, Aracely (2006). *Los niveles de seguridad y confianza en los niños y las interacciones cooperativas en el aula* (Tesis de maestría). UPN, Parral.
- Pérez Terrazas, José Luis (2003). *El aprendizaje compartido: una opción para favorecer y desarrollar las habilidades cognitivas, socioafectivas y creativas* (Tesis de maestría). CID, Chihuahua.
- Reyes González, Juana Inés (2006). *La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- Rodríguez García, María Guadalupe (2006). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de oportunidades* (Tesis de maestría). CCHER, Chihuahua.
- Sáenz Zamarrón, Gilberto (2006). *Los estilos de aprendizaje de los docentes de Cd. Cuauhtémoc, Chihuahua* (Tesis de maestría). CID, Chihuahua.
- Terrazas López, Yolanda (2002). *La influencia de la televisión en la conducta* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- Valencia Mendoza, Ivonne Alicia (2001). *Elementos que promueven la creatividad evidente en el trabajo con el texto de los usuarios de la biblioteca infantil del CIDECH* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.
- Valerio Herrera, Lorena (2005). *Seguridad que posee el niño y afectividad manifiesta en su interacción en el aula* (Tesis de maestría). UPN, Parral.
- Vázquez Santamaría, Beatriz (2005). *Influencias de las relaciones interpersonales entre docentes en el aprovechamiento académico de los alumnos* (Tesis de maestría). UPN, Chihuahua.



Investigación educativa: la experiencia en el estado de Chihuahua

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Profesora investigadora
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Este ensayo tiene como propósito recuperar las experiencias de investigación de los académicos e instituciones superiores establecidas en la región. Asimismo, permite conocer el estado que guarda esta actividad intelectual y el desarrollo que ha tenido el campo de la educación en el estado de Chihuahua. De manera concreta se establecen cuatro etapas: *antecedentes, primeras experiencias de investigación* (1984 a 1990); *cambios y desafíos* (1990 al 2000); *crecimiento* (2000 al 2009) y *apertura y expansión* (2009). En esta última fase, se destaca la pertinencia de la REDIECH como espacio para generar, desarrollar, fortalecer y difundir la actividad investigativa en esta entidad.

Palabras clave: investigación, formación, teoría, actitud crítica

Presentación

La investigación constituye la tarea sustantiva del quehacer científico. Cualquier ciencia requiere de espacios permanentes para revisar sus supuestos, valorar sus principios, identificar ausencias y establecer mecanismos para la generación de conocimiento. En el marco de exigencias del siglo XXI, investigar significa asumir una actitud interrogadora, problematizadora, crítica y abierta ante el mundo.

En el ámbito educativo, la investigación representa un proceso necesario para explicar, interpretar y transformar la realidad; “Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo” (Imbernón, 2007: 7). Así, esta tarea se presenta como una oportunidad para renovar los saberes y las prácticas educativas.





En México, la investigación educativa (IE) entendida como “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (Latapí, 2002: 14), se realiza desde diferentes escenarios, planos y ángulos revelando una gran diversidad de esfuerzos por explicar y comprender el fenómeno educativo. Si bien, en este ámbito se requiere de procesos de investigación constante, también se necesita que el conocimiento generado sea analizado a fin de valorar su calidad y pertinencia. En este sentido, investigar en y sobre la educación se delinea como una acción previa en el diseño de estrategias tendientes a la mejora de los servicios educativos en cualquier región.

La investigación educativa

Reconstruir el proceso que ha seguido la IE en la región exige establecer un marco conceptual que oriente su sistematización y análisis. De inicio, conviene delimitar el significado de la IE como quehacer académico a fin de argumentar su consolidación como campo.

Definir conceptualmente la IE es una tarea compleja. No existe una noción absoluta, aplicable a todos los tiempos y contextos. Su significado está determinado por cuestiones de orden epistémico, teleológico, metodológico, entre otras.

En la literatura sobre el campo, es común encontrar conceptos de IE que se posicionan en ángulos opuestos. Desde la visión de Kerlinger (en Imbernón, 2004), investigar en educación, significa elaborar teorías que expliquen

los fenómenos educativos. Por su parte, Elliott (en Gimeno y Pérez, 2005), afirma que la investigación recibe el calificativo de educativa cuando pretende no solo ser una investigación sobre educación, sino que educa a través de un proceso de investigación que transforma y perfecciona la práctica.

A fin de superar la distancia entre la teoría y la práctica, algunos autores asumen la IE bajo conceptualizaciones más inclusivas, recuperando el sentido constructivo de esta actividad. De esta forma, la IE “se puede conceptualizar como un nuevo conocimiento sobre lo educativo [...] que además genera el ejercicio de una práctica distinta en la producción del conocimiento” (Gutiérrez, en Piña y Pontón, 2002: 28).

Desde un enfoque teleológico, un sector de especialistas de la IE toman en cuenta los fines de esta tarea como referente para su conceptualización. De manera general, destacan dos posiciones, por ejemplo, Ducoing (en Martínez, 2010: 6) sostiene que “la finalidad de cualquier investigación no es la formulación de propuestas, recomendaciones, diseños, etc., sino primordialmente comprender la realidad educativa”. Así, se privilegia la orientación del trabajo heurístico a objetivos comprensivos explicativos como una acción distinta, e incluso lejana, de la intervención educativa. Con respecto a la segunda posición, Weiss (2003: 36) define a la IE como aquella conformada por estudios, en forma de intervenciones educativas, diagnósticos, sistematizaciones de experiencias, evaluaciones y proyectos, que contribuyen a racionalizar la acción educativa. Desde esta perspectiva, la investigación promueve momentos para la intervención, transformación y mejora de la realidad educativa. En este senti-

do, Latapí (2002: 14) afirma que la IE se relaciona con la innovación educativa, entendida como “el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos”.

En el presente trabajo se adopta la perspectiva señalada por Weiss, al considerar a la IE como una serie de actividades, con diversos alcances, orientadas a la explicación, comprensión y transformación de una realidad compleja que requiere lecturas, individuales y colectivas, pluridisciplinarias, interparadigmáticas y multirreferenciales, tendientes a la producción de conocimiento científico sobre la educación.

La investigación educativa en el estado de Chihuahua

La investigación constituye una tarea prioritaria en el camino a la producción permanente del conocimiento. Una sociedad informada posee elementos que le permiten decidir oportunamente sobre las acciones que, traducidas en políticas públicas coherentes, garantizan a sus miembros mejores niveles en su calidad de vida.

Adentrarse en los esfuerzos de los docentes chihuahuenses por fortalecer la IE, exige revisar los antecedentes que contribuyeron a la conformación de este quehacer científico. La primera etapa de la IE en la entidad, que se ha denominada *antecedentes*, se puede ubicar a partir del año 1984, cuando los estudios de educación normal se elevan al nivel de licenciatura (SEP, 2003). Las primeras experiencias de investigación educativa “coinciden con el establecimiento del nivel de licenciatura que ubicó a las escuelas normales como instituciones de

educación superior y consecuentemente la investigación se constituyó en una de las funciones sustantivas” (Franco, 2009: 19).

En la actualidad, los planes de estudio de las normales pretenden desarrollar en el estudiantado diversas competencias entre las que destaca la disposición y capacidades propicias para la investigación científica, como la curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica con el propósito de mejorar los resultados de la labor educativa (DGESPE, 1999).

En esta década destacan los esfuerzos de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior al organizar encuentros de investigación. A finales de los años 80, se realiza el primer encuentro “en donde las instituciones de formación de docentes participaron tanto en su organización, como en las mesas de trabajo presentando ponencias producto de las investigaciones realizadas, lo que contribuyó a difundir los resultados, pero sobre todo a retroalimentar su quehacer” (Franco, 2009: 20).

En el camino hacia el fortalecimiento de la IE en el estado, la década de los años 90 representó un escenario de *Cambios y desafíos*, que configura lo que se ha denominado la segunda etapa de la IE en la región. Entre las dificultades puede señalarse la presencia de académicos con ciertas limitantes en su formación y experiencia para la investigación, recursos insuficientes y apoyos institucionales y gubernamentales incipientes. En esta época se establecen las primeras experiencias de superación profesional para el magisterio, que en forma de maestrías en educación brindaban una formación primaria para la investigación.





Como resultado de la realización de diversas acciones ante las instancias oficiales y sindicales, se crearon programas de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) y el Centro de Investigación y Docencia (CID), conformándose como los espacios de Superación Profesional con mayor relevancia entre el magisterio local. Aún cuando los posgrados en la entidad tenían el carácter profesionalizante, consideraban en sus programas cursos con tendencia a la investigación lo que permitía al estudiantado desarrollar habilidades para tal tarea.

En la entidad, se han elaborado diversos estudios sobre la educación, lo que ha contribuido a la conformación de equipos de trabajo y el desarrollo de competencias institucionales e individuales para la investigación. En el año 1994, se realiza el *Proyecto Estatal de la Calidad Educativa* de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), acción derivada del programa de Innovación Educativa: Calidad Total en la Educación (SEC, 2003).

A mediados de los años 90, se encomendó a la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (CIyDA), de la Dirección General de Educación y Cultura del Gobierno del Estado, la elaboración de la Agenda educativa de la administración 1992-1998 con la finalidad de reestructurar la administración pública del gobierno estatal para mejorar la educación en cuanto a sus metas como bien público: cobertura, eficiencia, calidad, equidad y pertinencia (Heurística Educativa, 1998).

De enero de 1994 a junio de 1995 se realizó el *Diagnóstico de la Educación Primaria en el Estado de Chihuahua*, en donde se presentaba

un panorama general de los servicios educativos en el subsistema federalizado, del cual surgieron propuestas de investigación individuales apoyadas por la SEP-CONACYT (SEC, 2003).

En el año de 1995, el CID realizó dos investigaciones: *Atención a los niños de los cruceros y, Los requerimientos de educación preescolar y primaria en la población indígena migrante*, ambas bajo el convenio entre el Gobierno del Estado y la Sección 8 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Durante el período de 1996-1997 esta institución firmó otro convenio con el Instituto Nacional de Antropología e Historia que hizo posible la realización del *Diagnóstico de la Educación Primaria en el Municipio de Allende* (Franco, 2009).

En 1999, se realiza el trabajo de investigación titulado *La supervisión escolar de la educación primaria en México. Prácticas, desafíos y reformas*, que integraba el esfuerzo de varias Instituciones de Educación Superior (IES) y el apoyo de la UNESCO, a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) con sede en París (Calvo, 2002).

En el marco de la tercera etapa, denominada *de crecimiento*, a partir del año 2001, Heurística Educativa trabaja en el análisis pedagógico desde el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar con la finalidad de superar diversos obstáculos para el logro educativo. En él participan los profesores de las escuelas públicas de educación básica, en todos sus niveles y modalidades (SEB, s.f.). Esta experiencia ha permitido identificar líneas de investigación tendientes a analizar la práctica de los docentes en Chihuahua, los logros académicos y eficacia social de las escuelas, las perspectivas

de los alumnos sobre las escuelas PEC, el análisis de la práctica pedagógica videograbada, entre otras.

Una de las necesidades que actualmente existen en el rubro educativo es el desarrollo de investigación que permita valorar la producción existente, con el fin de determinar oportunidades para la generación de nuevos conocimientos. En esta línea, un avance significativo en la IE local lo constituye la elaboración de los *Estados de conocimiento de la IE en el estado de Chihuahua*, proyecto coordinado por el Departamento de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) bajo el esquema de fondos mixtos del CONACYT con la participación entusiasta de investigadores y académicos chihuahuenses (CONACYT, 2006). La realización de perspectivas estatales de los estados de conocimiento se planteó por el COMIE desde el año 2001, al convocar, tanto a las instituciones de posgrado como a los investigadores educativos, a colaborar en el esfuerzo de construir los estados de conocimiento en las entidades federativas con el objetivo de abrir espacios de reflexión e intercambio de ideas sobre la actividad educativa para enriquecer y consolidar la investigación (Ramos, 2009).

En el año 2006, se efectúa el *II Encuentro de Investigación Educativa* permitiendo el intercambio académico entre docentes, investigadores, alumnos de instituciones de posgrado, e integrantes de la comunidad educativa en la presentación de ponencias, producto de protocolos dictaminados para fines de tesis, avances y resultados de investigaciones terminadas (SEC-SEECH, 2006).

En este mismo año, se forma un consejo editorial colaborativo entre las instituciones de

formación y actualización docente de la entidad, con la responsabilidad de publicar la revista *Ecos de la educación*. Este espacio constituye una oportunidad para la difusión de los trabajos de IE producidos en la entidad.

Pese a los avances en la consolidación de la IE en la región, para Ordóñez (2006), las actividades de investigación han sido insuficientes, debido a la escasez de proyectos, principalmente porque la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) habían priorizado a la docencia sobre la investigación dentro de sus actividades sustantivas. Además, las instituciones de posgrado orientados a la formación en investigación eran limitadas.

No obstante, en el año 2008 se realizó el *III Encuentro de Investigación Educativa* con el propósito de promover el diálogo entre las personas interesadas en la realización de investigaciones en el sector educativo. Entre las actividades, se presentaron, discutieron y revisaron los resultados de trabajos sobre sujetos de la educación; políticas educativas; estudios con perspectiva de género; procesos de formación y prácticas educativas con la meta de buscar y proponer alternativas para mejorar la calidad educativa en Chihuahua (El ágora, 2008).

En este mismo año, la Dirección de Educación Primaria y el Programa de Investigación y Evaluación de los SEECH convoca al *I Encuentro regional de investigación educativa* con el objetivo de crear un espacio de encuentro que promueva el diálogo entre los docentes, investigadores y otros actores de la educación; presentar, analizar y valorar la IE que se realiza en las escuelas primarias del estado, identificando problemas y necesidades de la práctica educativa; promover la formación, actualización





y superación de los actores de la educación, facilitando el acceso a los productos de la investigación, así como impulsar la IE como una herramienta que le permite al docente estudiar y reflexionar sobre su práctica (SEC, 2008).

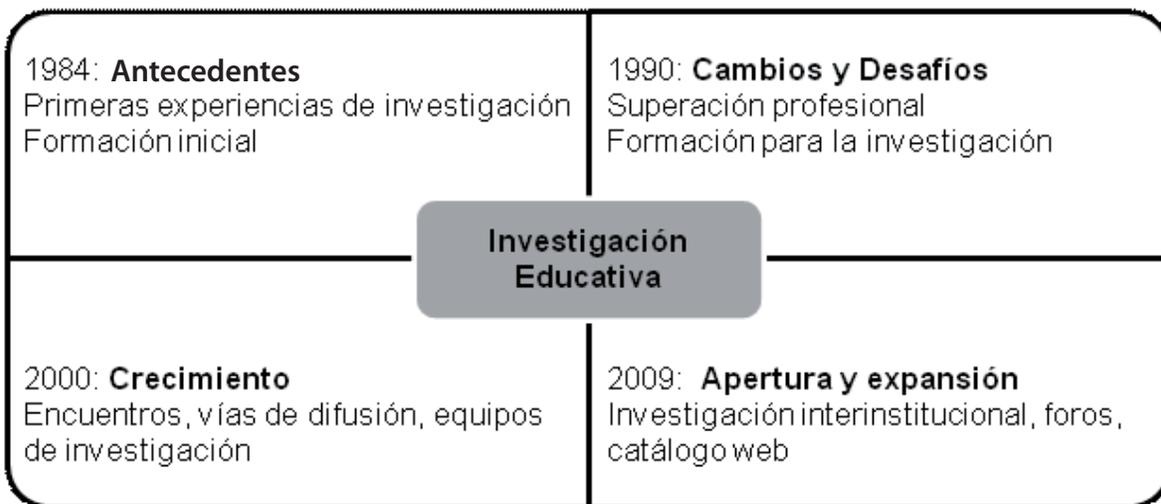
A partir del 2009, se gesta la cuarta etapa denominada *de apertura y expansión*, considerando la realización de investigaciones interinstitucionales, foros y encuentros, así como la publicitación en Internet de la agenda estatal de IE con acceso a través del catálogo a 448 fichas (SEC, 2009).

En este año, el Poder Ejecutivo Estatal a través de la SEC y el CONACYT organizaron el *Primer Foro Estatal de Resultados en Ciencia y Tecnología. FOMIX 2009 Chihuahua*, con el objeto de difundir los resultados de investigaciones apoyadas por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado, además de propiciar el encuentro entre los actores involucrados en el desarrollo científico, tecnológico, económico y social de la Entidad.

Hasta la fecha, el fondo apoya más de 160 proyectos de investigación científica, tecnológica y de innovación. En el área III *Educación*, se reportan 26 trabajos con un monto de apoyo de 5 millones de pesos (SEC, 2009). Entre los cuales destaca la presentación de los avances en la elaboración de los *Estados de conocimiento de la IE en Chihuahua*.

En este año, profesores, académicos de las unidades UPN en Chihuahua y el equipo de Heurística Educativa (HE) colaboraron en la investigación *Estándares para la educación básica a fin de impulsar procesos de mejora académica continua en todas las escuelas de México* (SEB, 2009).

Durante los primeros meses del año 2010, se efectuó el *IV Encuentro de Investigación Educativa 2010* bajo la coordinación del CCHEP, el CID y la UPN con el fin de contribuir en la búsqueda de alternativas que coadyuven a mejorar la calidad de la educación, a través del intercambio y presentación de los proyectos y productos de la investigación generados en el



Cuadro No. 1. Etapas de la Investigación Educativa en Chihuahua

estado, en torno a la realidad educativa, nacional y regional (SEC, 2010).

Además, para dar continuidad al trabajo de difusión y promoción de la IE generada en la entidad, recientemente se formalizó la *Red de Investigadores Educativos Chihuahua* como una organización horizontal de investigadores educativos del estado, orientada a la generación, desarrollo, fortalecimiento y difusión de la actividad investigativa de la entidad. Entre sus principales objetivos se encuentra realizar investigación en el campo educativo; promover la creación de redes y grupos de trabajo; promover acciones tendientes a la formación permanente para la investigación; promover y organizar eventos y encuentros académicos; establecer relaciones con otros organismos y asociaciones científicas o académicas, entre otros (REDIECH, 2010).

Comentarios finales

La investigación educativa en Chihuahua puede valorarse como una acción prioritaria. Investigar el fenómeno educativo ofrece la posibilidad de conocer las realidades que convergen en el ámbito del aula, la escuela y el sistema educativo en general; evaluarlas, describirlas e interpretarlas a fin de diseñar estrategias para su transformación.

La exposición anterior, refleja avances significativos en la consolidación de la IE en la región lo que se manifiesta en la conformación de redes interinstitucionales, la formación de investigadores educativos, el establecimiento de canales para la difusión y publicación de los resultados de investigación, así como el apoyo a los centros de posgrado en educación.

Sin embargo, hacer investigación siempre será un reto, una tarea inacabada, en permanente desarrollo, colectiva, compleja e indispensable para cualquier sociedad en búsqueda de la equidad y justicia social. Además, analizar lo investigado permite develar nuevas rutas de búsqueda, diálogo y construcción en torno a la educación, para lo cual es conveniente apoyar la IE en el estado, fortalecer las instituciones de posgrado en educación, garantizar las condiciones para la elaboración de investigación individual y colectiva, así como, replantear la actualización permanente de los investigadores.

Entre los retos de la IE en la región, se vislumbra redimensionar la realización de diagnósticos, que permitan conocer los requerimientos y necesidades de la actividad educativa para enfrentar con éxito la diversidad cultural y geográfica, integrar en los referentes teóricos el enfoque andragógico y la perspectiva de género, analizar la conformación de redes y comunidades de aprendizaje, de valorar las experiencias de investigación colectiva, así como la formación para la investigación.

