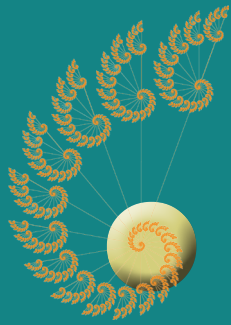


ISSN: 2007-4336



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

AÑO III  
NÚMERO 6  
CHIHUAHUA  
ABRIL—SEPTIEMBRE 2013



## 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](mailto: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](mailto:revista@rediech.org)

# CONTENIDO

AÑO III  
NÚMERO 6  
CHIHUAHUA  
ABRIL—SEPTIEMBRE 2013

Editorial

4

Creatividad y sentido en el investigador educativo

**NORA ELIZONDO SCHMELKES**

7

Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena  
ubicada en un contexto urbano

**RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ COLLAZO**

19

Formación y emancipación en un horizonte cultural desconocido

**MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA**

25

Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en  
Chihuahua, 1929

**MARTHA ESTHER LARIOS GUZMÁN Y GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO**

35

La exclusión social en los núcleos explicativos de la deserción  
universitaria. Una experiencia de una universidad pública del sureste  
mexicano

**MOISÉS TORRES HERRERA, ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON Y MARTHA LARA HERRERA**

43

Análisis descriptivo del rendimiento académico en las escuelas de  
nivel medio superior

**ESTEFANÍA GORDILLO RICO, JAVIER MARTÍNEZ MORALES Y HERIK GERMÁN VALLES BACA**

51

La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos,  
dinámicas y relaciones

**DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

59





## **Red de Investigadores Educativos Chihuahua**

### **CONSEJO DIRECTIVO**

#### **Presidenta**

María Silvia Aguirre Lares  
Centro de Investigación y Docencia

#### **Secretario**

Pedro Covarrubias Pizarro  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

#### **Tesorera**

Romelia Hinojosa Luján  
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua

#### **Vocal**

Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi  
Centro de Actualización del Magisterio de Cd. Juárez

#### **Coordinadora de Formación**

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Servicios Educativos del Estado de  
Chihuahua

#### **Coordinador de Vinculación**

Eduardo Flores Kastanis †  
Universidad Autónoma de  
Chihuahua

#### **Coordinador de Admisión**

Emma Isela Lozano Chavarría  
Centro de Actualización del Magisterio de  
Cd. Juárez

#### **Coordinador de Investigación**

Efrén Viramontes Anaya  
Escuela Normal Rural  
"Ricardo Flores Magón"

#### **Coordinadora de Difusión**

Carmen Griselda Loya Ortega  
Centro Chihuahuense de Estudios de  
Posgrado

#### **Coordinador de Evaluación y Seguimiento**

Hermelinda Bañuelas Bustillos  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado  
de Chihuahua, Unidad 083



## Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

### COMITÉ EDITORIAL

#### Director

David Manuel Arzola Franco  
Centro de Investigación y Docencia

#### Secretaría Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

#### Vocales

**Pedro Covarrubias Pizarro**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado

**Albertico Guevara Araiza**  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,  
Unidad 081, Subsede Delicias

**Ricardo Fuentes Reza**  
Centro de Investigación y Docencia

**Josefina Madrigal Luna**  
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,  
Unidad 083

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín**  
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

---

#### Dictaminadores

---

Albertico Guevara Araiza  
Eva América Mayagoitia Padilla  
Blanca Noelia Chaparro Vázquez  
Carmen Griselda Loya Ortega  
Carmen Julia Aguirre Santana  
Celia Carrera Hernández  
Emma Isela Lozano Chavarría  
Evangalina Cervantes Holguín  
María Silvia Aguirre Lares  
Martha Esther Larios Guzmán  
Josefina Madrigal Luna  
Guillermo Hernández Orozco  
Hermelinda Bañuelas Bustillos

Jesús Adolfo Trujillo  
José Luis Muñoz Ruiz  
Juan Carlos Maldonado Payán  
Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas  
Olga Cesarina Gutiérrez Holguín  
Pedro Covarrubias Pizarro  
Rafael García Sánchez  
Rigoberto Martínez Escárcega  
Ricardo Fuentes Reza  
Romelia Hinojosa Luján  
Sandra Vega Villarreal  
Vicente Franco Campillo

Corina Schmelkes del Valle  
David Sandoval Cedillo  
Dora Esperanza Sevilla Santo  
Esperanza Lozoya Meza  
Jorge Antonio Alfaro Rivera  
Manuel Cacho Alfaro  
María de los Ángeles Santos Rojas  
Martha López Ruiz  
Raúl Vargas Segura  
Rigoberto Marín Trejo  
Ruth Catalina Perales Ponce

Edición **David Manuel Arzola Franco**  
Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**  
Colaboración especial **Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 3, No. 6, abril – septiembre 2013, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org). Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2011-093014393000-102, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en septiembre de 2013 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.



## EDITORIAL

Con este número se cumplen tres años de haber iniciado uno de los proyectos más importantes de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua: la creación y consolidación de una revista especializada en temas educativos. Esperamos que la publicación cumpla con las expectativas que se generaron cuando la idea de contar con un medio para la difusión de la investigación educativa era apenas el sueño de un pequeño grupo de académicos.

Aquellas ideas en germinación no solo se han materializado sino que han tenido una evolución sostenida que nos permitió transitar de una publicación sumamente endógena y local, hacia un foro abierto e incluyente, en el que además de presentar artículos de investigadores de diferentes regiones del país, tenemos también el apoyo de un grupo de académicos externos que se han sumado a los dictaminadores de la REDIECH, de tal manera que podemos garantizar un proceso riguroso en la evaluación del material escrito que se recibe.

En esta ocasión contamos con las reflexiones de Nora Elizondo Schmelkes en torno a las implicaciones humanas que están presentes en el trabajo científico, su artículo “Creatividad y sentido en el investigador educativo” nos permite visualizar una labor que rebasa con mucho el celo por el rigor en la aplicación de los recursos técnicos, para adentrarse en el sinuoso mundo de la creación y la intuición, donde el disfrute lúdico no debe estar ausente.

Por otra parte, Ramón Leonardo Hernández Collazo y María Dolores García Perea nos ofrecen sendos artículos en los que se recuperan experiencias producto del trabajo educativo, una en un centro para la atención de poblaciones indígenas, y otra dedicada a la participación de estudiantes en un evento en el extranjero: “Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena ubicada en un contexto urbano” y “Formación y emancipación en un horizonte cultural desconocido”. Mientras que Martha Esther Larios Guzmán y Guillermo Hernández Orozco presentan un documento en el se analizan “Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929”, con el



cual se pretende recuperar un fragmento de la ya larga trayectoria en la formación docente que tiene esta entidad federativa.

La edición cierra con tres artículos que dan cuenta de problemáticas que van desde la educación superior como el caso de “La exclusión social en los núcleos explicativos de la deserción universitaria. Una experiencia de una Universidad Pública del sureste mexicano” de Moisés Torres Herrera, Alma Elena Gutiérrez Leyton y Martha Lara Herrera; pasando por la educación media superior con las aportaciones de Estefanía Gordillo Rico, Javier Martínez Morales y Herik Germán Valles Baca y su “Análisis descriptivo del rendimiento académico en las escuelas de nivel medio superior”; para finalizar en la educación básica con “La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones” de David Manuel Arzola Franco.

Este número está dedicado a la memoria de Eduardo Flores Kastanis, uno de los socios más activos, diligentes y enérgicos con que ha contado la REDIECH, gran educador y amigo entrañable con quien estaremos siempre en deuda.





# Creatividad y sentido en el investigador educativo

**NORA ELIZONDO SCHMELKES**

Profesora investigadora  
Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, Querétaro

## Resumen

Este trabajo presenta el tema de la creatividad como dirección para fomentar el pensamiento reflexivo, crítico y estratégico en la investigación educativa, y como una parte crucial en el sentido e identidad del investigador, ya sea de manera individual, familiar, laboral y social, con la finalidad de que éste se desarrolle y pueda enfrentar los retos presentes y futuros. Fomentar la creatividad en la investigación educativa es un camino que permite el desarrollo del potencial del investigador. Los elementos cotidianos de la creatividad pueden ser la herramienta más cercana que tiene el investigador para desarrollarla y traer un sentido a su vida que se refleje en beneficios para sí mismo, su labor como investigador y su entorno.

**Palabras clave:** creatividad, investigación educativa, sentido, investigador.

## Introducción

La investigación en el campo educativo trata cuestiones relativas a la búsqueda y desarrollo del conocimiento en ese ámbito (Arnal, et al. 1994), cuyo proceso requiere de diferentes capacidades como son la curiosidad, el descubrimiento, el pensamiento reflexivo, la observación, el análisis y muchas otras habilidades que el investigador desarrolla como parte de sí mismo. Entre ellas, la creatividad es una fuerza interna del investigador, que da impulso tanto a su actividad dentro de la investigación, como a su formación personal.