Bibliografía

- Calvo, B. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO.
- CONACYT (2006). *Convocatoria 2006-01*. Recuperado el 27 de agosto de 2009, de Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua: http://www.conacyt.mx/fondos/Mixtos/Chihuahua/2006-01/Chihuahua_Resultados-Pertinencia_2006-01.pdf
- DGESPE (1999). *Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso*. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- El ágora (2008). *III Encuentro de Investigación Educativa*. Recuperado el 27 de agosto de 2009, de El ágora. Periódico digital: <http://www.elagoradechihuahua.com/III-Encuentro-de-Investigacion,5172.html>
- Franco, M. C. (2009). *La investigación educativa en Chihuahua. Recuento 1985-1999*. Recuperado el 27 de agosto de 2009, de Centro de Investigación y Docencia: <http://www.cid.edu.mx/>



- images/pdfmaster/PDFweb/Pag19-25x.pdf
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza* 11ª Edición ed. España: Ediciones Morata.
- Heurística Educativa (1998). *Fijan chihuahuenses sus bases educativas*. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de Foro 21: <http://he.heuristicaeducativa.org/NewForo21x/FORO21/11edicion/02.htm>
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Latapí, P. (2002). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, R. (2010). *Estado de conocimiento del campo de la investigación educativa*. Recuperado el 23 de enero de 2010. Departamento de Investigación Educativa de SEC. <http://chihuahua.gob.mx/atach2/investigacioneducativa/uploads/Invconcept.pdf>
- Ordóñez, G. M. (2006). *Los retos de la política social en la frontera norte de México*. México: COLEF/Plaza y Valdés.
- Piña, J. M., y Pontón, C. B. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Ramos, J. E. (Enero de 2009). *La investigación educativa en el norte de México*. Recuperado el 27 de Agosto de 2009, de Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense: http://www.redies.org/REDIES2/ART_6_REDIES_2.pdf
- REDIECH (19 de Abril de 2010). *Proyecto de la REDIECH*. Chihuahua, Chih, México.
- SEB (s.f.). *Descripción del Programa*. Recuperado el 28 de Agosto de 2009, de Programa Escuelas de Calidad: <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>
- SEB. (2009). *Referentes para la educación básica en México*. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de Estándares para la educación básica: <http://referenteseducativos.net/>
- SEC (2010). *Encuentro de Investigación Educativa 2010*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081: <http://www.upn081.edu.mx/data/files/zip/ConvocaEnc2010final.pdf>
- SEC (2009). *Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*. Recuperado el 19 de diciembre de 2009, de Departamento de Investigación: <http://www.chihuahua.gob.mx/investigacioneducativa/>
- SEC (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros*. Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente: Chihuahua. Chih.
- SEC (2008). *I Encuentro regional de Investigación Educativa*. Convocatoria. Recuperado el 27 de agosto de 2009, de Coordinación Estatal de Tecnología Educativa: http://www.cetechihuahua.gob.mx/portal/export/sites/default/dep/descargas/Convocatoria_I_Encuentro_Regional_de_Investigacion_Educativa.pdf
- SEC (2009). *Primer Foro Estatal de Resultados en Ciencia y Tecnología*. Convocatoria. Recuperado el 30 de agosto de 2009, de Secretaría de Educación y Cultura: http://www.chihuahua.gob.mx/sec/Plantilla5.asp?cve_Noticia=5433&Portal=sec
- SEC-SEECH (2006). *Memoria electrónica del II Encuentro de investigación educativa*. Chihuahua, Chih., México.
- SEP (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*. México.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la Investigación Educativa*. México: Grupo Ideograma Editores.



Educación en el medio indígena de Chihuahua

EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA

Profesora investigadora
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 081

Resumen

Este artículo forma parte del estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), que la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 desarrolló con los estudiantes que concluyeron sus estudios en la subse de Creel, Chih., durante el período comprendido entre 1995 y 2008. Se desarrolló con el propósito de analizar la dimensión formativa y el mercado laboral de los egresados a fin de retroalimentar el currículo. Se trata de un estudio descriptivo en el que se analizan algunas de las características de la práctica docente en el medio indígena, como uno de los contextos educativos de mayor complejidad, en virtud de que el logro de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas está mediado por otros muchos factores que, sin duda, trascienden a las instituciones educativas.

Palabras clave: interculturalidad, organización, medio indígena, diversidad, política educativa

Introducción

Aunque en los documentos normativos de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, se manifiesta un relativo interés por educar en aquellos valores que promueven la convivencia intercultural, como una necesidad inminente dada la composición pluricultural y plurilingüe de México; en la realidad, este ideal no suele ser por sí mismo, objeto de atención de las políticas educativas, así como tampoco lo es en la organización interna de las escuelas y de las comunidades educativas. Ello a pesar de que con los efectos de la globalización y el creciente fenómeno migratorio, cada vez con mayor frecuencia la escuela enfrenta el reto de atender a poblaciones diversas cultural y lingüísticamente.

Cuando hablo del interés relativo por educar desde un modelo educativo basado en los pilares de la convivencia intercultural, me refiero a que aún cuando en el actual plan de estudios de educación básica se reconoce que la diversidad y la interculturalidad son elementos sustantivos en el proceso de formación; un





análisis de los componentes de los programas de estudio, evidencia la clara dominancia de contenidos educativos ajenos a las culturas minoritarias, particularmente, las culturas indígenas. Así mismo, en las propuestas para el trabajo por proyectos, se propone y privilegia el uso de materiales y medios tales como la investigación documental o en redes electrónicas, lo que resulta absurdo en las escuelas donde no existe luz eléctrica, bibliotecas, ni servicio público alguno.

Las escuelas ubicadas en la periferia de las ciudades, así como las que operan en medios rurales e indígenas, son las que generalmente tienen mayores carencias materiales y organizativas. En ellas el ideal de la interculturalidad se limita a algunos mecanismos que hacen menos difícil los procesos de aprendizaje; entre ellos: el uso de la lengua materna de los niños y niñas como mecanismo-puente para la imposición del español y el trabajo con algunas pautas de las culturas minoritarias tales como eventos donde se practican juegos tradicionales o concursos que promueven los usos oral y escrito de las lenguas indígenas, lo que sirve para validar los supuestos que las reconocen como escuelas interculturales bilingües.

Las tendencias hegemónicas y centralistas que han prevalecido en el sistema educativo nacional, se aplican también a los maestros, que son valorados con mecanismos homogéneos que niegan o minimizan su diversidad, así como las circunstancias también diversas en que realizan el trabajo docente. Particularmente, las implicaciones que reviste la labor efectuada en medios caracterizados por la diversidad geográfica, cultural y lingüística, son invisibilizados por políticas educativas que demandan a estas escuelas y maestros los mismos

estándares de calidad educativa que al resto del magisterio. Con demasiada frecuencia, en ellos se deposita la responsabilidad de las deficiencias de un sistema educativo que sigue enfrentando el enorme reto de brindar un servicio equitativo, pertinente, relevante y eficaz, lo que demanda necesariamente del conocimiento profundo de los contextos y los actores sociales, de tal forma que se puedan diseñar alternativas globales ante problemáticas que en sí mismas revisten una gran complejidad.

El análisis de los contextos donde se ubican los servicios educativos resulta fundamental para una comprensión de mayor alcance y amplitud de los fenómenos que en ellos se producen. Por lo anterior, en este caso particular es necesario preguntarse ¿qué condiciones socioculturales imperan en el medio indígena? ¿quiénes son los maestros que laboran en él? ¿en qué condiciones realizan su trabajo docente? En este artículo se busca dar respuesta a estos cuestionamientos que fueron parte del estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) que opera en la subsede Creel de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 del estado de Chihuahua.

La investigación se desarrolló en el ciclo escolar 2008-2009 utilizando el método de encuesta propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2005) a cuyo instrumento se realizaron las adecuaciones necesarias para ajustarlo a las condiciones del trabajo docente en contextos indígenas. Fue aplicado a una muestra de 120 egresados, que fueron seleccionados, a través de un muestreo por cuotas, de la población total de egresados de los ciclos escolares 1995 a 2008.

Las reflexiones que se vierten a continuación, tienen el propósito esencial de analizar algunas variables e indicadores que evidencian la complejidad del trabajo docente en el medio indígena; contexto de la educación básica donde los maestros, al igual que los niños y niñas, enfrentan cotidianamente las condiciones adversas de un sistema caracterizado por la desigualdad.

La educación en el medio indígena

Datos obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2005a) reflejan la magnitud del reto que representa la educación indígena para el Sistema Educativo Nacional. Del millón trescientos mil niños y niñas indígenas de entre seis y 14 años de edad, 213, 590 no asisten a la escuela; y del grupo poblacional de quince años y más, arriba del 50% carece de estudios completos de primaria. Asimismo, se reconoce que el analfabetismo, la primaria sin concluir, y un gran número de viviendas sin electricidad, evidencian los altos niveles de marginación de la población indígena en el país.

Estudios realizados por este organismo, señalan que la región de la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, en donde habitan los grupos étnicos rarámuri (o tarahumara), guarojío (también nombrado guarijío, o warohío), pima y tepehuán, ocupa el segundo lugar en atraso de servicios en viviendas, las cuales solo son más precarias en el caso de la región Cora-huichol-tepehuana de los estados de Durango, Nayarit y Jalisco. De la misma manera, datos relacionados con el logro educativo indican que en la evaluación nacional aplicada a los alumnos de 6° grado, sobre los procesos de

lectura, Chihuahua obtuvo el lugar más bajo, del total de dieciocho entidades participantes, y en el área de matemáticas, en el mismo grado, se situó en el decimoquinto lugar, lo que evidencia la magnitud del reto educativo que representa la educación indígena en la entidad.

Comunidades del medio indígena en Chihuahua

El contexto sociocultural, las condiciones materiales en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la práctica docente constituyen factores determinantes para lograr o no el éxito educativo (INEE, 2005b). Por ello resulta fundamental analizar las comunidades estudiadas, mismas que están distribuidas en doce municipios del estado, en una extensión territorial cercana a los 150,000 kilómetros cuadrados; territorio que es más extenso si se hubiese considerado en el estudio a los profesores que egresan de la subsección Guachochi de la UPN cuya sede central está ubicada en Parral, Chih., el fragmento del territorio chihuahuense en el que laboran los egresados de Creel, es mayor a estados como Tlaxcala, Morelos, Colima, Aguascalientes y Querétaro y está compuesto mayoritariamente por pequeñas comunidades de difícil acceso.

El 41.7% de estas poblaciones, cuenta con menos de 500 habitantes; un 10.8%, tiene de 501 a 1,000 personas; un 30.9%, entre 1,001 a 2,000 pobladores, y solo el 16.6% de las comunidades tiene más de 2,001 habitantes. Se reconoce, por tanto, que el 83.4% de las comunidades tienen menos de 2,000 habitantes y que un 41.7% de ellas cuenta con menos de 500 pobladores. En el área de servicios comunitarios, se encontró que solo el 40% dispone de los tres servicios básicos: agua, luz y drenaje. Mientras,



un 22.5% tiene sólo dos tipos de servicio; un 15.8%, cuenta con un solo servicio básico, y un 21.7% de estas colectividades carecen de los tres servicios.

En los poblados más pequeños, generalmente solo habitan personas indígenas; en el resto de los asentamientos conviven indígenas y mestizos. Así, los datos obtenidos arrojan que en un 29.2% de las comunidades la población es mayoritariamente indígena, mientras que en un 14.2 por ciento es mayoritariamente mestiza, y en un 56.6% de ellas se da cierto equilibrio entre ambos grupos étnicos.

Las lenguas indígenas son la rarámuri (97.5%) y la guarojía (2.5%). Un 49.5% de las personas es bilingüe; un 13.2%, es monolingüe (solo habla lengua indígena) y un 37.3%, es monolingüe en español. Se encontró que tan solo en el 56.8% de las comunidades se practica mayoritariamente la lengua indígena, mientras que en el 43.2% de ellas se utiliza más el español. Estos datos constatan la paulatina pero sostenida extinción de las lenguas nativas. Baste reconocer que únicamente el 62.7% de la población indígena continúa practicando su lengua materna y con ello promoviendo que los niños y niñas la usen. Esta situación desencadena los procesos de aculturación que se viven en muchas de las colectividades indígenas del estado; ello porque la lengua materna constituye sin duda el vehículo a través del cual se fortalece la cultura y la identidad de los pueblos.

Para finalizar, se encontró que sólo el 16.7% de la población indígena conserva sus costumbres y tradiciones; un 38% lo hace de forma parcial; un 33.3% las conserva escasamente; y un 10% las perdió en su totalidad. Asimismo, el 19% de la población continúa usando la ves-

timenta típica de la etnia, contra un 52.8% que mezcla el atuendo indígena y mestizo, y un 28% que utiliza exclusivamente vestimenta mestiza.

Escuelas del medio indígena en Chihuahua

Respecto de los tipos de organización escolar, se halló que solo el 26.7% de los planteles escolares, son de organización completa; es decir, cuentan al menos con un docente para cada uno de los seis grados escolares. En contraposición, 30% son unitarias; 16.7% bidocentes; 18.3%, tridocentes; 5%, tetradocentes y 3.3% pentadocentes, lo que implica lo siguiente:

- ▶ Un 73.3% de las escuelas son de organización incompleta.
- ▶ Al menos en el 65% de las escuelas cada uno de los profesores atiende dos o más grados escolares.
- ▶ En el 46.7% de ellas, el personal docente se compone de uno o dos maestros para atender todos los grados.
- ▶ En un 30% de las escuelas, un solo docente atiende todos los grupos.

En congruencia con estos datos, solo el 26.6% de los centros escolares cuenta con una infraestructura suficiente, que incluye aulas, dirección, baños, biblioteca, canchas deportivas e incluso equipos de cómputo con Internet y enciclopedia; en contraposición con aquellas que solo cuentan con un aula, y que representan el 18.6% de los planteles. El restante 54.8% tiene una infraestructura compuesta por dirección, aulas y baños (letrinas generalmente).

La población escolar en un 51.4% de los planteles se compone de alumnos mestizos e



indígenas, mientras que en un 31% de las escuelas están inscritos solamente niños y niñas indígenas, y en el 17.4% restante, el alumnado se integra únicamente con niñas y niños mestizos. De ello se infiere que en el 82.4% de las escuelas asisten niños y niñas indígenas, quienes mayoritariamente pertenecen a la etnia rarámuri y en una pequeña proporción -alrededor del 2.5%- al grupo guarojío.

Una estimación promedio de la distancia entre la escuela y el hogar de los niños y niñas, permitió reconocer que estos deben caminar entre una y cinco horas para asistir a clases. Por ello, en su gran mayoría, los centros escolares cuentan con servicios de albergue y alimentación. Las escuelas que no tienen este servicio obtienen apoyos alimentarios del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-municipal) y el que proporciona la Coordinadora Estatal de la Tarahumara; esto permite que los niños consuman al menos una comida diaria.

Del alumnado indígena, un 46.4% es bilingüe; un 15.5% es monolingüe, en lengua indígena; y un 38.1%, monolingüe en español. Esta situación permite inferir lo siguiente:

- ▶ Es evidente la pérdida de las lenguas originarias, un 38.1% del alumnado, a pesar de pertenecer a una etnia indígena, tiene como lengua materna el español.
- ▶ A pesar de ello, la mayoría de los niños (61.9%) requiere de una educación intercultural bilingüe, capaz de instalar en el centro del proceso educativo las culturas originarias, para su necesario fortalecimiento.

Maestros del medio indígena en el estado

Más allá de la dimensión técnica que reduce la docencia al proceso de apropiación de los contenidos escolares, el trabajo docente es el escenario donde convergen la dimensión económica, personal, social, cultural y ética de la profesión. Dichas facetas, constituyen un amplio abanico de variables poco exploradas, que influyen en la calidad de vida del profesorado y en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan a un buen desempeño de su labor (Robalino y Corner, 2003). Develar estas condiciones, permite acercarse a dimensiones olvidadas de la docencia: su dimensión humana que finalmente es la que moldea la profesión.

La población docente estudiada comparte una de las características básicas del magisterio: estar constituido mayoritariamente por mujeres, ya que sólo el 30.8% pertenece al sexo masculino, mientras que el 69.2% son del sexo femenino.

Sus características etarias demuestran que son un grupo joven cuya edad promedio fluctúa entre los 31 y los 40; esto es, el 27.9% tiene de 20 a 30 años, mientras que el 40.54% oscila entre los 31 y los 40; el 24.3% se ubica entre los 41 y los 50, y solo un 7.2% tiene una edad superior a cincuenta y un años.

En el discurso educativo pocas veces se hace alusión al maestro como trabajador asalariado, lo que evita en este caso, analizar las condiciones socioeconómicas de vida del magisterio. Los resultados del estudio evidencian que de manera genérica, los profesores tienen percepciones salariales precarias, en tanto solo el





37.5% tiene salarios que corresponden a cuatro salarios mínimos y más, mientras que el 62.5% percibe remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil pesos mensuales. Una parte sustancial del salario, se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo, cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días de traslado. Este se efectúa en automóvil, por caminos de terracería y vecinales.

Los datos salariales, son relativamente coincidentes con la información obtenida sobre el nivel que los egresados han alcanzado en el Programa Nacional de Carrera Magisterial, donde solo un porcentaje de 39.1% ha logrado ingresar, es decir, el 60.9% está fuera de dicho programa. Así mismo, más de la mitad del porcentaje que logró ingresar (53.2%) permanece en el nivel A, lo que representa un incremento salarial de 1,020.70 pesos al sueldo base, que asciende a 3,624.03 pesos quincenales. Ello pone de manifiesto que “Carrera Magisterial” está lejos de constituirse en un mecanismo de promoción horizontal, como lo pretenden sus lineamientos.

Las situaciones descritas se reflejan claramente en su condición socio-familiar, donde se encontró que el 68.3% de los profesores cuentan con casa propia; un 10% paga renta; otro 10% vive en casa prestada y un 11.7% se aloja con sus padres o con algún pariente. Estas cifras permiten reconocer que alrededor del 31% no cuentan con vivienda propia y un porcentaje cercano al 11% vive en familias ampliadas donde habitan los padres, los hijos casados con sus familias y, a veces, otros familiares cercanos. Todo ello para facilitar la producción de bienes de consumo, que en las comunidades indígenas siguen teniendo carácter comunal.

Respecto de las condiciones de las viviendas, se encontró que el 58.3% tiene entre dos y cuatro habitaciones; el 32.5% cuenta con más de cuatro piezas, y un 9.1% es de una sola habitación; de lo que se infiere que de cada tres maestros, al menos dos habitan en casas pequeñas.

En relación a los servicios básicos de que disponen (agua, luz, drenaje, pavimento y teléfono), los datos obtenidos denotan que el 5% de ellas solo cuenta con el servicio de agua entubada, mientras que el 31.7% tiene únicamente agua y luz, el 38% cuenta con agua, luz y drenaje, el 6.7% dispone de agua, luz, drenaje y pavimento; y solo el 18% cuenta con todos los servicios públicos (agua, luz, drenaje, pavimento y teléfono).

Las cifras descritas permiten reconocer que:

- ▶ el 36.7% de los docentes habitan viviendas que carecen de drenaje;
- ▶ el 5% no dispone del servicio de energía eléctrica;
- ▶ un porcentaje de 74.7% vive en barrios o comunidades sin pavimento;
- ▶ solo el 18% de ellos tiene teléfono en casa.

De estos datos se infiere que un 36.7% habita en viviendas que carecen de los servicios básicos. Respecto de ello, estándares de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establecen que una morada decorosa o digna de ser habitada debe contar con agua potable, instalaciones sanitarias, de aseo y de eliminación de desechos, energía y servicios de emergencia (ONU, 2008).