Existen muchas creencias y paradigmas relacionados con la creatividad. Frecuente-



mente se relaciona con el arte y se le concibe como un don que solo unos cuantos poseen. Sin embargo, la creatividad es una capacidad potencial del ser humano que puede ser desplegada en todas las áreas de la vida cotidiana, ya sea personal, laboral, familiar o social. La creatividad es una habilidad que toda persona posee, se dé cuenta de ello o no. Cada día se utiliza la creatividad para realizar actividades y para la toma de decisiones como vestirse, cocinar o simplemente realizar ajustes a los pequeños o grandes cambios que conlleva la vida diaria; también se emplea en tareas de alta complejidad dentro del trabajo, que involucran la investigación y sobre todo la solución de problemas.

La creatividad como parte del proceso de la investigación educativa lleva a tomar conciencia de cómo y para qué se utiliza la teoría y la metodología, con la finalidad de fomentar y contribuir al desarrollo del conocimiento y del entorno en el que vive cada investigador, ya sea familiar, laboral, institucional o social.

La creatividad puede ser utilizada de manera transversal en todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, es mucho más trascendente cuando además se utiliza para fomentar el desarrollo y crecimiento personal de cualquier individuo como parte de su educación y formación, pues implica un proceso de ampliación de conciencia. Puesto que el individuo es el sostén de la familia, misma que sostiene a la sociedad, su desarrollo personal repercute en beneficios y cambios hacia una comunidad incluyente y busca impactar positivamente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Este trabajo tiene como objetivo profundizar en la creatividad como parte crucial del desarrollo del ser dentro de la investigación educativa, dirigida hacia el desarrollo del investigador como centro de cualquier sistema al que pertenezca, a favor no solo de sí mismo, sino del entorno que lo rodea incluyendo otros seres humanos con los que interactúa, así como también del conocimiento que desarrolla a partir de su trabajo. Comprender la conceptualización de cada uno de los temas incluidos en el documento tiene que ver con la estructura del mismo.

Identificar la importancia del impacto que puede lograr el desarrollo de los elementos cotidianos de la creatividad aquí presentados como parte de la investigación educativa, lleva a aprovecharlos y fomentarlos en el desarrollo del potencial humano del investigador.

### **Investigación educativa**

La investigación educativa se dirige de manera primordial hacia la solución de problemas y el desarrollo del conocimiento, comenzando por fijar una problemática y objetivo que permitan contar con una perspectiva que marque las acciones a seguir y que den sentido a dicha actividad. Puesto que implica la toma de decisiones, los valores y el sentido que tiene el investigador, estos son elementos que dirigen y marcan el desarrollo de su investigación, además del proceso riguroso y sistemático que exige cada enfoque metodológico. Sin embargo, es el investigador quien da sentido a sus acciones y decisiones dentro del proceso.



Cuando se carece de sentido, es común evadir la responsabilidad, volverse a otros, perder la motivación y con ello, abandonar la investigación que se realiza. “El riesgo de quedarnos estancados en un pensamiento cómodo es mucho mayor de lo que nos atrevemos a admitir” (Rehn, 2000: 21). Situarse en lo cómodo y conocido acarrea que lentamente se disipe la capacidad innata de asombro y curiosidad y con ello, se vaya perdiendo el gusto por la investigación.

El razonamiento que se da en el pensamiento crítico, reflexivo y estratégico que requiere la investigación, permite procesar las experiencias educativas para darles sentido. Las habilidades de razonamiento están correlacionadas con la adquisición de significado (Lipman, 2003), esto exige un pensamiento de alto orden que conlleva un sinnúmero de actividades mentales como identificar relaciones, distinguir, conectar, evaluar, definir, cuestionar. Resnick (1987) menciona que el pensamiento de más alto orden involucra un conjunto de actividades mentales que requieren juicios críticos a partir del análisis de situaciones complejas y de acuerdo con criterios múltiples. Este tipo de pensamiento, por ser complejo, demanda esfuerzo y autorregulación por parte del investigador (Cromley, 2000).

En la investigación educativa, desarrollar el juicio crítico y constructivo permite ampliar las posibilidades hacia múltiples soluciones. Según Lipman (2003) el juicio crítico surge de las comparaciones que se hacen. Estas comparaciones implican un discernimiento entre las similitudes y diferencias que se observan ante alguna situa-

ción que involucre cierto tipo de relación entre dos o más personas, objetos o situaciones mismas.