Finalmente, otra de las características singulares de estos docentes radica en su diversidad étnica y cultural; ya que el 53.7% son indígenas

rarámuri (tarahumara); el 0.8%, pertenecen a la etnia guarojía; un 2.5%, son originarios de los grupos étnicos pima y tepehuano; y un 42.8% son mestizos. Esta diversidad étnica y cultural convierte a las escuelas en un verdadero laboratorio donde las prácticas multiculturales son una realidad cotidiana que va moldeando y complejizando la forma y el contenido de la actividad docente

Lamentablemente, solo un 35.8% de los profesores egresados son bilingües, contra un 64.2% que son monolingües en español. A ello se agrega que es frecuente que muchos de los que son bilingües, trabajan en comunidades donde la lengua indígena del maestro no coincide con la que se habla en la comunidad de trabajo. Se ratifica la tesis de que las prácticas educativas se realizan mayoritariamente en la lengua dominante, dando prioridad a la apropiación de una cultura ajena a los intereses y necesidades de los niños y niñas, con las consecuencias culturales y pedagógicas inherentes. Ahondando en el análisis de la problemática lingüística en las escuelas, se encontró que las razones sustanciales por las que no se practica el bilingüismo son las enunciadas a continuación:

- ▶ Los maestros no hablan lengua indígena.
- ▶ La pérdida de la lengua indígena entre los pobladores.
- ▶ La falta de interés de todos los sujetos que componen el contexto escolar para fortalecer las lenguas indígenas.

Respecto de la cultura, la investigación permitió corroborar que los materiales que apoyan los procesos de aprendizaje son casi exclusivamente los libros de texto que solo ocasio-

nalmente se acompañan de algunos libros de lectura en español y los cuadernos de trabajo.

Las condiciones descritas permiten afirmar que los fundamentos de la educación intercultural bilingüe, solo son discurso educativo que sirve para justificar una política educativa que niega que detrás de las problemáticas educativas de las escuelas del medio indígena, existen otras de mayor magnitud: la desigualdad económica, política, social y cultural a la que ancestralmente se han visto sometidos los pueblos indígenas, lo que provoca que la escuela cumpla con los supuestos establecidos por Serrano (1998: 2) quien plantea que “cuando las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente definidas, existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos, decisiones”.

Conclusiones

La región de la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, donde habitan los grupos étnicos tarahumara, guarojío, pima y tepehuán es una de las que representa mayores retos para el sistema educativo nacional. Evaluaciones sobre logro educativo en español y matemáticas en 6° grado, ubicaron a la región en el último y decimoquinto lugar de un total de 18 estados participantes, respectivamente.

Las razones que explican tales resultados revisten una enorme complejidad; entre ellas sobresalen:

- ▶ La región es de las más pobres del país, ocupa el 2° lugar en atraso de servi-





cios en las viviendas que se encuentran dispersas en un territorio de cerca de 150,000 km² en pequeñas comunidades, muchas de ellas de muy difícil acceso. Alrededor del 42% tienen menos de 500 habitantes y casi el 22% no cuenta con servicios públicos básicos. Son comunidades en las que cotidianamente conviven las culturas mestiza e indígena y ésta última, en condiciones de subordinación económica, política y cultural.

- ▶ Las escuelas de preescolar y primaria son también las que tienen mayores necesidades materiales y organizativas, ya que un 73.3% son de organización incompleta (el 21% son unitarias), al menos el 65% de los profesores atienden dos o más grados escolares; y en el 46.7% de ellas, el personal docente se compone de uno o dos maestros para atender todos los grados. Solo el 26.6% de los centros escolares cuenta con una infraestructura suficiente, que incluye aulas, dirección, baños, biblioteca, canchas deportivas e incluso equipos de cómputo con internet y enciclopedia, lo que implica que tres de cada cuatro escuelas no cuentan con el equipamiento necesario.
- ▶ En el 51.4% de estas escuelas, están inscritos niños y niñas indígenas y mestizos, en el 31% asisten solamente niños y niñas indígenas, y en el 17.4% restante, el alumnado se integra únicamente con niñas y niños mestizos. Muchos de los niños indígenas, deben caminar entre una y cinco horas para asistir a clases, lo que en parte explica el fenómeno de la deserción como una constante. Así mismo,

la escuela debe invertir una buena parte del horario escolar en proporcionar alimentación ya que muchos de los niños solo reciben el alimento que la escuela proporciona con el apoyo de diversas instancias gubernamentales.

- ▶ Los docentes en su mayoría (62.5%) perciben remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil pesos mensuales. Una parte sustancial del salario se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días de traslado. Las viviendas en que habitan, el 36.7% carecen de drenaje y un 5% no dispone del servicio de energía eléctrica.
- ▶ Finalmente y respecto del contenido de la educación bilingüe y bicultural, se encontró que es una necesidad inminente no solo por la composición multicultural de la población escolar, sino porque casi el 16% de los niños indígenas son monolingües en lengua indígena, mientras que otro 46.4% presenta un bilingüismo con predominio de la lengua indígena. Lamentablemente, sólo un 35.8% de los profesores egresados son bilingües, contra un 64.2% que son monolingües en español, lo que aunado a sus condiciones ideológicas, conduce al manejo mayoritario de los contenidos propuestos en los libros de texto y manejados exclusivamente en español; lo cual sin duda significa la adopción de prácticas culturales ajenas, impuestas por la cultura dominante.

Se concluye en este sentido que los enormes retos que enfrenta la educación del medio indí-

gena radican tanto en la urgencia de superar las condiciones económicas y sociales imperantes, como en una política educativa que construya las condiciones para lograr elevar la calidad de la educación, reconociendo que para ello no basta con reformular los currículos, es necesario además el mejoramiento de las condiciones organizativas, laborales, profesionales y académicas de las escuelas.

Bibliografía

- INEE (2005a). *Panorama Educativo en México*, consultado en agosto 4 de 2008, en: <http://www.ine.org.mx>
- _____(2005b). *La Educación Indígena: el gran reto*, consultado en agosto 4 de 2008, en: www.inee.edu.mx/images/stories/...pdf/...de.../folleto_01.pdf -
- ONU (2008). *El derecho a la vivienda*. Programa Derechos Humanos del Centro Europa – Tercer Mundo (CETIM). ONU-Habitat, consultado en agosto de 2009, en: <http://www.cetim.ch/es/documents/bro7-log-es.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos*, consultado en julio 28 de 2008, en: www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../inf.../rec195.pdf
- Robalino M. y Corner, A. (2004). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, consultado en julio 26 de 2008, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- SEP (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, consultado en julio 26 de 2008, en: www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/.../acuerdo_384_plan_06_secgral.pdf
- Serrano J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 17, consultado en enero de 2009, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>



El patrimonio cultural escolar: consideraciones para su estudio en el estado de Chihuahua

FEDERICO J. MANCERA VALENCIA

Profesor investigador
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

En el presente trabajo se exponen las variables de análisis de lo que implica el estudio del patrimonio cultural escolar. Se enuncian temáticas del patrimonio tangible e intangible escolar, también temas de los procesos socioculturales indirectos del patrimonio. Se incluye una bibliografía específica del tema.

Palabras clave: patrimonio cultural, patrimonio cultural escolar, modelos educativos y patrimonio edificado, patrimonio intangible escolar.

Planteamiento del Problema

Actualmente, la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, no contempla la protección del patrimonio cultural del siglo XX, solo aquel que está vinculado a la dimensión artística, asumiendo la responsabilidad administrativa y de

seguimiento el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). No obstante, algunos estados de la república mexicana han desarrollado leyes que permiten proteger, estudiar y conservar su patrimonio. Tal es el caso de la Ley de Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua, que integra al patrimonio tangible o material, intangible o inmaterial, artístico y natural del siglo XX, por lo que las necesidades de investigación, catalogación, conservación, protección, salvaguarda, promoción y difusión son posibles y cuentan con amplio campo de trabajo para diferentes disciplinas y ámbitos académicos e institucionales.

De esta forma, consideramos que las acciones, programas y estrategias de conservación y protección del patrimonio cultural deben realizarse y fortalecerse entre diversas instituciones, sobre todo por el reto que implica su estudio dada su diversidad y el grado de dispersión que presenta al tratarse del territorio más extenso de México. Incluso la protección y pro-





moción del patrimonio requieren renovarse y estudiarse, para que no se fomenten acciones contraproducentes donde desafortunadamente instancias educativas contribuyen al escamoteo de la cultura propia. Tal es el caso del fomento, en las escuelas de educación básica, de tradiciones extrañas como el altar de muertos. En sociedades mestizas nortenas no existe esta práctica que corresponde al centro y sur del país, pero a través de una política educativa de protección de tradiciones populares mesoamericanas, se excluyen o se ignoran otras de tipo local o regional. Tradición regional, sin duda son “Los Seremos”, realizado en el sureste del estado de Chihuahua, específicamente en el Valle de Allende y algunas poblaciones del municipio de Balleza; también se olvidan por completo en las escuelas las prácticas y tradiciones específicas que en el día de muertos realizan los rarámuris, o’damis, warojíos y o’obas, o bien se desdeñan las tradiciones realizadas por la población mestiza ubicada en los ranchos y ciudades del desierto, en donde se practica la elaboración de flores de papel, actividades que se desarrollan en un contexto familiar donde se recuerdan a los antepasados difuntos.

Si esto sucede con elementos externos a las escuelas ¿qué pasará con su propio patrimonio cultural? nos referimos al patrimonio edificado, archivos, tecnologías educativas, objetos escolares (mesas, tinteros, sillería, etc.), y las subjetividades comunitarias envueltas en la escuela: la historia de docentes, saberes y prácticas, fiestas y rituales. Obviamente, hasta ahora no aparecen como algo significativo o digno de destacarse y conservarse, y en el peor de los casos, los objetos materiales se han destruido por ser tradicionales o caducos y sustituido por otros considerados “modernos”.

La protección y reconocimiento del patrimonio cultural desarrollado a través de la historia en el sector educativo resulta en la práctica olvidable y no retornable, en tanto, que no se puede retroceder a modelos educativos ya aplicados, probados, que caducan al cambio sexenal, y se convierten en modelos atrasados y anquilosados, pues el mantenerlo vivos o re-aplicarlos en la educación formal, conlleva costos políticos y repercuten “negativamente” en el desarrollo de la sociedad.

No obstante, podemos decir y reconocer que el patrimonio cultural escolar, posibilitó múltiples procesos sociales a escalas distintas: local, regional y nacional, y en diferentes momentos históricos. Forma parte de la historia individual y social de múltiples pueblos; en la mayoría de los casos las escuelas consolidaron centros de población por el dinamismo comercial y de servicio que demandaban; fortalecieron redes sociales entre ranchos y poblaciones territorialmente aisladas y donde los sujetos sociales en su momento, vivieron experiencias de desarrollo comunitario, que se convirtieron en potenciadoras de cambio y de esperanza de desarrollo.

Por lo tanto, el patrimonio cultural escolar requiere estudios de diagnóstico, de catalogación, protección, conservación y de divulgación, temas que a nivel nacional han sido abordados de manera aislada y sin un impacto significativo.

Criterios conceptuales del patrimonio cultural escolar

El patrimonio cultural, en Chihuahua, es diverso. Histórica y geográficamente se multiplica en sus regiones. Por ello, para atenderlo

de manera objetiva y eficiente, se requiere del recurso de la gestión cultural, en tanto, que permite conformar estrategias que posibilitan una administración de las prioridades y necesidades sustantivas.

Las concepciones de lo que implica el patrimonio cultural en México y para el norte, resultan importantes, ya que de ello dependen las políticas públicas específicas y financiamientos que se desarrollen al respecto. Este no es el espacio para atender las múltiples discusiones que hay al respecto. Solo diremos que el concepto de cultura cambia y con ello el sentido y pertenencia del patrimonio.

Podemos decir, desde un sentido estricto, tradicional y simple, el concepto de cultura ha estado vinculado al ámbito de las bellas artes occidentales, y al ser acogido por la administración pública, sus estrategias se concentran en la promoción y fomento de lo que se considera más excelso de la cultura: danza clásica, pintura y escultura clásica, música clásica, literatura y poesía clásica; el fin era cultivar y alimentar el alma.

Por otra parte, al conceptualizar la cultura, desde un sentido amplio y complejo, la distinción de personas “cultas” y, por tanto, “incultas” no existe. Todos somos parte de la cultura, poseemos un lenguaje, tradiciones y saberes específicos, historia personal y social, que en conjunto le dan un sentido de pertenencia a un pueblo o región y, obviamente, una identidad, la cual, se fundamenta en otras que hemos heredado. Sí, hay personas que poseen información académica, con grados específicos, que les permite ser especialistas en algo y ellas son tan cultas como las personas que no poseen grado académico. Así, entonces, el concepto de cultura, desde una perspectiva de diversidad y de

cambio, rompe con las ataduras de posibles rasgos de discriminación, superioridad y de raza.

De igual forma, la idea de patrimonio cultural visto desde la diversidad, se multiplica, no se concentra, ni proviene de los discursos monumentalistas, ni centralistas, como es el caso de la arqueología o la historia oficial, que definen lo importante desde una visión neocolonialista, y dejan de lado, o en la periferia lo “objetual”; desdeñando también las dimensiones sociales y humanas de los “héroes que nos dieron patria y revolución”.

Lejana a estas visiones, el patrimonio cultural, ahora está relacionado al desarrollo, por ejemplo, está muy vinculado al sector del turismo cultural, sector social cada vez más amplio e importante para el desarrollo humano y educativo, menos vinculado a los intereses transnacionales y más cercano a lo que tienen como herencia la gente, las localidades y las regiones.

También, es el caso del patrimonio gastronómico, que en México es considerado desde el 2010, a través de su cocina tradicional, como patrimonio de la humanidad o también, en la misma dimensión de reconocimiento, las tradiciones del día de muertos o lo que sucedió, a lo largo del itinerario cultural Camino Real de Tierra Adentro, donde se ubican múltiples intercambios y formaciones culturales; poblamiento del norte y desarrollo de centros de población reconocidas como patrimonio nacional y de la humanidad, es el caso de Querétaro, Guanajuato, San Luis Potosí, Zacatecas y Durango.

La diversidad del saber local, constituye el patrimonio cultural de los municipios, ranchos y regiones. Para Chihuahua lo podemos identificar en las prácticas y saberes tradicionales



de los pueblos indígenas que ocupan la Sierra Tarahumara en relación a los elementos de sus ecosistemas, de igual forma, el de los campesinos mestizos que viven en el desierto y de los vaqueros que desde la colonia han desarrollado toda una cultura propia.

En ese sentido, la investigación y gestión del patrimonio cultural escolar pueden dirigirse en las siguientes líneas de trabajo:

a) Patrimonio tangible escolar:

1. Los equipamientos escolares. Incluye el diseño arquitectónico e historia del arte vinculado a ese diseño, al mismo tiempo, vinculado a la influencia de modelos educativos e ideas pedagógicas concretas, que desde la educación formal se encuentran definidas y expresadas en una perspectiva institucional o en una política educativa contextual.
2. Los archivos históricos y bibliotecas escolares, que en términos de servicio público, están vinculados al funcionamiento de la vida escolar y responden a un desarrollo socioeconómico y político específico. Donde se albergan un sin número de experiencias y acontecimientos registrados a través de certificados, boletas de calificaciones, fotografías, programas de mano de eventos escolares, acuerdos con las comunidades, movimientos estudiantiles y de docentes, cuadernos de apuntes de docentes y alumnos, planeación de actividades escolares y comunitarias, manuales pedagógicos, libros del maestro, bibliografía especializada y pedagógica, atlas, etc.
3. Patrimonio mueble. Que se divide en

diferentes categorías: mobiliario escolar (sillería, bancos, escritorios, etc.); objetos escolares personales (libretas, libros y cuadernos de trabajo, mochilas, viandas, uniformes, útiles escolares, etc.); materiales pedagógicos y tecnología educativa (libros de trabajo, de lectura, de dibujo, música, rota-folios, cromos, pizarrones, borradores, gis, ábacos, mapas, etc.); equipo de laboratorios (microscopios, equipos de química, física y matemáticas, etc.); utilería, vestuario e instrumentos musicales, equipo y herramientas de talleres (carpintería, agronomía, cocina, corte y confección, enfermería), etc.

b) Patrimonio intangible escolar. Esta dimensión patrimonial posee una gran diversidad, además se alimenta y enriquece con las anteriores. Podemos encontrar actividades como:

1. De organización: comunidad escolar, docentes, estudiantes; actividades extraescolares; fiestas y rituales, festivales y demostraciones cívicas; vigilancia y castigos; premiación y estímulos; graduaciones; alimentación y gastronomía; actividades extraescolares; desarrollo comunitario y escuela, decesos de docentes, etc.
2. Prestigios y liderazgos: prácticas docentes, estudiantes y egresados talentosos, etc.
3. Lenguajes, símbolos y significados: banderas, música y marchas, códigos y símbolos estudiantiles, lenguajes y comunicación docente y estudiantil, etc.
4. Emotivos: aquellos que están vinculado a la subjetividad y resultan de los procesos antes mencionados.



c) **Procesos socioculturales indirectos del patrimonio.** Esta área, aunque no es patrimonial, son procesos complejos que posibilitaron formas de desarrollo social, económicas y culturales que modificaron los entornos locales y regionales. Los elementos que hoy son patrimonios, no lo fueron en su momento, son estables y homogéneos a la vista del común, sin embargo, son des-estructurantes de otros ámbitos, ya establecidos previamente. Sus consecuencias resultan hoy paradójicas, ya que provienen de momentos históricos distintos, donde las prioridades eran otras. No obstante, en el siglo XXI, son interesantes, innovadores, emotivos, identitarios, significativos; pero que son inesperados, insospechables, inciertos y hasta reprobables para la sociedad actual.

Por ello, en el estudio del patrimonio cultural está implicada la complejidad, ya que se trabaja con procesos de incertidumbre, sumamente inestables y de una multivariabilidad de dimensiones culturales, geografías e históricas.

De lo anterior podemos encontrar:

1. Procesos socioeconómicos indirectos. Actividades que se gestaron con relación a la presencia escolar: tiendas y papelerías, servicio de alimentación y hospedaje para estudiantes y docentes, desarrollo comercial, gestión de nuevos equipamientos (vivienda, salud, comunicaciones, etc.), servicios y nuevos empleos.
2. Cambios sociales, comunitarios y políticos indirectos. Desarrollo de vandalismo y faltas administrativas, raptos con intenciones lascivas; movimientos estudiantiles, nuevos liderazgos y cacicazgos, cambios en la correlación de fuerzas partidistas, nuevos procesos políticos locales y regionales, etc.