Es a partir de estos juicios con criterios múltiples, que el investigador construye su interpretación a través de las relaciones existentes que observa, así como sus discrepancias o por medio de la elaboración de nuevas relaciones que se ponen en evidencia. La interpretación que el individuo hace, particularmente en la investigación educativa y cualitativa, a partir de un juicio crítico y constructivo, es el vínculo entre el pensamiento y la acción. Utilizar la creatividad como estrategia para el desarrollo del investigador conduce al descubrimiento de posibilidades que dan sentido a lo que enfrenta y, a partir de ello, desarrolla los juicios críticos necesarios para su reflexión, determinación de sentido y significado propio al realizar su trabajo.

## Creatividad

Si bien autores como Bohm (2002) consideran imposible definir la creatividad en palabras, durante años se ha estudiado este tema para arribar a un concepto holístico que no solo considere ambos hemisferios del cerebro, sino que además los integre como parte del proceso. Puesto que este término no tiene una definición clara, integral o universal, resulta fundamental diferenciar tres conceptos claves para adentrarse en el tema: *creatividad*, *creación* y *co-creación*. González (2002) define la creatividad como la “competencia transformativa en interacción con su entorno”.

Así, la *creatividad*, hace referencia a esas posibles formas de desenvolverse



(competencia) frente a las situaciones que requieren una reacción novedosa (transformación) en la vida cotidiana (relación con el entorno). Ello indica un *potencial* que toda persona posee, no una cualidad exclusiva de algunos; una persona puede ser considerada *creativa* al enfrentarse de manera novedosa con el medio en donde se desenvuelve en el día a día, sin importar de qué ámbito se trata. En el caso de la investigación educativa, basta con encontrar respuestas innovadoras y alternativas en el estudio que se realiza.

Ahora bien, una *creación* es considerada principalmente como el producto final, resultado de un proceso creativo. El *creador* es quien puede ofrecer un producto concreto tras haber experimentado un proceso en el cual su potencial creativo ha sido desplegado, encontrando vivencias novedosas. El investigador realiza este proceso a través de su trabajo.

Así, se puede afirmar que todos son creativos, pero no siempre son creadores. La diferencia radica en el proceso implicado. El proceso intermedio entre creatividad y creación, se identifica como *co-creación*, en donde todos los elementos, tanto de las personas involucrados como el entorno mismo en el que se encuentran, se conjugan y toman formas que terminan por dar un resultado específico. Puesto que el ser humano siempre está en relación con el entorno, el proceso de *co-creación* es inevitable y la investigación educativa, no es la excepción.

Algunos de los elementos que han sido aportados por diferentes autores en el es-

tudio de la creatividad y que se encuentran identificados en el proceso de co-creación son fenómenos tales como la observación, abstracción, el uso de pautas, analogías, improvisación, modelado, el juego, la síntesis, el pensamiento corporal y dimensional y eso que algunos llaman inspiración (Root-Bernstain, 2000); o bien aspectos tales como la empatía, el sentido de pertenencia o “tribu”, el elemento esencial (Robinson y Aronica, 2009); el pensamiento lateral y la imaginación (Bono, 2004); la originalidad, comunicación y técnicas del pensamiento creativo (Marín, 1995), o simplemente la actitud creativa (Maslow, 2008), así como también habilidades como la lectura de contexto o la resolución innovadora y un sinnúmero de cualidades que la caracterizan. Estos son elementos que se han aportado en estudios y desarrollo de la creatividad en las últimas décadas. Dichos elementos, unidos parcialmente o en conjunto, dan pie a un proceso de transformación creativa, similar a aquella que implica la investigación educativa.

Existen dos principales y cruciales aspectos para poder fomentar y desarrollar la creatividad como parte del proceso de investigación. El primero es aceptarlo, es decir, comprender qué es considerado como creatividad y lo que es un proceso creativo, además de aceptar que la investigación, *per se*, implica ambas. Sin embargo, es importante comprender que no es absolutamente necesario desarrollar todos los elementos implícitos en dicho proceso, sino que uno por uno pueden ir ampliando el proceso creativo y por lo tanto, la capacidad creadora del investigador.



El segundo es enfrentar y eliminar cualquier tipo de barrera interna o externa, que implique un bloqueo o impida el desarrollo del proceso creativo (Towe, 2004; Ordóñez, 2010) o de una investigación. Las barreras internas son quizá las