Temporalidad y territorialidad del patrimonio cultural escolar en Chihuahua

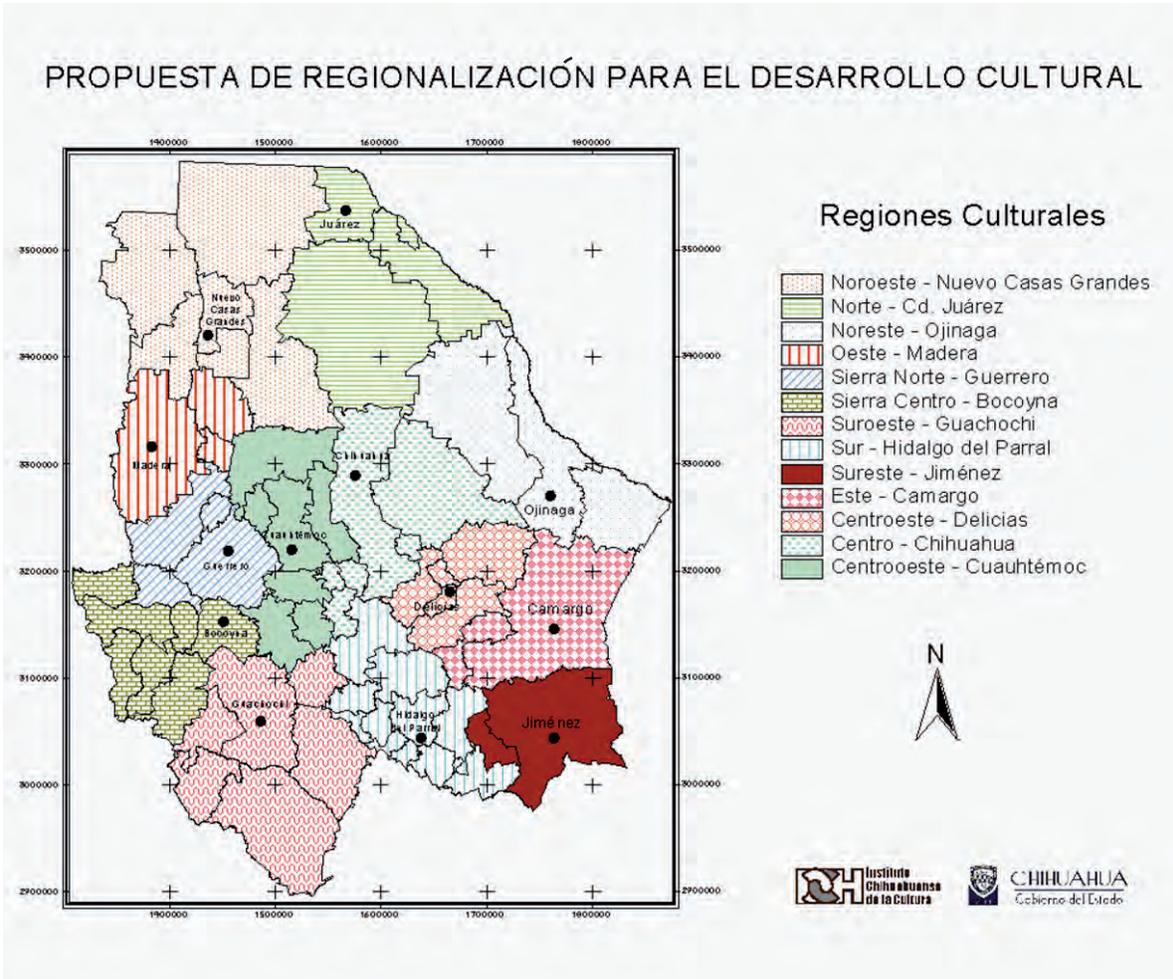
Creemos que está claro que hay una falta de sistematización de estas categorías de análisis del patrimonio cultural escolar a escalas locales y regionales. Geográficamente, consideramos que es necesario hacer un acercamiento de tipo regional que permita agrupar, en regiones culturales, el proceso de ocupación espacial del equipamiento escolar. En un primer momento, se considera importante utilizar la propuesta de trece regiones culturales identificadas por el Instituto Chihuahuense de la Cultura (Ver imagen 1). En tanto que utiliza diferentes variables históricas y culturales de formación regional.

También, la división territorial de los distritos judiciales, los que en su momento respondieron a la lógica de desarrollo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Y, por otra parte, el trabajo de sistematización histórica de Guillermo Hernández Orozco de 170 escuelas construidas y subvencionadas en 1909 por el gobierno del estado .

Históricamente se considera un periodo de cincuenta años, de 1900 a 1950; donde se identifican las siguientes etapas, que hasta el momento son una propuesta preliminar, a saber:

- I. Periodo pre-revolucionario 1900-1910.
- II. Periodo inter-revolucionario 1910-1920.
- III. Periodo nacionalista posrevolucionario 1920-1933.
- IV. Periodo socialista 1934-1940
- V. Periodo modernista (Desarrollo estabilizador) 1940-1950





Reflexiones finales

Las posibilidades y alcances de esta temática son muy amplias, diversas y, sin duda, innovadoras. Los estudios al respecto son escasos. La bibliografía específica, aquí citada, está desarrollada en Europa, Estados Unidos y en América del Sur. Aquí, se incluye parte de una revisión realizada para elaborar un estudio de caso, elaborado en la escuela rural “El Niño Artillero”,

ubicada en la ex hacienda Quinta Carolina, en la Ciudad de Chihuahua.

Finalmente, es el Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado, donde se iniciarán estudios sobre esta temática, esperando que exista un interés no solo en el ámbito de la investigación educativa, sino histórica, arquitectónica, pedagógica, de la historia de las ideas pedagógicas y de la geografía cultural.

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (2001). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. 328 pp.
- Almada, Francisco, R. (s/f) *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*. Universidad de Chihuahua. Departamento de Investigaciones Sociales. Sección de historia. 2a. Edición. Chihuahua. Chih. Mex. 578 pp.
- Almada, FR. (1984). *Guía Histórica de la Ciudad de Chihuahua*. Ediciones del Gobierno del Estado de Chihuahua. 489 pp. Chihuahua, Chih.
- Añón Abajas, Rosa María. (2005). *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937*. Universidad de Sevilla. Consejera de Obras Públicas y Transportes. 382 pp. Extraído de: <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=wEh3tMxEEokC&oi=fnd&pg=PA6&dq=La+arquitectura+escolar,+forma+silenciosa+de+enseñanza%3B1anza&ots=kc4PuwEep1&sig=mxqTM5SbwUhGKipGO-7nZ0GEELos#v=onepage&q&f=false>.
- Arredondo, López, María Adelina (2010). *La gesta de un pueblo por su ilustración*, en: Jesús Vargas Valdés. Chihuahua. Horizontes de su historia y su cultura. Tomo II. 89-103. Biblioteca Milenio de Historia. Grupo Editorial Milenio.
- Cantón Arjona, Valentina (2001) "Un pacto desde el Sinaí: colaborar en el programa de la escuela Mexicana", en: María Esther Aguirre Lora. Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag 290-313.
- Carbajal Vega, Ana Laura (2007). *Creatividad y Construcción arquitectónica de vanguardia. Estudio sobre procesos de invención y modelo didáctico de aplicación para el desarrollo creativo en la enseñanza-aprendizaje en la introducción en el diseño arquitectónico*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Madrid. España. Extraído de: <http://eprints.ucm.es/7760/1/T30145.pdf>
- Domínguez Martín, María Isabel (1999). *Espacio y Segunda enseñanza. Estudio de un Instituto Samaltino de enseñanza secundaria*, en: Aula. No.11. pp.65-77. Ediciones Universidad de Salamanca. Extraído de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3508/3527.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (1909). *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua*. Publicado en Conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta ciudad federativa en el mes de Octubre de 1909. Imprenta el Norte, S.A. Apartado 27. Chihuahua. 200 pp. Apéndice con X p.
- Escolano, Agustín (1993-94). *La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum*, en: Historia de la Educación, n° 12-13. Facultad de Educación Universidad de Murcia. España.
- Espinoza, Lucía (2005). *Arquitectura escolar y Estado Moderno. Santa Fe: 1900-1943* Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe, Argentina. 124 pp. Extraído de: http://books.google.com.mx/books?id=Uzj9pYJIH6QC&pg=PA20&dq=modelos+educativos+y+arquitectura&hl=es&ei=9LTZTJPKo8St8AapuNnmCQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=9&ved=0CF0Q6wEwCA#v=onepage&q=modelos%20educativos%20y%20arquitectura&f=false
- Franco Rosales, Concepción (2006). *Imágenes, voces y recuerdos*. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Colección Chihuahua y sus regiones. Serie Historiografía. Doble Hélice. 268pp. Chihuahua, Chih. Méx.
- Fernández Alba, Antonio (1982). "La miseria del espacio escolar", en: Cuadernos de Pedagogía.No.86 citado por: Domínguez Martín María Isabel, 1999. Espacio y Segunda enseñanza. Estudio de un Instituto Samaltino de enseñanza secundaria, en: Aula. No.11. pp.65-77. Ediciones Universidad de Salamanca. Barcelona. 86 (1982), p. 22.
- Florescano, Enrique (2000). *Patrimonio Cultural de México*. FCE. 2 Tomos. México. D.F.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI Editores Argentina. Trad. Aurelio Garzón del Camino. 314.p
- García Melero, José Enrique (2000). *El panóptico de Bentham en los proyectos de la academia (1814-1844)*, en: Espacio, Tiempo y Forma. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España. Serie VII. Historia del arte.T.13.pag.293-328. <http://e-spacio.uned.es/>.
- Galván, Luz Elena (2001). *Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX*, en: María Esther Aguirre Lora. Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 221-231.
- Gadotti, Moacir (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI. Editores. 354 pp.
- Hernández O., Guillermo (1995). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua y su contexto educativo: 1827-1850*. Universidad Autónoma de Chihuahua. México.
- ____ (1999). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua y su contexto educativo: 1850-1900*. UACH. Chihuahua. México.
- ____ (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua y su contexto educativo: 1900-1934*. UACH. Chihuahua. México.
- Hernández O. G., Francisco Pérez Piñon, y José Luis Evangelista Márquez (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua y su contexto educativo: 1934-1954*. UACH. Chihuahua. México.
- INAH (1989). *Catálogo del Patrimonio Edificado del Estado de Chihuahua*. INAH.
- Lahoz Abad, Purificación (2008). *El Modelo Froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España*, en Historia de la Educación. Universidad de Salamanca, España. Extraído de:http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6915/6896
- Larios Guzmán, Martha Esther (2008). *La primera Escuela Normal de Educadoras de Chihuahua*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UACH. México.
- Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas.
- Ley de Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua.
- López Morales, Mario (2010). *Santo Niño. El barrio...mi barrio*. Librería Kosmos. Chihuahua, Chih. Mexico.
- Márquez Terrazas, Zacarías (1998). *Terrazas y su siglo*. Centro Librero La Prensa. S.A. de C.V. 292pp. Chihuahua. Chih. México.
- Martínez Meraz, Silvia Margarita (2006). *Educación y género. Doctrina femenina en Hidalgo del Parral, Chihuahua (1631-1900)*. Doble Hélice Ediciones.PACMYC. CONACULTA. ICHICULT. 166 pp.



- Mesmin, Georges (1967). *La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza*, en: Janus, n° 10.
- Moreno Bonett, Margarita (2001). *De catecismo religiosos al catecismo civil: la educación como derecho del hombre*, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 221-231.
- Massone, María Ignacia, Marina Simón, Juan Carlos Druetta (2003). *Arquitectura de la Escuela de Sordos*. Colección Estudios de la Minoría Sorda. Libros en red. Buenos Aires, Argentina.
- Quintanilla, Susana (2001). *La Primavera del Ateneo*, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. Pag. 253-274.
- Robles, Martha (s/f) *Educación y Sociedad en la Historia de México*. Siglo XXI editores. Extraído de :http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=mGjaxlTfQwC&oi=fnd&pg=PA178&dq=La+arquitectura+escolar+en+mexico+&ots=LMtzaKiz_c&sig=34BCbhO9chEICquZSET9mZr0msl#v=onepage&q&f=false.
- Ruiz, Ruiz, José María (1994). *El Espacio escolar*, en: Revista Complutense de Educación. Vol. 5 (2) 93-104. Edit. Universidad Complutense. Madrid. Extraído en:<http://revistas.ucm.edu/11302496/articulos/RCED9494220093A.PDF>
- Sandoval, Salinas, Fernando (1998). *Educación en Chihuahua. Su vínculo con el trabajo. 1890-1917*, en: Sariago Rodríguez, Juan Luis. (Cord). *Historia General de Chihuahua V. Periodo Contemporáneo. Primera parte. Trabajo, Territorio y Sociedad en Chihuahua. Durante el Siglo XX. Gobierno del Estado. CIDECH, UACJ, ENAH. Chihuahua, Chih. Méx. 560 p.*
- Serrano Barquín, Héctor P. (2004). *La dominación masculina en México. Algunos aspectos formativos y educativos. Fines del siglo XVII y XIX (Análisis de las ideas pedagógicas desde la historia del arte)*, en: *Tiempo de Educar*. Enero-Junio. Año/Vol. 5. Número 009. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca Méx. Pp. 11-48. Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100902.pdf>
- Tenti Fanfani, Emilio (2001). *Hacia una ciencia social histórica*, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 177-193.
- Toranzo, Verónica (2010). *Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas*, en: REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Santiago de Chile. Chile. Febrero. Extraído de: http://www.rexe.cl/dwn/vol_13_inv_art_1.pdf.
- Toranzo, Verónica A. (2007). *¿Pedagogía y Arquitectura?. Los espacios diseñados para el movimiento*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina. Extraído de: <http://www.udes.edu.ar/files/MaeEducacion/RESUMENCO-RREGIDOTORANZO.PDF>.
- Tranck de Estrada, Dorothy (1992), *Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842*, en: *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México (Lecturas de historia mexicana, 7), pp.49-68.
- Vigil, Batista Alejandra (2001). *La compañía lancasteriana a través de su órgano de difusión en 1870. El Porvenir de la Niñez*. Ponencia presentada en las jornadas Académicas 2000, noviembre 21-24, Auditorio del IIB. <http://bibliobib.bibliog.unam.mx/iib/>
- Viñao Frago, Antonio (2001). *Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones*, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 140-164. y en: *Revista Brasileña de Educación*. Sep. Dic. No.0. pag 63-82. <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/>.
- Yurén Camarena, María Teresa (2001). *Pedagogía y sujeto: una historia arqueológica*, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 165-176.
- Yurén Camarena, M.T. (2008). *Filosofía de la educación. Principios, fines y valores*. Trillas. México. D.F. 320 pp.

Notas

- 1 Trabajo inédito. Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- 2 Mancera-Valencia, Federico (2010). *La educación y su espacio arquitectónico del siglo XIX y XX en Chihuahua; entre educar, castigar y vigilar*, en: Silvia Aguirre Lares (Coord.) *La Niñez en Chihuahua durante los siglos XIX y XX*. Cuaderno Temático No.4. Centro de Investigación y Docencia. SEECH-Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. Chihuahua, Chih.. 117 pp.



Campo científico y terreno epistemológico

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

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

Resumen

En el presente artículo se aborda una discusión en torno a los principios epistemológicos y políticos que permiten delimitar el objeto de estudio de las nociones de campo y terreno. Se emplea el concepto de sobredeterminación, cuyo origen se ubica en la teoría psicoanalítica, para adentrarse en la complejidad de diversos campos, como la historia, la política, la ideología y la ciencia. Se trasgreden los linderos disciplinares entre la filosofía y la sociología de la ciencia con el propósito de superar las visiones deterministas sobre la actividad científica.

Palabras clave: epistemología, política, poder, determinismo y sobredeterminación

Introducción

Las nociones figurativas de campo y terreno no se refieren al mismo objeto de estudio. El campo se inscribe en el ámbito de la sociología de la ciencia, mientras que el terreno se encuentra dentro de los linderos de la filosofía de la ciencia. El campo enfatiza lo político y el terreno centra su mirada en el aspecto epistemológico de la actividad científica. Sin embargo, es difícil comprender el campo científico sin los posicionamientos epistemológicos y, es imposible estudiar el terreno epistemológico sin abordar las relaciones de poder que se configuran en torno a la legitimidad científica. El campo y el terreno más que nociones anti-téticas son elementos complementarios de una misma problemática teórica.



Es importante dilucidar las diferencias teóricas entre la noción de campo y la noción de terreno, así como construir un entramado discursivo que permita territorializar el campo científico y politizar el terreno epistemológico. El propósito de este escrito es afrontar este reto, desafiando las fronteras del conocimiento.

Terreno epistemológico

La diferencia conceptual entre campo y terreno es señalada por Jacques Ardoino (2005), quien posicionado desde el pensamiento complejo, sostiene que el campo reduce su mirada a una determinada subárea del conocimiento, mientras que el terreno no es observacional ni empírico, sino simbólico. A la letra dice:

Trabajo en terreno es distinto a la pertenencia a un campo. Éste siempre es delimitado, es una región o subregión del saber, de una parte que se reconoce como específica dentro de un conjunto más amplio de conocimientos. El campo se refiere al espacio que puede abarcarse. El terreno, en el sentido que le dan los etnólogos y los etnógrafos, tiene profundidad, no se reduce a lo observable, se lo piensa en términos de opacidad, de una cierta dinámica, de una vida. Es un territorio habitado por seres vivientes. Requiere de herramientas de análisis apropiadas para dar cuenta de esas características. Presenta formas de resistencias que se nos oponen, que no son de naturaleza lógica. El conflicto, la oposición, la negación, la contestación se expresan. Esa negatricidad está cargada de sentido, es intencional. La noción de terreno requiere poner en relación un espacio y una temporalidad para ser comprendida. La implicación que se genera no

puede ser comprendida sino dentro de un enfoque clínico (2005: 53-54).

El campo está circunscrito a una región del saber, y sus límites se definen en torno a los efectos de reconocimiento científico. El campo es un objeto de estudio empírico que da cuenta de los agentes, de los tipos de capital científico puestos en juego y, de las posiciones hegemónicas y subalternas en una determinada coyuntura delimitada espacial y temporalmente. Mientras que el terreno está ligado a las miradas epistemológicas de los agentes, a los supuestos valorativos (conscientes e inconscientes) puestos en juego para demarcar criterios de legitimidad científica.

Ardoino (2005) señala que la implicación que se genera en la territorialidad no puede ser comprendida sino dentro de un enfoque clínico, es decir desde una postura interpretativa y psicoanalítica. El territorio se define en función de la mirada y, la mirada a su vez está condicionada por el territorio desde el cual está posicionado el investigador. El posicionamiento epistemológico se puede presentar como un obstáculo o como un potenciador en la construcción de un objeto científico. El posicionamiento epistemológico asumido por el investigador, permite ver determinados objetos y al mismo tiempo hace invisibles otros. Un cambio de territorio hace posible que esos mismos objetos adquieran visibilidad. Así pues, la construcción de un objeto científico está directamente relacionada con el territorio ocupado.

El territorio está delimitado por las premisas valorativas del investigador, por los supuestos teóricos asumidos de forma consciente, y por los supuestos ideológicos implicados de forma inconsciente. La implicación delimita



la territorialización. “La implicación debe ser cuidadosamente distinguida del compromiso. En el compromiso me quedo aún en el nivel de una psicología voluntarista del sujeto, es decir, que es solamente la intencionalidad lo que se toma en cuenta. La implicación es algo que se padece” (Ardoino, 1997: 60). Los supuestos teóricos delimitados de forma consciente por el investigador para construir un objeto de estudio se presentan como un compromiso, donde está presente la voluntad y el libre albedrío; el investigador se asume como un sujeto con plena libertad de elegir su posicionamiento teórico. La implicación por el contrario, elimina la noesis del sujeto, su confianza de libertad en el pensamiento; la implicación no se elige, sino que es consustancial a la constitución del sujeto. La implicación es la carga valorativa inconsciente que constituye al sujeto como sujeto sujetado a condicionamientos históricos, a una clase social, a una determinada expresión cultural, intelectual, religiosa o política. La territorialización está determinada tanto por los supuestos valorativos que implican al sujeto de forma inconsciente, como por el posicionamiento teórico con el cual se compromete de forma consciente.

El cambio de territorio es lo que permite ver un objeto y trascender la observación del dato empírico. Desde un territorio empirista, la observación se convierte en un obstáculo epistemológico que impide ver el objeto científico. Al cambiar de territorio, en función de la mutación de problemática teórica, se supera la observación del dato empírico y emerge a la mirada el objeto científico. El cambio de terreno implica una ruptura epistemológica.

El término de desplazamiento al igual que el de implicación, son construidos en el ámbi-

to de la clínica, de la teoría psicoanalítica. El desplazamiento hace referencia al cambio de valencia psíquica en las manifestaciones psicopatológicas de la vida cotidiana (los sueños, los chistes, los olvidos, los recuerdos, el trastabillar en el habla, el trastocar las cosas, etc.), como síntomas a partir de los cuales se expresan las pulsiones sexuales reprimidas de forma inconsciente. El desplazamiento al igual que la condensación y la figuración, son mecanismos de censura que emplea el aparato psíquico para darle acceso a la conciencia a los contenidos del inconsciente (Freud, 2006).

Cuando se habla de desplazamiento epistemológico, se parte del supuesto según el cual, el objeto científico, como objeto de pensamiento construido a partir del objeto pensado, cambia su valencia psíquica en los datos empíricos, a manera de censura. Desde un territorio empírico, los datos se presentan como una evidencia incontrovertible de la realidad, desconociendo que los datos empíricos no son el objeto real, el objeto pensado, sino una mediación ideológica del sujeto, una visión del mundo construida a partir de las implicaciones del sujeto. El desplazamiento epistemológico implica descubrir las perversiones del dato empírico, asumir que el dato empírico está gobernado por los supuestos valorativos inconscientes del sujeto. Para poder identificar el desplazamiento epistemológico en el objeto de pensamiento, es imprescindible mutar de problemática teórica, construir un nuevo sistema conceptual a partir del cual se pueda cuestionar al dato empírico. Y la mutación de una problemática teórica está condicionada a su vez, por un cambio de terreno. Una vez identificado el desplazamiento epistemológico del objeto pensado en el objeto de pensamiento, es posible generar una ruptura



epistemológica, la base para la emergencia de un objeto científico.

Habría que señalar que existe una diferencia entre cambio de terreno y mutación de problemática. El terreno está delimitado tanto por los compromisos teóricos asumidos de forma consciente, como por las implicaciones axiológicas padecidas de forma inconsciente; pero son los mecanismos inconscientes los que gobiernan la demarcación territorial. Por el contrario, la problemática teórica está delimitada principalmente por compromisos teóricos asumidos de forma consciente, por un sistema de conceptos construidos de forma voluntaria. Sin embargo a toda problemática teórica le subyace implicaciones axiológicas inconscientes, elementos ideológicos subjetivos, que propician que un objeto científico no se dé en su plenitud, en su acabamiento, en el fin del desarrollo cognoscente, en el encuentro autorreferencial del conocimiento absoluto consigo mismo. El conocimiento científico se caracteriza por un afán insaciable de negación, revolución y autodestrucción.

La territorialización es una valoración axiológica ante y sobre el objeto pensado, mientras que una problemática teórica es una conceptualización ante y sobre un objeto de pensamiento. Existe una mutua determinación entre territorio y problemática; el territorio epistemológico ocupado hace posible la mutación de una problemática teórica y, la formulación de una nueva problemática teórica, lleva implícita un cambio de territorio. El cambio de territorio y la mutación de problemática teórica no pueden comprenderse como un simple cambio de perspectiva según el modelo explicativo de la psicología de la Gestalt (Khun, 1971); más bien se debe acudir a la noción de desplazamiento

epistemológico tal como lo expone la teoría psicoanalítica, el enfoque clínico y la epistemología rupturista.

El terreno como objeto de estudio no es empíricamente observable, solo un acercamiento clínico lo convierte en un objeto epistemológicamente visible, en tanto que está gobernado por lo inconsciente, por lo profundo, por las obsesiones psicopatológicas que constituyen al sujeto sujetado a su ilusión de libertad en el pensar. La clínica permite ver lo que no se observa, leer los silencios, identificar la palabra en la no palabra, descubrir la falta de palabra en la palabra, pesquisar los recuerdos en los olvidos y los olvidos en los recuerdos, vislumbrar las verdades de una mentira y las mentiras de una verdad. Sigmund Freud ilustra el enfoque clínico analizando el contenido de un chiste:

En una estación ferroviaria de Galitzia, dos judíos se encuentran en el vagón. «¿Adónde viajas?», pregunta uno. «A Cracovia», es la respuesta. «¡Pero mira que mentiroso eres! –se encoleriza el otro-. Cuando dices que viajas a Cracovia me quieres hacer creer que viajas a Lemberg. Pero yo sé bien que realmente viajas a Cracovia ¿Por qué mientes entonces?»

Esta preciosa historia, que hace la impresión de una desmesurada sofistería, opera evidentemente mediante la técnica del contrasentido. ¡El segundo incurriría en mentira porque comunica que viaja a Cracovia, que es la verdadera meta de su viaje! Empero, este poderoso medio técnico –el contrasentido- se apareja aquí con otra técnica, la figuración de lo contrario, pues según la aseveración del primero, no contradicha, el otro miente cuando dice la verdad y dice la verdad con una mentira (Freud, 2006: 108).



La clínica trasciende la observación empírica construyendo una mirada acuciosa sobre un universo complejo que nos tiene atrapados con sus enigmas. La clínica tiene como objeto de estudio al inconsciente, lo que escapa a la voluntad de los sujetos.

A partir del posicionamiento epistemológico los agentes entablan una lucha en torno a la legitimación científica, dando forma al campo científico. Pero aquí entramos a los linderos de la sociología de la ciencia.

Campo científico

El campo científico se define como un espacio específico donde cobra forma una lucha entre los agentes que ocupan diferentes terrenos epistemológicos en torno a la imposición y/u oposición a los criterios de legitimidad científica. El campo es una lucha entre posiciones y, en tanto que lucha, es una relación social objetiva que cobra especificidad como objeto de estudio. “El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica” (Bourdieu, 2008: 12).

Es importante enfatizar que el campo en tanto sistema de relaciones objetivas, es un objeto de estudio empírico, es decir, que los agentes que conforman el campo dan forma a un sistema de relaciones que escapan a su conciencia. El campo se compone tanto por relaciones de subordinación, opresión y dominación, como por relaciones de contestación, oposición y resistencia. Es importante hacer una distinción conceptual entre subordinación, oposición y

dominación. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe sostienen:

Entenderemos por relación de subordinación aquella en la que un agente está sometido a las decisiones de otro –un empleado respecto a un empleador, por ejemplo, en ciertas formas de organización familiar, la mujer respecto del hombre, etc.-. Llamamos, en cambio, relaciones de opresión a aquellas relaciones de subordinación que se han transformado en sedes de antagonismos. Finalmente, llamamos relaciones de dominación al conjunto de aquellas relaciones de subordinación que son consideradas como legítimas desde la perspectiva o juicio de un agente social externo a las mismas –y que puedan, por tanto, coincidir o no con las relaciones de opresión actualmente existentes en una formación social determinada (2004: 196).

La subordinación se presenta cuando una relación de imposición se naturaliza, cuando se asume la superioridad intelectual como natural, como dada por capacidades intelectuales distintas en función de las cuales se establece la división social del trabajo científico. Por un lado están los agentes que imponen los principios epistemológicos a partir de los cuales se legitima el conocimiento científico, los teóricos, la ciencia básica; y por otro lado están los agentes que desarrollan dichos principios epistemológicos, aplicándolos a nuevos ámbitos de la tecnología y la innovación, los prácticos, la ciencia aplicada. La subordinación es la asunción acrítica de los principios epistemológicos de legitimidad científica. Una relación de subordinación no presenta conflictos políticos, en tanto que, los subordinados asumen como na-





tural su dependencia hacia los subordinadores.

Una relación de opresión se presenta cuando se ha desnaturalizado la imposición de los principios epistemológicos de legitimidad científica, cuando la hegemonía en el campo se concibe como una posición política más que como una división social del trabajo científico basada en méritos intelectuales. La relación de opresión es conflictiva, contestataria, ya que se ha puesto en tela de juicio la legitimidad del ejercicio institucionalizado del poder. Las relaciones de opresión dentro de un campo se dan por la emergencia de nuevos principios de legitimidad científica, por la ocupación de nuevos terrenos epistemológicos a partir de los cuales se formulan problemáticas teóricas novedosas y se construyen objetos científicos originales. Entonces las posiciones que mantienen la hegemonía en el campo se presentan como un obstáculo epistemológico. La territorialidad y la lucha por la legitimidad científica, son el motor, el detonante para que las relaciones de subordinación se conviertan en relaciones de opresión.

Una relación de dominación se presenta cuando es utilizado el poder institucionalizado (control sobre las instituciones que producen conocimiento, control sobre los recursos con los que se produce investigación y control sobre los órganos de difusión del conocimiento) para imponer los criterios de legitimidad científica que defiende el grupo que mantiene la hegemonía en el campo. La dominación es un acto violento por el cual el poder amplía su territorialización epistemológica.

Existe una relación compleja entre subordinación, opresión y dominación. La dominación puede lograr relaciones de subordinación

cuando se han naturalizado e interiorizado los principios de legitimidad científica dominante. Pero también se puede presentar una dominación como una relación de opresión, cuando el grupo dominante impone a una comunidad científica escéptica los criterios de legitimidad científica, utilizando los medios institucionalizados de control. A pesar de que los criterios de legitimidad científica estén en crisis, de que la ciencia oficial haya perdido su capacidad explicativa frente a un conocimiento científico emergente, la ciencia oficial puede seguir manteniendo la hegemonía en el campo durante un tiempo indefinido, gracias a su relación con el poder del estado. De ahí que todo conocimiento científico emergente resulte un escándalo para su época; la teoría heliocéntrica de Copérnico frente a la teoría geocéntrica de Ptolomeo, la física de Galileo frente a la física de Aristóteles, la teoría de la relatividad de Einstein frente a la física de Newton, la teoría psicoanalítica de Freud frente al conductismo clásico de Watson, la economía política de Marx frente a la economía clásica de Adam Smith y David Ricardo.

El desarrollo de un campo científico no es lineal ni acumulativo. Para acercarse a su dinámica habría que poner como referente el desarrollo de un objeto de estudio en las ciencias sociales, donde el investigador forma parte activa del objeto que se está investigando. Y nada mejor que la problemática marxista para ejemplificar la complejidad del campo científico.

El terreno marxista surge como un objeto científico que pone en tela de juicio el poder establecido; no solo es cuestionado el poder económico capitalista, sino el aparato político-jurídico dominante y el papel de los intelectuales orgánicos, por lo que es entendible que esta

problemática teórica ocupara en sus inicios un papel contestatario dentro del campo científico. Sin embargo, con la llegada de los bolcheviques al poder en Rusia e institucionalizado el socialismo en diversos países del mundo, el marxismo se convirtió en la ciencia oficial dentro del bloque socialista. En el contexto de la guerra fría, en el enfrentamiento entre comunistas y capitalistas, el marxismo ocupó un lugar prominente incluso en la mayor parte de los países capitalistas. El marxismo no solo influyó la producción de conocimiento a nivel internacional sino que la mayor parte de las universidades del planeta, lo incorporaron, al menos en parte, al currículum oficial. En el contexto de la caída del Muro de Berlín y la crisis del “socialismo real”, el marxismo pierde su hegemonía en el campo científico. Las teorías librecambistas criticadas y superadas por Carlos Marx se vuelven la ciencia normal. Este ejemplo muestra cómo el campo científico no está exento de luchas, conflictos y retrocesos. Es necesario combatir una visión desarrollista donde la ciencia es acumulación lineal de conocimientos, desdeñando la política, las relaciones de poder inherentes al campo científico.

La dinámica de un campo científico puede asfixiar su autonomía al momento de ceñirse de forma acrítica al poder de estado. La identidad de un campo científico tiene como condición que lo político no rebase y se imponga sobre las luchas epistemológicas. Cuando los criterios de legitimidad científica son impuestos por agentes externos al campo se presenta la saturación de lo político.

Politizar lo epistemológico no implica asumir una visión economicista y determinista del campo, en donde se supedita el desarrollo

del conocimiento científico a las condiciones económicas y sociales en las que está inmerso. Si bien se reconoce un papel importante a las condiciones históricas en el desarrollo de la ciencia, el campo científico está sobredeterminado por múltiples factores que en interacción dialéctica, hacen que emerja una autonomía relativa. La autonomía tiene un sentido dialógico, sistémico y hologramático–fractal.

La autonomía le permite al campo ser una autoorganización con una dinámica propia, con carácter único e irrepetible. El campo es un todo complejo autorregulado. Edgar Morín señala que “es preciso un pensamiento complejo en el que la autonomía no aparezca como fundamento, sino como emergencia organizacional que retroactúa sobre las condiciones y procesos que la han hecho emerger” (2006: 126). La autonomía es dialógica porque se basa en el conflicto, la lucha y la contradicción; es sistémica, ya que el campo visto como totalidad es más que la suma de las partes; es holística porque sin las partes es imposible comprender el todo y viceversa; es hologramático–fractal, ya que la parte contiene al todo, y el todo explica el comportamiento de las partes.

La autonomía no es igual a independencia, ya que si bien la autonomía dota al campo de un carácter organizacional único, la dinámica propia del campo se configura en relación con los elementos históricos, económicos, políticos y sociales de su contexto. Por el contrario, la independencia hace referencia a un fenómeno de disyunción, aislamiento y parcelación. La autonomía se inscribe en una visión ecológica compleja, donde la totalidad está compuesta por partes, formando parte a su vez de una totalidad más amplia. La independencia es atomista,



trata de desvincular a las partes de la totalidad. Por tanto, el campo es autónomo pero no es independiente.

Si bien el campo es dialógico, es decir, que está gobernado por la lucha, el conflicto y la confrontación entre las diversas posiciones epistemológicas entorno a la imposición de los criterios de legitimación científica, habría que diferenciar entre prácticas de oposición y prácticas de resistencia. Cuando un terreno epistemológico hegemónico es cuestionado por la emergencia de una nueva territorialización, las relaciones de subordinación se convierten en relaciones de opresión, dando origen a la lucha y al enfrentamiento. Una relación de oposición se presenta cuando los agentes luchan por los privilegios del campo, sin cuestionar los principios de legitimación científica del terreno que se ocupa. Una lucha de oposición no cuestiona el orden establecido en el campo, sino a los agentes que detentan el poder. Una relación de oposición quiere cambiar a los agentes, pero no a los principios epistemológicos que defienden. Una lucha de oposición aunque cuestiona a los agentes que detentan el poder en el campo, puede resultar profundamente retardataria y conservadora. “En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen –más que desafíen– la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de la resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo” (Giroux, 2003: 146). Es en función a las luchas de oposición como a lo largo de la historia de la ciencia, se presentan las disputas por las primicias en los descubrimientos científicos; recordemos a manera de ejemplo el enfrentamiento entre Leibniz y Newton por la autoría del cálculo infinitesimal. Quien im-

ne los criterios de legitimidad científica en un campo accede a los privilegios del poder.

Las luchas de resistencia cobran forma cuando un nuevo posicionamiento epistemológico cuestiona los principios de legitimidad científica dominantes. La lucha de resistencia quiere revolucionar el campo, el saber, los principios lógicos en los que se basa la ciencia oficial. La resistencia es una lucha radical contra el terreno epistemológico dominante. “El valor del constructo de resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión” (Giroux, 2003: 146). Las luchas de resistencia en el campo científico están inspiradas en un afán imperioso por dar forma a nuevos regímenes de verdad.

Las luchas en el campo científico no solo se presentan entre los diferentes posicionamientos epistemológicos, en su interés por imponer los criterios de legitimidad científica, sino que al interior de cada terreno también se presentan luchas por acceder a los privilegios del poder.

Conclusiones

El campo científico es un espacio territorializado, un entramado de relaciones de poder en disputa, donde los diferentes posicionamientos epistemológicos luchan por imponer los criterios de legitimidad científica, y donde los agentes se enfrentan para acceder y monopolizar los privilegios del poder. La dominación y la contestación son elementos constitutivos de la dinámica de un campo científico. Lo epistemológico y lo político se fusionan dando for-



ma a una totalidad compleja y concatenada. Las nociones de campo y de terreno son complementarias más que divergentes; la dinámica de un campo no se puede comprender sin la territorialización epistemológica, y la territorialización epistemológica solo cobra sentido heurístico a la luz de la politización del campo científico. La relación entre campo y terreno, es la misma que se establece entre la filosofía y la sociología de la ciencia. A la sociología de la ciencia le interesa la parte política del quehacer científico, mientras que a la filosofía de la ciencia le interesan los fundamentos teóricos a partir de los cuales se demarcan los criterios de legitimidad científica.

Es importante señalar que no solo lo epistemológico y lo político caracterizan al campo científico, sino que su dinámica está sobredeterminada por lo económico, lo político y lo ideológico. Por lo que el campo científico se puede definir como una configuración de relaciones de poder territorializadas epistemológicamente y sobredeterminadas históricamente. Pero aquí entramos al objeto de estudio de una nueva noxa teórica, la noción de sobredeterminación.

Al decir que el campo está sobredeterminado, hemos dejado de considerarlo como un simple espacio de intercambio y lucha entre posiciones, dotadas de distintas especies de capital, con linderos bien determinados, y en su lugar emerge una noción de campo como una totalidad compleja y concatenada, con una

dinámica gobernada por lo recursivo, lo retroactivo y lo dialógico, sin linderos políticos de demarcación. La noción de campo debe transitar de la determinación del habitus a la sobredeterminación y la eficacia específica.

Bibliografía

- Althusser, Louis (1990). *La revolución teórica de Marx*, trad. Marta Harnecker, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Althusser, Louis y Étienne Balibar (1990). *Para leer El Capital*, trad. Marta Harnecker, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Ardoino, Jacques (1997). *La formación de investigadores en educación*, trad. Patricia Ducoing Waty, Conferencia Magistral pronunciada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Nilda Venticinque y Sergio Schwartzman, Coedición Universidad Nacional de Buenos Aires y Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Los usos sociales de la ciencia*, trad. Horacio Pons y Alfonso Busch, Ediciones Nueva Imagen, Argentina.
- Freud, Sigmund (2006). *A propósito de las críticas a la neurosis de angustia*, vol. 3, en "Obras completas", trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu Editores, Argentina, 24 vols.
- (2006). *La interpretación de los sueños*, vols. 4 y 5, en "Obras completas", trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu Editores, Argentina, 24 vols.
- (2006). *Psicopatología de la vida cotidiana*, vol. 6, en "Obras completas", trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu Editores, Argentina, 24 vols.
- (2006). *El chiste y su relación con lo inconsciente*, vol. 8, en "Obras completas", trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu Editores, Argentina, 24 vols.
- Giroux, Henry (2003). *Teoría y resistencia en educación*, trad. Ada Teresita Méndez, Siglo Veintiuno Editores, México.
- Khun, S. Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. Agustín Contín, Fondo de Cultura Económica, México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Morin, Edgar (2006). *El método 2. La vida de la vida*, trad. Ana Sánchez, Ediciones Cátedra, España.



Hacia la construcción de una nueva sabiduría de la vida

TESIS SOBRE EL CONOCIMIENTO, LA CREACIÓN
Y EL APRENDIZAJE (DE LO) HUMANO*

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN

Profesor investigador
Universidad Autónoma de Zacatecas

1

La aventura de conocer está al inicio de la ventura y desventura de ser y hacerse humano, lo que estaría muy lejos de afirmar la idea ególatra de que el conocimiento y el lenguaje son prerrogativas humanas. Ya en la lejana antigüedad se cuenta que los humanos fueron expulsados del paraíso por su sed de saber, la caída del hombre sería el reverso de la creación humana. Conocer es reconocerse a sí mismo en el (des)concierto del cosmos. La errancia es condición de la creación humana, pero la recreación abre lo humano a lo indeterminado. La inteligencia del ser vivo está programada para afirmar la continuidad de la especie y de la vida entera, la inteligencia del ser humano –esa caña pensante infinitamente frágil según Pascal– es programable para afirmar la discontinuidad del ser singular a pesar

de la especie y del mundo. De ahí su carácter luciferino y fáustico. De ahí también el anverso: su infinita estupidez y arrogancia.

2

La autopoiesis y autonomía del sistema vivo replantea las nociones del conocimiento y de la vida ya no como conceptos epistemológicos solamente, sino como instancias ontológicas que redefinen nuestro acceso a lo real. La vida –dice Morin siguiendo a Maturana y Varela– no es una sustancia sino un fenómeno de autoeco-organización (*poesis*) extraordinariamente complejo que produce la autonomía. Lo simple no existe sino como simplificación. La ciencia había sido hasta hace poco una simplificación heurística necesaria para extraer ciertas propiedades. Lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a las cosas mecá-

*Texto leído en la mesa de discusión “Epistemología, trabajo en redes e investigación educativa”, en la XIII Reunión Nacional de REDMIE, 28 de noviembre de 2010, Zacatecas, Zac.





nicas sino que exige una lógica creativa de la complejidad caótica. La auto-organización implica una transformación ontológica del objeto y al mismo tiempo supone la autonomía, autonomía relativa y organizacional, orgánica y existencial. La auto-organización requiere una meta-organización con respecto a los órdenes de organización preexistentes. “Mientras que el sistema cerrado no tiene nada de individualidad, ni de intercambios con el exterior y establece relaciones muy pobres con el ambiente, el sistema auto-eco-organizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas, aunque dependientes con el ambiente” (Morin, 1990: 57). A todo esto, habría que agregar el desorden de la vida humana que no está programada y siempre se encuentra abierta a lo indeterminado y diverso. La libertad, la creatividad, la finitud y la autocreación hacen de la vida humana un orden más caótico, inestable y creativo.

3

La historia del conocimiento humano es la odisea de una búsqueda prometeica por encontrar luz y lucidez, la verdad secreta de las cosas, pero también es una narrativa de desencuentro, aprendizaje, desaprendizaje y cambio. A semeja a una epopeya novelística fragmentaria, intermitente, evanescente. Por ejemplo hoy el conocimiento está cada vez más vinculado a tecnologías que transforman las prácticas sociales. El conocimiento está cambiando nuestra ingenua comprensión del cúmulo de relaciones que entablamos con el mundo. “Las ciencias y tecnologías de la cognición constituyen la revolución conceptual y tecnológica más significativa desde la física atómica, pues ejercen un impacto de largo plazo en todos los niveles de la sociedad”

(Varela, 1988: 15-23). El conocimiento resulta inseparable de nuestro cuerpo, lenguaje e historia socio-cultural. Interpretación permanente y recursividad flexible, el conocimiento es una cuestión de acción, cultura e historia, y nos remite a la vida cotidiana, incluso en sus fases más avanzadas. El sistema cognitivo crea su propio mundo, y su aparente solidez solo refleja las leyes del organismo. El conocimiento hace emerger un mundo. Y un sistema cognitivo funciona adecuadamente cuando se transforma en parte de un mundo de significaciones pre-existentes (como lo hacen los vástagos de toda especie), o configura uno nuevo (como ocurre en la historia de la evolución). El pivote de la cognición es su capacidad para hacer emerger nuevos significados y para re-significar las cosas de manera más creativa (Varela, 1988: 101, 109 y 120). El *re* implica recursividad, pero también retorno de la diferencia.

4

No se puede pensar la epistemología hoy sin los avances de la ciencia, ni la ciencia sin la historia y sociología de la ciencia, así como el diálogo crítico con las humanidades, la filosofía y las ciencias sociales y humanas. Pero tampoco se puede pensar el conocimiento y sus condiciones de emergencia sin los avances tecnológicos; el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación prefigura una cultura inédita como cibercultura y hace de la ciencia tecnociencia. Pero esto no tendría ningún sentido sin un sujeto ético-político irreductible a las categorías epistemológicas de sujeto y objeto. Hay que pensar más allá de la epistemología moderna y su subjetividad universal. Tenemos que crear nuevos lenguajes conceptuales que nos permitan una problematización analítica de las realidades emergentes.

5

Si el ser humano es un hacerse continuamente humano, un ente relacional, colectivo y conectivo, entonces no podemos pensar el conocimiento como el nexo fijo entre un sujeto y un objeto acabados. Sujeto, objeto y conocimiento son partes de un proceso de semiosis fragmentaria e intermitente. A partir de condiciones preexistentes, el ser humano se recrea en su constante interacción dinámica y recursiva con los demás sistemas vivos. El ser humano siempre es en y desde un co-devenir ontogénico, esto significa que su historia se constituye como una compleja urdimbre de formaciones y transformaciones, configuraciones y re-configuraciones, estructuraciones y re-estructuraciones –aquí la recursividad del sistema vivo constituye un nuevo comienzo a partir de procesos y redes en metamorfosis constante. El ser vivo humano autopoietico implica un proceso dinámico de emergencia histórica y evolutiva (Maturana, 1992).

6

La pregunta por el conocimiento es una cuestión moderna, es la cuestión de la modernidad en tanto interrogación por el sujeto que accede a lo real como objeto de aprehensión y comprensión. Las categorías objeto/sujeto performan lo real como objetividad instrumental. La mitología de la modernidad se funda en la dominación planetaria del sujeto universal. La racionalización del mundo es una de las formas de mitologización que con-funde el horizonte tecno-científico con el horizonte del mundo. ¿Cómo pensar un conocimiento que no esté mediado por la búsqueda control y dominación? He ahí la clave para repensar nuevas formas de conocimiento de sí y del otro. Un co-

nocimiento que se aproxime a la enunciación poética que libera la cosa de su yugo conceptual.

7

La ciencia no es intrínsecamente superior a otros conocimientos como los mitos o el vudú. El respeto por la ciencia en tanto religión moderna secular es similar al que desempeñó el cristianismo en la Europa Medieval (Feyerabend, 1975). La ciencia hoy es la narrativa hegemónica a partir de la cual pensamos el mundo. Y no obstante es una actividad interpretativa más que explicativa (explica interpretando y viceversa). Así como la inducción no se puede justificar inductivamente, la evidencia no es evidente ni tampoco irrefutable. Lo que consideramos evidente está en función de nuestra cultura, lenguaje, educación, valores y contexto. Antes era evidente que la tierra era plana y el átomo indivisible. El observador está afectado por su conocimiento y su experiencia, y su experiencia previa nunca es ingenua ni su juicio neutral. Desmitologizar y democratizar la ciencia no es una actitud irracional sino que exige una nueva cordura ante la debacle de saberes especializados y parciales que mutilan y trituran lo real.

8

El conocimiento científico –positivista moderno– había simplificado y mutilado las cosas, escudriñó el mundo como un objeto a su entera disposición. La crisis de la filosofía moderna –fundamento del conocimiento tecno-científico– implica la crisis del sujeto de conocimiento y la crisis de la epistemología: en dicha crisis se pueden rastrear las ruinas del falogocentrismo, etnocentrismo, etnocidio y ecocidio como elementos concomitantes de una misma voluntad



de dominación. Del conocimiento se pasa a la interpretación y de la epistemología a la hermenéutica. El conocimiento ha dejado de ser un espejo de la naturaleza y ahora es cuestión de comprensión, diálogo, discurso, comunicación. En todo caso, hoy en día la ciencia se transforma, se desacraliza y complejiza. Ahora se ubica en el corazón de la sociedad, no es algo adyacente sino que impregna la vida cotidiana por completo. Los criterios de cientificidad y objetividad con los que se trabajaba todavía a mediados del siglo pasado simplemente ya no operan. Y aunque el espectro del positivismo cientificista recorre aún buena parte de la investigación y de la docencia lo cierto es que ya no da cuenta de la actual producción del conocimiento.

9

Tenemos que pasar de la crítica del conocimiento a un nuevo conocimiento (auto)crítico. Hay que desarticular pacientemente el mito de la racionalidad universalista instrumental. Ya no podemos recurrir –ingenuamente de manera sofisticada– a las explicaciones totales y/o totalizadoras (Kostas Axelos, 1974). Deberíamos abrirnos a la globalidad errante más allá de la globalización y más acá del relativismo posmodernista. Hoy el nihilismo (equivalencia significativa) se disemina y difumina por doquiera como consumismo generalizado –del sujeto consumista al súbdito del mercado consumido.

10

El oficio del epistemólogo se replantea como el ejercicio de un pensamiento ético-político-estético. El pensador tiene que pensarse desde la asunción de la paradoja, el azar, la

indeterminación, la contingencia, y al mismo tiempo, tiene que hacerlo sin renunciar al rigor y a la comprensión analítica. Habría que transitar hacia un pensamiento lúdico pero no frívolo, complejo pero no complicado ni completo. Pensar el juego del mundo, siendo el juego del pensamiento la inclusión de aquello que no piensa, aquello que se resiste a cualquier pensamiento. Hay pensamiento ahí donde hay resistencia e insistencia a pensar(se). El pensamiento no solo interpreta el mundo sino que lo transforma a través de su libre juego de interpretaciones.

11

Occidente ha privilegiado el conocimiento intelectual (lógico-racional) en detrimento de otros conocimientos. Ahí reside su gloria y su caída. Ahora, con la globalización del capital y de las culturas –todo se occidentaliza– recuperar formas alternas de conocimiento conlleva formas alternas de vivir y convivir. El problema es que entre ciencia, tecnología y capitalismo se ha establecido una poderosa sinergia que resulta casi imposible pensar fuera la tecnociencia como espacio socio-antropológico. No se trata de renunciar a las tecnociencias sino de replantear su lugar en el mundo contemporáneo, de pensar formas que restablezcan el equilibrio entre lo (inter)humano y lo natural, entre el consumo y el sentido de la vida, entre la finitud humana y su anhelo de infinitud.

12

Ciencia y tecnología ahora crean una nueva alianza con el mercado y transforman la cultura y el individuo. La emergencia de tecnologías del conocimiento y procesamiento de la



información y la comunicación de símbolos estrechan la interacción entre cultura, trabajo y producción del conocimiento. Todo esto influye directamente en las relaciones (inter)personales. Si bien la tecnociencia no determina a la sociedad, aunque tampoco la sociedad dirige el avance tecnológico, hay una compleja interacción entre ciencia, tecnología y sociedad. El mundo se virtualiza, se convierte en una ingente telaraña de información y flujo de ideas y capitales. La red hace que el espacio que habitamos y nos habita sea el de los flujos. Aunque emergen movimientos y formas de pensamiento alternos a las visiones dominantes, la posibilidad de resistencia de un sujeto crítico está muy localizada y tiene una duración cada vez más efímera.

13

Hoy la tarea de un pensamiento post-crítico consiste en abrirse paso en un mundo regido por el pensamiento científico-técnico –el criticismo moderno ha entrado en crisis con el colapso del sujeto de la modernidad. Se trata de afrontar los juegos del mundo dominantes desde “una crisis global”. Crisis entendida como síntoma de desconcierto e incertidumbre más que como respuesta al orden imperante. Pero también Krisis implica apertura a la indefinición y oportunidad de cambio, es un estado crítico, así como una oportunidad de decisión. Momento en que el médico del cuerpo individual/social tiene que efectuar un diagnóstico ante la emergencia de lo imprevisible. Ante la crisis, el humano o se pliega a su destino creador o se repliega a su sino heredado. Retroceso o desbloqueo, regresión o búsqueda de nuevas estrategias. La crisis puede desembocar el restablecimiento del status quo, pero también in-

novación y torbellino de fuerzas creadoras. Por su incertidumbre caótica, la situación de crisis propicia la ocasión de múltiples alternativas para desarrollar estrategias audaces. El carácter dinámico, relacional e inacabado de la sociedad humana hace que la crisis no sea algo ajeno a un supuesto orden estructural o una falla del sistema social, de ninguna manera, la crisis forma parte del carácter procesual de lo humano. Por eso debemos abogar por el advenimiento de una nueva política, la gran política que reclamara Nietzsche, pero su grandeza reside en sus efectos micro-políticos contra los micro-fascismos –según observaran con claridad meridiana Foucault y Deleuze. Una nueva política que tenga el sentido ecológico del contexto global pero que siempre propicie respuestas concretas a problemas inmanentes e inminentes. Un nuevo paradigma eco-estético tendría que aportarnos no solo rigor analítico para pensar conceptos y teorías desde su posible confrontación/dilucidación con lo real, sino un repertorio de herramientas audaces para repensar las cosas en su movilidad e interacción creativa. Donde el investigador social tendrá que ser un viajero transcultural y un nodo semiótico de conexiones políticas.

14

Cultura, política y educación, más que campos (trans)disciplinares, tienen que ser espacios de problematización del saber y de la subjetividad, espacios que preparen el terreno de lo imaginario en una conciencia ciudadana que asuma los desafíos del presente como retos y oportunidades de auto-redescripción de sí y del mundo y que deje de entonar el vacuo coro de letanías de angustia y desencanto.



15

La universidad tiene que abandonar un modelo de reproducción acéfala y acrítica del conocimiento para asumirse como co-creadora de nuevos sentidos del conocimiento y de la realidad, así como de nuevos vínculos entre saber y sociedad. La universalidad ya no será más la panacea de una sabiduría universal y ahistórica sino la búsqueda de una perspectiva global nómada. La universidad latinoamericana ha renunciado –salvo casos singulares excepcionales– a su potencial de producción de saberes locales y situados, para dedicarse a la reproducción de saberes globales descontextuados que aceleran nuestra dependencia científica, cultural y tecnológica. La sociedad del conocimiento replantea la función del saber como agente central de la economía, la política, la cultura y las relaciones sociales, colectivas. Redefine instituciones (no solo universidades sino también empresas, la iniciativa privada y la sociedad civil en su conjunto). En las antípodas de la sociedad del conocimiento del primer mundo, estaríamos nosotros, con nuestras sociedades de la ignorancia funcional. No obstante, para romper el círculo vicioso de co-dependencia y maquila tecnocientífica no bastan discursos incendiarios sino nuevas mentalidades y acciones colectivas.

16

Es en este contexto que emergen nuevas formas de producción del conocimiento tanto en los centros hegemónicos del saber/poder como en la periferia. La interacción, socialización e innovación de nuevas redes de investigación replantean por completo el sentido y la finalidad misma del conocimiento. El trabajo

en red no es nuevo, lo que resulta inédito son las formas, procesos y prácticas de generación, transferencia y consumo del conocimiento. Numerosos autores han destacado las potencialidades reflexivas, conectivas, colectivas, autogestivas y horizontales del trabajo en red, pero también habría que repensar las políticas de inclusión/exclusión de las nuevas comunidades de investigación, mismas que desde las nuevas tecnologías replantean por completo las formas de comunicación, trabajo, generación y distribución de conocimiento. En particular, desde nuestros entornos regionales, habría que ver cómo y de qué manera las redes docentes y de investigadores en México y en América Latina se adscriben de manera un poco acrítica al capitalismo académico que formatea el sentido social, ético y político de prácticas educativas y de investigación.

17

Apertura de lo inédito, la innovación y la creatividad hoy fundamentan la búsqueda del conocimiento. Desde el trabajo colegiado en red, la innovación y la creatividad se revelan como procesos, prácticas y resultados extremadamente complejos. Y la única forma de analizar su lógica de producción, transferencia y consumo es seguir muy de cerca las interacciones entre universidades, empresas e instituciones públicas. En el ámbito internacional, universidades y empresas crean nuevas sinergias en aras de fomentar la innovación y la creatividad. En el ámbito regional de precariedad y rezago, la formación de redes posibilita la transmisión de conocimientos, tácitos y codificados, que a largo plazo generan procesos de innovación en sectores productivos de relevancia para el desarrollo regional (Casas, 2001: 14). En



todo esto resulta crucial efectuar una lectura geopolítica de la producción del conocimiento para trazar una cartografía del poder-saber, así como imaginar, diseñar e implementar investigaciones y políticas públicas que tiendan a contrarrestar el rezago, la marginación y la exclusión de la producción del conocimiento que todavía seguimos padeciendo. El fortalecimiento de espacios regionales de conocimiento está conduciéndonos –aunque de forma limitada y apenas significativa– a la recombinación de conocimientos entre universidades y centros públicos de investigación y a través de sus relaciones con las empresas, lo que favorece la creación de masas críticas de investigación en el campo del desarrollo científico y tecnológico especializado (Casas, 2001:15). Tenemos que apostar hacia la reconfiguración de los espacios regionales de conocimiento, pues dichos espacios aún reflejan procesos de innovación limitados y muy situados en un contexto local.

18

Comprender las formas culturales específicas de los docentes e investigadores nos permite entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado, así como las posibilidades de transformar las prácticas existentes. Según Hargreaves existen cuatro grandes formas de cultura de los profesores, cada una de las cuales tiene consecuencias distintas: el individualismo (cartón de huevos), la colaboración (horizontalidad creativa), la colegialidad artificial (verticalidad y simulación burocrática) y la balcanización (fragmentación en islotes beligerantes). El individualismo académico puede conducir a la anarquía y a la atomización social. No hay que confundir individualismo con individualidad, lo primero

aísla al sujeto, lo segundo afirma su identidad singular –paradójicamente tendemos hacia una cultura individualista que niega la libertad y creatividad de los individuos. Mientras que el aislamiento se impone en el ejercicio docente, la soledad parece ser una prerrogativa que se conquista. Si el aislamiento es una cárcel, la soledad es un retiro. La colaboración y el trabajo colegiado configuran puentes vitales entre profesorado y escuela. El fracaso de muchas políticas educativas e iniciativas curriculares se debe a la incapacidad para construir un trabajo colegiado horizontal. La cultura de la colaboración eficaz y creadora tiene que sortear muchos obstáculos y limitaciones, y no pocas veces tiende a degenerar en posturas comodinas, complacientes y autocomplacientes, donde la colegialidad queda reducida a compatibilidad. Empero la mayor amenaza es el advenimiento de una colegialidad artificial, misma que se establece como una imposición administrativa y restrictiva de la libre actuación. En este contexto, la balcanización del profesorado se puede comprender como la conjunción de aislamiento estratégico y micropolítica reaccionaria de subgrupos de profesores-investigadores. La cultura balcanizada está sujeta a intereses de poder y de grupo (Hargreaves, 2005: 191, 204, 206).

19

La colaboración ha llegado convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna. Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la colaboración en red, como principio articulador e integrador de la acción, la





planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación. Entre sus potencialidades cabe destacar una mayor capacidad de reflexión colectiva. La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Los otros se convierten en espejos para la práctica propia, llevando a la reflexión sobre ella y a su reformulación con un sentido más crítico. La colaboración en red constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor las tareas. En las organizaciones cooperativas, la totalidad es mayor que la suma de sus partes (Hargreaves, 2006: 268-270).

El problema es que las redes que se suelen construir en México y Latinoamérica –en la mayoría de los casos– les resulta muy difícil crear condiciones de sobrevivencia, comunicación eficaz, liderazgo democrático y horizontal. Suelen ser estructuras jerárquicas, poco funcionales donde la retroalimentación es lenta y a veces tortuosa –y no pocas veces se confunde el sentido de pertenencia con el de propiedad.

20

La exigencia de generar redes didácticas y de investigación educativa inicialmente surge de la búsqueda de formas de cooperación entre pares en torno a la investigación educativa, sin embargo la investigación educativa en México de largo alcance que produzca conocimientos significativos aún está en pañales. No se diga la teoría, pues todavía seguimos siendo sucursa-

les y franquicias de lo que se hace y piensa en Estados Unidos y Europa. La cultura de colaboración en red no forma parte aún de la tradición cultural de las comunidades epistémicas de investigadores en México. Los problemas de la investigación son múltiples y muy variados según señala Jaime Rogelio Calderón: gestión académica miope, inadecuada planeación, diseño, implementación y evaluación de los procesos de investigación y docencia, problemas laborales y sindicales, insuficiencia de recursos que se agravan con políticas educativas federales que favorecen la exclusión y el rezago de universidades y centros de educación y centraliza los recursos en unas cuantas instituciones. Bajo tales premisas, la formación docente e investigadora desde la “sistematización”, nos abre un campo de exploración muy fecundo para replantear algunas de las problemáticas docentes actuales. Como añade Calderón:

frente a la cultura de la evaluación externa, la sistematización aparece como un trabajo teórico-práctico desde base, horizontal, democratizador y con equipos de trabajo regionales. La regionalización recupera la experiencia docente y de investigación educativa de manera racional, organizada, contextual, vivencial y destaca el trabajo desde dentro, inmanente, libremente consensado de dar cuenta de y desde las bases epistemológicas y políticas de la formación docente en América Latina, dado que este sería un ejercicio nodal de comprensión de algunos de los límites y posibilidades de intervención en la docencia y la investigación actuales (Calderón, 2010: 55-57).

21

Tenemos que recuperar la experiencia y la formación docente como corolario de un saber activo, creativo, relevante y pertinente. Hay que recuperar “las propuestas de enseñanza generada por docentes” desde el trabajo colegiado, auto-reflexivo y auto-correctivo. Sistematizar la experiencia docente sería producir nuevos saberes, y mejor aún, disponer de estrategias para reconfigurar la función del saber en la práctica docente. En el mismo tenor se impone equilibrar la crítica realista con la búsqueda creativa que sortea el determinismo institucional (el sistema es el culpable de todas mis desgracias docentes) y el voluntarismo espontáneo e improvisado (hoy voy a cambiar y seré un nuevo docente).

El potencial heurístico de la sistematización reside, entonces, en enriquecer y revalorar, desde diversos marcos analíticos, la reconstrucción de la experiencia docente como una condición que permite dar mayor certidumbre a los profesores para hacerlos partícipes en la elaboración y desarrollo de los proyectos de cambio educativo que hoy se demanda (Calderón, 2010: 70).

22

Repensar la conjunción y retroalimentación entre la innovación educativa, la traducción cultural y sistematización educativa posibilita replantear las maquinarias analíticas y las formaciones de investigadores. La innovación de la práctica educativa guarda una estrecha relación con la investigación misma; el reto no es menor, tendríamos que desaprender formas

rutinarias de pensar/investigar/actuar. Ahí donde hay investigación significativa hay innovación y creación de nuevos saberes y nuevas miradas de la experiencia y la realidad –no basta con hacer un directorio analítico, catálogo razonado, o guía roji de los investigadores de la investigación educativa; en este sentido el trabajo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) tiene que ir de la construcción de estados del conocimiento regionales y diagnósticos estatales a la producción de conocimientos que reconfiguren la problematización del conocimiento y la educación en el seno de la sociedad actual, y la innovación sería mucho más que un mero eslogan, tendría que ser la estrategia heurística para pasar de lo operativo-organizacional a lo creativo-instrumental en aras de una nueva problematización analítica de los nuevos contextos. El asunto de la innovación bien podría desbloquear la creatividad y la investigación significativa en nuestra región. Aprender a desaprender, innovar: transformar y transformarse. A partir de la emergencia de las sociedades del conocimiento y nuevos modelos transdisciplinarios del saber, la innovación aparece como uno de los núcleos, literalmente, capitales de la nueva producción del conocimiento. En estos tiempos de autoritarismo de mercado, hay que desarrollar e implementar procesos y prácticas de innovación planificada desde una base horizontal y contextual, frente a imposiciones verticales y revueltas efímeras.

23

La construcción de redes tiene que tener un planteamiento rizomático, una nueva conectividad lógica, ontológica y epistémica, que tome en cuenta el horizonte de una nueva formación



ciudadana –más allá del Estado-Nación Moderno–, así como el sentido de investigaciones y teorizaciones regionales atentas al concierto/desconcierto global. Hay diversas situaciones problemáticas que no se pueden reducir a ser asuntos meramente técnicos y/o tecnológicos, sería pertinente que se atendieran los obstáculos de tipo político, cultura laboral, estilos de trabajo y otros componentes propios de cada contexto local y regional. El mundo social está cambiando, la investigación educativa también. Lo relevante aquí es ver hacia dónde se dan esos cambios y qué estamos haciendo, hacia dónde vamos, con qué intensidad e intensidad. El trabajo en red constituye una alternativa frente a las inercias institucionales y sociopolíticas, siempre y cuando tenga una direccionalidad consciente, reflexiva y autocreativa.

24

De las redes de conocimiento al servicio del mercado y de la producción de un saber (hiper)especializado hay que transitar hacia la creación de redes sociales, geopolíticas del conocimiento que tengan un soporte socio-político de cara a una nueva ciudadanía; la politización de la investigación tiene que concebirse hoy como defensa activa del espacio público y de los asuntos públicos. Requerimos una nueva formación ciudadana en estos tiempos en que la política se transforma en biopolítica de control, administración y gestión de la vida. Frente a las redes internacionales del narcotráfico y la delincuencia organizada, redes humanas bajo una nueva urdimbre solidaria post-moral.

25

Las redes sociales hoy se redefinen bajo la teoría del intercambio económico-financiero

según la cual los sujetos sociales tienen relaciones que permiten dar, recibir, intercambiar –con cierto grado de reciprocidad– y guardar. Según dicha teoría, el comportamiento social es un intercambio de bienes materiales y no materiales entre los que se encuentran los símbolos de aprobación o prestigio. Las redes sociales configuran estructuras identificables a través de la densidad y homogeneidad, lo que representa una forma de relaciones sociales, donde la interacción social se refiere a la existencia o cantidad de relaciones. Lo esencial de las redes lo constituye el tejido formado por relaciones articuladas por el intercambio y socialización de compromisos, informaciones, acuerdos...

Las redes trascienden los límites de las estructuras, de lo instituido, para instalarse desde su unidad y diversidad, en el interior de las subjetividades y de las organizaciones. Las redes no solo tienen un componente objetivo de realización de una meta concreta, sino que llegan a formar parte de los individuos por ser una experiencia que los trasciende en lo subjetivo; la identidad individual y colectiva se vincula en cada persona y después entre personas. La idea de trabajar en colectivo tiene cierto grado de subversión porque cuestiona precisamente nuestro profundo individualismo, supuesto implícito de las relaciones sociales capitalistas. En este contexto, la desestructuración de lo macro conlleva una estructuración de lo micro. En vez de pensar en unidades aisladas es necesario pensar en red, lo cual no solo implica una revolución epistemológica, sino también



ontológica porque recuperamos el sentido del ser mismo como un ente colectivo que vive y actúa en grupo (Montes de Oca, 2006: 23-31).

El trabajo en red propicia el fortalecimiento de identidades individuales y colectivas con un sentido de pertenencia intelectual, cultural y política. Empero, la mayoría de redes sociales hoy se encuentran muy lejos de potenciar la formación de espacios sociales democráticos, autogestivos y de autocreación, tal parece que la reconexión de lo social se efectúa a partir de una lógica postmoderna de socialización individualista y narcisista. Por tanto es necesaria la existencia de redes que propaguen el saber y la imaginación mito-poética donde amigos, compañeros y desconocidos puedan construir proyectos comunes de vida, conocimiento, e incluso de ocio, pero sobre todo, hay que apostar por la creación de redes para vivir mejor.

26

La red articula un sistema complejo y descentrado, cada sujeto es un nodo y los nodos producen resonancias y consonancias inéditas. La red rizomática es mucho más que un medio o instrumento de comunicación, constituye una forma inédita de pensar. Pensar en red, descentra al sujeto pensante a través de un nodo inteligente colectivo, conectivo. Ejercicio multívoco y plural, la red subvierte las formas establecidas de organización e institución por medio de un trabajo creativo que pertenece a todos pero no tiene propiedad individual. De ahí que constituya la mejor estrategia para implementar proyectos y programas innovadores. Frente a la banalización de la subjetividad en esta era del vacío posmoderno, la red permite

una construcción del sentido, de la pertenencia y de la identidad. Por obra de su inter-juego, la red segrega un plano de consistencia inventivo y nómada, donde la organización no es sino una configuración posible, que se encuentra en continuo tránsito y reconfiguración. En las antípodas de la centralidad y el centro está la red, ahí ya no hay especialistas, ni autores, tampoco autoridades. Por consecuencia el mismo concepto de red tiende a resemantizarse por completo, pues ha dejado de ser algo trascendente para ser inmanente, asimismo se vuelca de la jerarquía vertical a la heterarquía multidireccional, de la heteronomía rígida a una autonomía provisional y rizomática. De ahí también que disuelva las fronteras dualistas entre teoría y práctica, descubrimiento e invención, sujeto y objeto, virtualidad y realidad:

La red mostrará su singularidad y su potencia en cuanto consiga reincorporar en nuestra práctica cotidiana no sólo un pensamiento sobre cómo funciona lo social, sino también la promoción de acontecimientos que posibiliten procesos novedosos y consistentes de participación y de ejercicio de la solidaridad (Saidón, 1995: 203-207).

La potencia de la red está en su solidaridad desinteresada, anárquica. Más que una lluvia de ideas es un torrente de intuiciones en estado latente: potlach de preceptos y perceptos, afectos y conceptos.

27

La red de redes se ha representado de manera imperfecta con la noción del hipertexto. Interacción constructiva en el ciberespacio, en-



cuentro virtual y simultáneo, la red crea nuevas comunidades e identidades al tiempo que erosiona las ya existentes. El capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento son conceptos que aluden a una nueva significación del conocimiento en el seno de la economía social. El conocimiento se convierte en el principal agente del capital global. Hay una desterritorialización del dominio y del control, el poder se vuelve difuso, pero no menos efectivo y eficaz. La red de redes propicia máquinas de guerra y de resistencia ante el poder establecido:

Agenciamiento de flujos, fugas, huidas y metamorfosis, portador de nuevas formas de subjetividad. Multiplicidad irreductible a la forma-estado de acción y pensamiento. Máquina hacker, porque una máquina de guerra no se define por la guerra sino por una cierta manera de ocupar el tiempo y el espacio, o de inventar un nuevo espacio-tiempo. Flujo molecular de deseo creador de un nuevo espacio y un nuevo tiempo. De una nueva justicia (Tonknoff, 2007: 14).

La red de redes sería un espacio de problematización y resignificación de sí y del entorno, así como una oportunidad para reflexionar y experimentar(nos) de otra forma. Realización de la utopía, el no-lugar de la red de redes crea un espacio/tiempo alterno al presente, tal experiencia bien podría ser la virtualidad, en tanto temporalidad co-existente a la actualidad. Como la urdimbre de Penélope, la red de redes se teje y desteje, siempre es la misma y siempre es otra.

28

Las redes de investigación educativa en México constituyen espacios de problematización, creación e intervención capaces de generar un nuevo desarrollo educativo en el país. No solo se podrían socializar métodos y teorías, sino que se podrían establecer agendas de investigación, intervención y diseño de políticas públicas acordes con las necesidades y posibilidades de cada uno de los contextos regionales. El trabajo en red permite compartir saberes, experiencias, aciertos y fracasos. Y sobre todo, el trabajo en red tendría que ayudar a transitar de las virtudes epistémicas colegiadas a un saber ético y político de la solidaridad que nos permita reconfigurar el tejido social por lo menos en y desde el ámbito académico. Desde nuestros contextos de rezago educativo, intelectual y cultural, el trabajo en red de la producción del conocimiento –desde la perspectiva social– bien podría contrarrestar el predominio del club del conocimiento privado que se impone desde la perspectiva económica, donde el conocimiento se transforma en la mercancía más valiosa, más que en un bien social público. Además el trabajo en red de investigación educativa en el país debería promover la discusión pública de una agenda educativa y cultural como un espacio de intermediación entre ciudadanía, empresas y gobierno. De ahí también que el trabajo en red propicie la reflexión pormenorizada de lo que uno es y hace desde la imaginación colectiva.

29

La educación tiene que concebirse como con-formación humana y no sólo como formación técnico-científica. Entendámonos: no se



trata de regresar a visiones y/o posiciones románticas y oscurantistas. Renunciar a la ciencia y a la tecnología no es una opción viable en el mundo contemporáneo. La apertura del saber tendrá que llevarnos de un nuevo modelo hermenéutico a un paradigma estético/político/ecosófico –según Edgar Morin y Félix Guattari–, pero este paso requiere nuestros esfuerzos, inteligencias, solidaridades, fuerzas y pasiones. No es astucia de la razón humana sino audacia del corazón cósmico de la Madre Tierra –como diría el sabio hindú Sri Aurobindo.

30

La experiencia espiritual tal y como la concibe Sri Aurobindo no significa una huida ante el mundo sino retrotraer el conocimiento discursivo y especulativo a la vida humana, y la vida humana a la vida del cosmos viviente. La sabiduría como búsqueda del equilibrio entre el *Atman* y el *Brahman*, la singularidad intransferible y el infinito absoluto. El absoluto es en sí mismo y puede ser experimentado como persona infinita:

La persona infinita es el *Paramâtman*, del cual cada uno de los *Jivâtman* es un rostro de subjetividad abierta, una persona finita. Finitud abierta a la Infinitud personal. Infinitud que se despliega sin perderse en una multiplicidad enriquecedora. Naturaleza, Historia, Sociedad, Cuerpo son los modos de expresión del Espíritu absoluto. Por tanto reales y apreciables (Merlo, 1997: 23).

La sabiduría que propone Aurobindo es la sabiduría de los antiguos maestros yoguis, ade-

cuada a nuestro contexto sociopolítico de crisis y avance del conformismo generalizado. No es la sabiduría del sabio ermitaño que se retira del mundo sino de un ser humano comprometido consigo y con el entorno. Una sabiduría política de amor por la vida y en contra de la muerte y la destrucción. No es un pensar representativo (visión puramente intelectual e instrumental), sino un pensamiento vital y sensitivo que pasa por el cuerpo y el encuentro con otros cuerpos. De ahí que el sabio supramental (el que está más allá de lo meramente intelectual), viva en presencia de lo sagrado y goce la plenitud del eterno *satchitananda*, al mismo tiempo que se halla activo en el mundo cumpliendo gozosamente la parte que sabe interpretar como co-creador de lo real. Donde el sentido de la vida se instaura como apertura ética de una realidad dinámica y en movimiento en tanto los seres humanos somos co-responsables (ni amos ni lacayos) de la dirección de la marcha. No es la Historia del Espíritu de Hegel sino una historia heterogénea hecha de multiplicidades y retazos. Sri Aurobindo ha criticado la visión hinduista que considera que este mundo es una mera ilusión. La verdadera Libertad no es liberación del mundo sino en el mundo. *Brahman* es trascendencia inmanente. Aquí la sabiduría consiste en una apertura que posibilita la auto-comprensión del carácter no dual de *Brahman*. El absoluto, la única Realidad es simultáneamente individual y universal, trascendente y inmanente, incorporada y absoluta, antropocósmica y no humana. En tal contexto, la tarea de la ética sería descubrir el orden ético-cósmico que rige el universo y colaborar de manera lúcida y lúdica con una libertad responsable del otro y del entorno.



31

Frente a la crisis de la razón antropológica occidental (fin de la hegemonía del mundo occidental como la neta de las netas), la recuperación de las tradiciones, experiencias y saberes indígenas como fuentes de saber (o de cómo el indio que llevamos dentro más que maldición podría ser una bendición) no implica necesariamente la emergencia de perspectivas más libres, tolerantes e incluyentes. Lo que se necesita es un nuevo humanismo descentrado,

una especie de humanismo tácito, un humanismo que esté preparado para ver ideas universales en los objetivos planteados asintóticamente, sometidos a una negociación continua, y que no se base en axiomas preestablecidos. Un humanismo tácito que se constituya como la producción de valores a partir de un debate comprometido y que asuma que ya no podemos basarnos más en las certezas morales de la Nación; que reformule desde la conciencia ciudadana el derecho de ser civil. En un mundo como este, quizá debamos de dejar las ideas universales y empezar a practicar el arte de la construcción bajo el contexto de situaciones excepcionales. Un humanismo preparado para la negociación sin reparar en las fronteras y desvinculado de cualquier idea universal innegociable (Appadurai, 2006: 41).

La única universalidad sensata que hoy se podría invocar es el horizonte problemático y dialógico, conflictivo y ríspido de una pluralidad humana abierta a múltiples transformaciones. Ahora que el mundo deviene red de flujos

materiales/inmateriales, flujos de capital y conocimiento, se generan nuevos problemas de confinamiento, incomunicación y aislamiento; la corporalidad se evapora, la presencia real se virtualiza.

32

En contrapartida, parece que la emergencia de nuevos paradigmas no eurocentristas sigue siendo un asunto bastante problemático. Uno de los escollos de fondo es la posibilidad de construir nuevas categorías analíticas desde un desmontaje genealógico y político, siendo dicha empresa una tarea emprendida con lenguajes, modelos y nociones eurocéntricos. Ya no resulta factible renunciar a la herencia de las tradiciones occidentales, pues éstas nos constituyen, pero tampoco podemos repetir sus estrategias discursivas y performativas sin darnos cuenta de sus estratagemas de dominación y control. Se requiere una visión que potencie una subjetividad social creacionista capaz de sortear dilemas, interrogantes y dicotomías que se han impuesto bajo la lógica del pensamiento heredado. Trascender las barreras cognitivas y el regionalismo populista constituye –según Falero– una exigencia metodológica y teórica insoslayable en el mundo actual, sobre todo ahora que la producción del capital y del saber se están volviendo equivalentes e intercambiables. Ahora que la economía y la cultura se globalizan –lo que no significa que se universalicen– la producción se reconfigura desde una división social del trabajo científico-técnico. El modo de producción del capitalismo tardío supone la integración de un mercado financiero, flexible, volátil, inestable y frágil que articula bajo un todo holístico, proteico y orgánico una sinergia entre capital, saber, mer-



cancia y trabajo. En tal contexto, la periferia y el centro, subdesarrollo y desarrollo, sociedad de la ignorancia y sociedad del conocimiento son categorías subsidiarias de dicha lógica hegemónica del pensamiento (Falero, 2006: 217-286). A partir de lo anterior ya no tiene cabida la idea de pensar(se) de manera totalmente autónoma o desconectada del centro o de la globalización. Tanto las fuerzas populares como la burguesía ilustrada han fracasado en el Tercer Mundo, concretamente en México y América Latina, en su intento de erigirse como actores políticos críticos. Claro está, no se trata de abdicar frente al estado de cosas y poderes existentes, todo lo contrario: habría que sortear tanto el voluntarismo como el determinismo y configurar espacios de autocreación limitada donde el sujeto pueda devenir objeto para sí mismo de tal suerte que la práctica se instaure como un devenir activo y procesual donde lo potencial devenga real.

33

Hacia una nueva sabiduría de la vida, hacia una matriz inédita de pensamientos, acciones y creaciones que vayan más allá del dominio y la parálisis, del genocidio y la abdicación ¿Cómo, de qué manera, qué y quiénes? No hay recetas, tampoco fórmulas, quizá ya no queden más utopías, pero aparte de eso, como diría el poeta lusitano, tenemos todos los sueños del mundo, la imaginación, la experiencia, la pasión y la voluntad de metamorfosis. Tenemos el potencial para crear una nueva sabiduría intuitiva que, al mismo tiempo, esté atenta a la memoria de los vencidos y marginados de la Historia Universal. Una sabiduría que conecte las creencias

con las ciencias, la *doxa* vulgar con la *episteme* docta, el hemisferio derecho con el izquierdo, lo marginal con lo capital. Una sabiduría de la vida que sea sabiduría del conocimiento cósmico. Porque somos una especie perdida en los confines de miles de millones de galaxias cuya próxima extinción parpadea en el ojo intergaláctico que un buen día regresará a ser polvo cósmico. Así que hagamos de esta estancia efímera una aventura de celebración del sentido y los sentidos, de la vida y la búsqueda.

Bibliografía

- Appadurai, Arjun (2006). *Un humanismo tácito*, Jérôme Bidé, ¿Hacia dónde se dirigen los valores? México, FCE.
- Arvanitis, Rigas (1996). *Redes de investigación e innovación: un breve recorrido conceptual*, Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo, 2/3, pp. 41-54.
- Calderón, Jaime Rogelio (2010). *La Red Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia innovadora*, Zacatecas, UPN.
- Casas, Rosalba (2001). *La formación de redes del conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. México, UNAM-Anthropos.
- Falero, Alfredo (2006). *El paradigma renaciente de América Latina, Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO.
- Feyerabend, Paul (1975). *Tratado contra el método*, México, REI, 1993.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Kostas, Axelos (1974). *Horizontes del mundo*, México, FCE, 1980.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1992). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*.
- Merlo, Vicente (1997). *Las enseñanzas de Sri Aurobindo. Realización espiritual y transformación integral*, Barcelona, Kairos.
- Montes de Oca, Verónica (2006). *Redes comunitarias, género y envejecimiento*, México, UNAM
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Saidón, Osvaldo (1995). *Las redes: pensar de otro modo*, Redes, el lenguaje de los vínculos, Buenos Aires, Paidós.
- Tonkoff, Sergio (2007). *Sociedades de control y nuevas formas de subjetividad: Máquina Hacker*, consultado el 20 de noviembre, en Caosmosis, <http://caosmosis.acracia.net/?p=666>
- Varela, Francisco (1988). *Conocer: las ciencias cognitivas*, Barcelona, Gedisa.



Evaluación de la primera jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARESÉVA

AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA

Profesoras investigadoras
Centro de Investigación y Docencia
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Resumen

Se reseña la primera jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH, cuyos propósitos están encaminados a fortalecer la formación para la investigación educativa. La evaluación del desarrollo de las actividades se realiza con el fin de orientar las decisiones para la mejora de las siguientes jornadas de trabajo. La valoración se realiza a partir del análisis de la información contenida en diversos instrumentos como el registro de asistencia, una encuesta, relatorías y opiniones de participantes. Los resultados se organizan en tres apartados: organización del evento, descripción de la población asistente y opiniones sobre la calidad académica de las actividades. En términos generales las opiniones fluctuaron entre muy bien y excelente, en lo que se refiere al desarrollo de la jornada, aunque algunos detalles merecen una mayor aplicación organizativa como el manejo de los tiempos y el clima participativo.

Palabras clave: formación para la investigación, evaluación, redes

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) reconoce la necesidad de evaluar permanentemente su proyecto académico, así como la organización institucional que le da sustento. Una de las tareas centrales que la Red se encuentra desarrollando en la actualidad, es un proyecto aprobado y apoyado por el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica CONACYT-Gobierno del estado de Chihuahua. Dicho proyecto tiene como propósito fortalecer la REDIECH a través de diferentes actividades. Una de ellas se denomina Foro de Investigación Educativa el cual tiene como objetivos:

- Construir un espacio que permita el intercambio de saberes y prácticas entre las personas interesadas en la investigación educativa.
- Coadyuvar a la formación de profesionistas educativos de alta calidad.





- Promover la reflexión en torno a las reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la práctica de la investigación educativa, en particular la que se desarrolla en el estado de Chihuahua.

- Facilitar herramientas para la asesoría y desarrollo de proyectos de investigación, así como para la formación de grupos de investigadores en los posgrados.

El Foro se desarrollará en seis jornadas de trabajo, distribuidas en los dos años de vigencia del proyecto ante Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua. El día 14 de agosto de 2010, se realizó la primera jornada del Foro, misma que trató el tema “Debates epistemológicos en torno a la investigación educativa”. La jornada se extendió por nueve horas presenciales, además de las que cada participante destinó al estudio de los materiales de lectura sugeridos para abordar la temática.

En el proceso evaluativo, se adopta, una perspectiva de “Evaluación para la mejora académica” cuya nota distintiva es la emisión de juicios valorativos fundamentados que orienten la toma de decisiones que conducen a la realización de acciones de mejora de los programas, de las condiciones, de los grupos y los individuos (Gobantes, 2001).

Esta perspectiva de evaluación, permite el crecimiento cualitativo de las instituciones al propiciar la generación de círculos virtuosos donde sus integrantes promueven la evaluación del trabajo desempeñado en un proyecto o actividad, como base fundamental para retroalimentar positivamente su actuar institucional en busca del logro de los objetivos planteados.

Los valores que orientan los procesos de evaluación para la mejora son: el respeto irres-

tricto a los usuarios en tanto son ellos mismos quienes valoran la calidad de los servicios que reciben, la transparencia en la rendición de cuentas en la que las instituciones están abiertas a que se opine sobre cómo se hacen las cosas, de tal forma que sea posible el diseño permanente de agendas de mejoramiento y el compromiso que busca beneficios sociales, que en este caso están orientados a mejorar la calidad educativa a través del impulso a uno de sus ejes fundamentales: la generación y difusión del conocimiento científico en educación.

En congruencia con esta posición, en este ejercicio evaluativo se valoran los elementos fundamentales que orientaron la organización y desarrollo de la jornada “Debates Epistemológicos de la Investigación Educativa” buscando identificar sus fortalezas y debilidades, lo que sin duda contribuye a la mejora organizacional de la REDIECH en tareas futuras. La valoración se realiza gracias a la sistematización de la información contenida en la ficha de inscripción, los resultados obtenidos en la aplicación de una encuesta de opinión a los asistentes al evento, las opiniones vertidas a partir de una guía cualitativa que se hizo llegar a informantes clave, las relatorías de las mesas de discusión y las del grupo de discusión que se realizó con la comisión organizadora del evento.

Acerca de la organización del evento

El primer aspecto refiere que la convocatoria no solo fue emitida por la REDIECH, a ella concurrieron instancias diversas, en calidad de instituciones participantes: el Centro de Investigación y Docencia, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, el Departamento de Formación y Actualización de Docentes y el

Departamento de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación y Cultura, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección 8, la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, la Universidad Autónoma de Chihuahua División Posgrado, la Escuela Normal Superior “José E. Medrano”, el Instituto de Pedagogía Crítica AC y el Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua. De inicio esto expresa un fuerte interés tanto en el trabajo de la REDIECH, como en el Foro en lo particular.

Gracias al presupuesto autorizado por Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua y las gestiones propias de la REDIECH, durante la primera jornada del Foro se proporcionaron los insumos materiales y la infraestructura adecuada para el desarrollo de los trabajos. Varios de los y las asistentes manifiestan que la atención recibida fue adecuada, se valora en los materiales proporcionados, en la amplitud de los espacios, la disponibilidad de estacionamiento para vehículos, los refrigerios y la comida. Por otra parte, se hacen señalamientos sobre las condiciones del lugar donde se desarrollaron las mesas de trabajo: la falta de lugares aislados y con ello el excesivo ruido ambiental, que interfirieron significativamente en la actividad

La difusión del evento fue cubierta por diferentes medios: entrevistas en radio, televisión y periódicos, además de las notas informativas que se estuvieron emitiendo en las semanas anteriores a la fecha del evento. Circulación de correos electrónicos, invitación a través de la página web de la REDIECH y presencia con autoridades educativas, fueron formas de extender la invitación. Con todo este esfuerzo, aún hay señalamientos que la invitación se circunscribió al ámbito educativo y que entonces,

conviene ampliarla a otras áreas como escuelas de psicología, antropología, posgrados particulares, entre otros.

La organización de la jornada fue todo un reto a nivel operativo. La Comisión Organizadora se enfrentó a las limitantes de tiempo, vale la pena mencionar que las cuatro personas que conforman el núcleo organizativo, tienen además carga completa en sus instituciones de adscripción. Esta limitación fue superada con disposición y experiencia, además fue fundamental la solidaridad de integrantes de la REDIECH que se sumaron en diferentes momentos de la organización. Con todo, la Comisión Organizadora juzga que la realización de las siguientes jornadas del Foro debe fortalecerse con la inclusión de nuevos colaboradores.

Entre las observaciones a la parte organizativa, hay quienes proponen una mayor aplicación en la conducción del evento, sobre todo la fluidez del programa y la presentación de invitados y ponentes. Ello nos lleva a eficientar los canales de comunicación para poder afrontar los imprevistos a los que todo evento está expuesto.

Acerca de los y las participantes

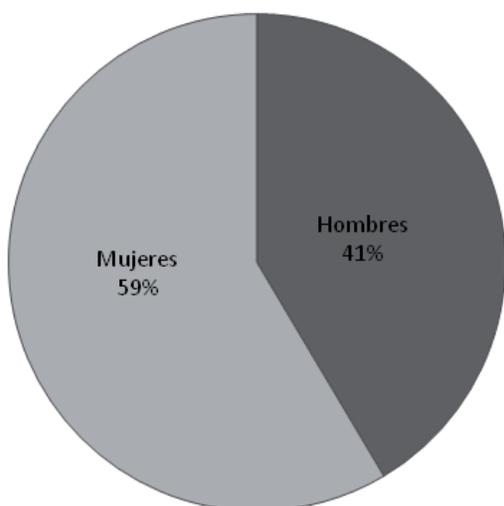
Gracias a la organización, la inscripción registrada rebasó las expectativas iniciales que partieron del supuesto de contar con una participación máxima de 60 personas. Se contó con la asistencia de un total de 82 educadores, cuya presencia permite evidenciar el creciente interés de los profesionales de la educación, por adquirir las herramientas necesarias para desarrollar tareas de investigación educativa, lo que a su vez denota la urgencia de promover políticas que impulsen esta actividad en la entidad.



De los asistentes, el 59% son mujeres y el 41% hombres. Estos datos sugieren una mayoritaria incursión de las mujeres en la profesión educativa, sea en calidad de profesionista trabajadora o como estudiante de los posgrados que se ofrecen en la entidad.

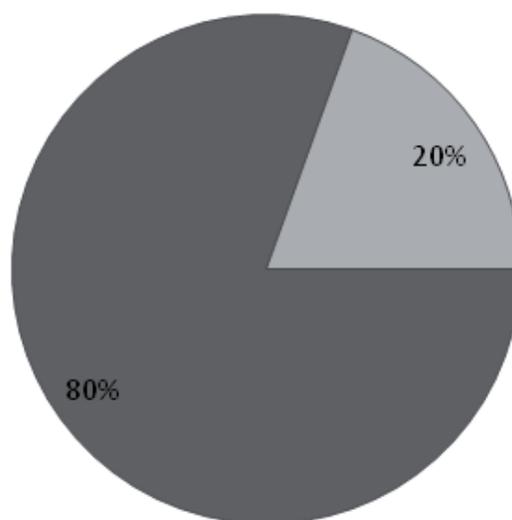
Sobresale así mismo, que los y las asistentes mayoritariamente viven en la ciudad de Chihuahua (80%); mientras que un 20% provienen de

Asistentes Inscritos, por sexo



Asistentes inscritos, procedencia

■ Ciudad de Chihuahua ■ Otra

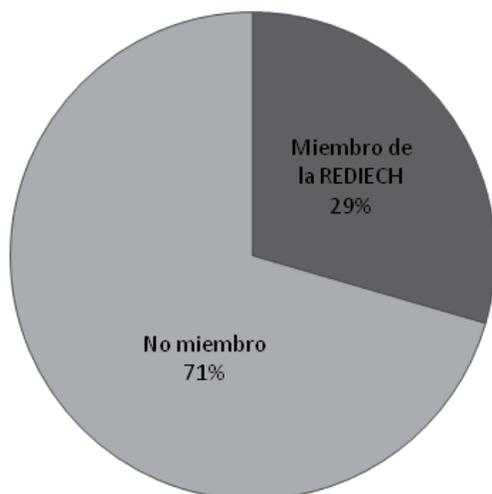


otras ciudades del estado. La presencia de participantes de ciudad Juárez, Parral, Delicias, Camargo, Nuevo Casas Grandes y Saucillo resulta muy alentadora si se consideran los esfuerzos que se debieron realizar para asistir al Foro, por la distancias de sus ciudades de residencia a la sede del evento (de dos a cuatro horas de traslado) y con las implicaciones familiares y económicas inherentes.

Finalmente, es necesario resaltar que del total de asistentes, menos de un 30% son miembros de la REDIECH, lo que permite reconocer la capacidad de convocatoria de la red; pero además, el potencial crecimiento de la misma y el interés de grupos de profesionales en ampliar y compartir sus experiencias sobre la investigación educativa.

La REDIECH se enfrenta al reto de cumplir con su compromiso de constituirse en un organización que promueve la cultura de la investigación educativa en la entidad, a través de la generación y difusión del conocimiento científico en educación, de la formación académica en y para la investigación y la innovación, y en la generación de redes investigativas a nivel local, nacional e internacional.



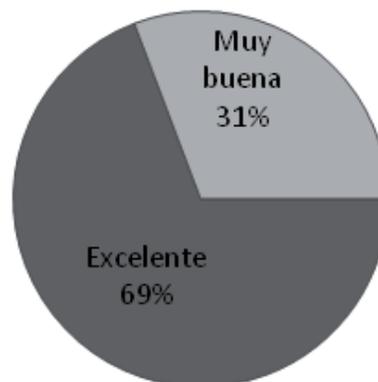
Asistentes Inscritos, por membresía**La calidad académica del Foro**

El Foro incluyó tres actividades básicas: una conferencia magistral, un panel, y el trabajo en mesas de discusión. Para conocer el impacto de las actividades de la jornada se aplicó un cuestionario que consideraba cinco rangos de opinión: excelente, muy bueno, bueno, deficiente y pésimo. En los 10 ítems que respondieron las y los asistentes, la valoración fluctúa entre excelente y muy bueno; las opiniones sobre regular son escasas y solo una emite una apreciación deficiente. Por este comportamiento de las opiniones, de manera general se puede afirmar que la jornada cubrió las expectativas de la mayoría de la asistencia. Sin embargo, se perciben valoraciones diferenciadas según las actividades académicas y lo que ello implicó, como la organización, el uso del tiempo y los materiales. Estas apreciaciones se detallan a continuación.

a. El tema de la jornada fue valorado como excelente por tres de cada cuatro asistentes, el resto opina que fue muy bueno. En las opinio-

nes se planteó que aunque el tema es complejo, su abordaje didáctico les permitió reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos y ontológicos inherentes al trabajo de investigación educativa. Pareciera que el reto de reflexionar sobre la cientificidad de la investigación y las estrategias de generación de conocimiento, atraen fuertemente a quienes se encuentran transitando un proceso formativo y también a las y los académicos de educación superior.

b. La primera actividad del día fue la Conferencia Magistral “De la epistemología a la praxis educativa” que fue impartida por el Doctor Jorge Mario Flores Osorio. Esta fue la actividad más relevante para quienes asistieron al Foro; las expresiones parten de lo complejo de la temática y por ello ponderan el estilo didáctico, la sencillez humana del conferencista, la profundidad en el tratamiento del tema, el manejo del tiempo y la disponibilidad para intercambiar opiniones. Para el 69% la exposición fue excelente, el resto opina que muy buena. En cuanto al contenido de la conferencia un 74% considera que fue excelente, solo una persona

¿La exposición del conferencista le pareció?

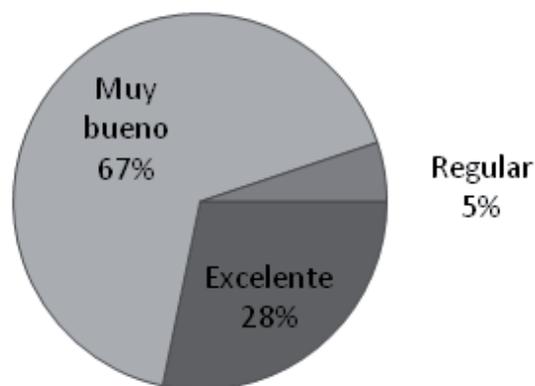
(el 3%) opina que fue regular y el resto lo valora como muy bueno.

c. La segunda actividad del día consistió en un Panel que desarrolló el tema “El conocimiento científico, la polémica actual”. Los tres panelistas son catedráticos de educación superior de instituciones de la ciudad de Chihuahua. La dinámica incluyó, además de la exposición de los ponentes, el debate de ideas entre los mismos, se consideraba que al término de este intercambio se dieran las participaciones de los y las asistentes. Sin embargo, estas participaciones fueron escasas ya que el debate entre panelistas sobrepasó el tiempo estimado.

Los juicios de valor emitidos en torno al panel dicen que solo el 34% consideraron excelente el tema; en cuanto a la participación de los panelistas, los y las asistentes bajaron aún más su valoración ya que tan sólo el 28% la califica como excelente. Aunque más del 60% pondera como muy bueno tanto el tema como el desempeño de los panelistas, los resultados indican que fue una actividad que impactó menos en el ánimo de la asistencia, en comparación con la conferencia. Estas opiniones se refuerzan con las provenientes del cuestionario cualitativo y el grupo de discusión. Les pareció excesivo el intercambio entre panelistas y faltó establecer las relaciones o relevancia del tema con la investigación educativa, sobre todo lo más penalizado fue el manejo del tiempo que impidió una más amplia participación de la asistencia.

d. La última actividad del día consistió en el trabajo colectivo organizado en Mesas de Discusión que tuvieron el propósito de abrir el debate sobre el tema de la jornada. Este fue considerado el escenario participativo fundamental, la pretensión era analizar las ideas expuestas

¿El trabajo de los panelistas le pareció?



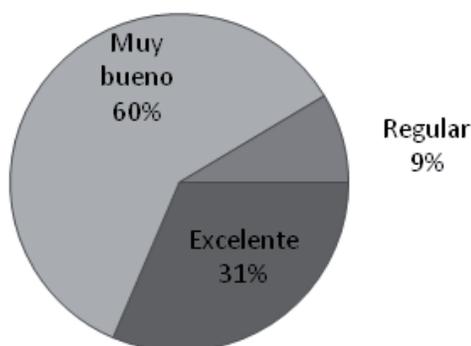
por los especialistas, además de compartir las ideas y las experiencias propias. Para ello, se organizaron tres mesas de discusión que trabajaron en torno a preguntas generadoras, aunque quienes las coordinaron tuvieron el cuidado de no constreñir la participación de los y las asistentes.

Las relatorías de las mesas muestran los tópicos más relevantes para la asistencia. Sobresalen las opiniones respecto a las dificultades para realizar investigación educativa (institucionales, de recursos, de tiempo); el poco impacto que tienen los hallazgos en la política educativa estatal; las limitaciones para establecer grupos de trabajo interinstitucionales; la escasa difusión de los resultados y la poca presencia de investigadoras/es de nuestra entidad en instancias u organismos nacionales e internacionales.

Otro bloque de participaciones se orientó hacia la reflexión sobre los contenidos de la conferencia y del panel, además del esfuerzo de encontrarle sentido en relación a los objetos de estudio que les interesa. Se compartieron expe-



¿El trabajo desarrollado en las mesas de discusión fue?



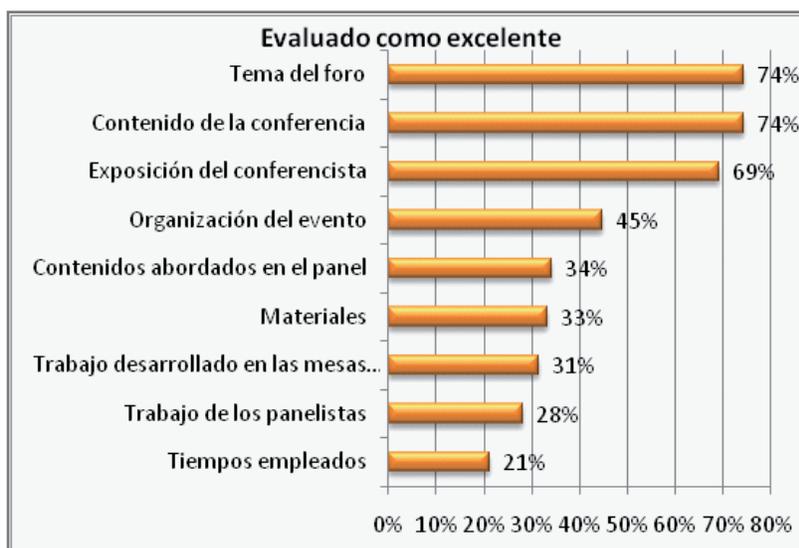
riencias concretas en investigación, así como inquietudes respecto a la importancia de la teoría y precisiones sobre los paradigmas y estrategias metodológicas en investigación educativa.

Lo que más se valora de esta actividad es que “la organización en estos grupos de trabajo permitió compartir las impresiones con otros compañeros del Foro”. También se señala la dificultad de trabajar una temática tan abstracta en este formato participativo. Además las condiciones del espacio interfirieron los trabajos, el ruido, sobre todo, limitó la concentración.

Respecto de las opiniones vertidas en el cuestionario sobre esta actividad, el 31% de los asistentes opinó que la actividad fue excelente, un 60 % la consideró muy buena y para el 9% fue regular. La siguiente gráfica lo expresa con claridad.

Como síntesis de las valoraciones obtenidas, la siguiente gráfica muestra panorámicamente el impacto alcanzado en las actividades descritas:

En resumen, este esfuerzo evaluativo debe ser considerado por la REDIECH como un insumo para la toma de decisiones en posteriores actividades. Implica considerar la crítica con ánimo constructivo y plantearse mejorar el proceso de formación que ofrece la Red a través del Foro de Investigación Educativa. La fortaleza principal es la buena acogida que tuvo la primera jornada y las expectativas que se abrieron para las posteriores.



Bibliografía

Gobantes Ollero, José María (2001). *Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, No. 1, p.p. 83-104. Consultado el 01 de septiembre de 2010 en: <http://revistas.um.es/rie/issue/view/8061/showToc>





REDIECH

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

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

la REDIECH fomenta la investigación educativa

Actividades

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

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org



Chihuahua
Gobierno del Estado





Chihuahua
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación,
Cultura y Deporte



REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA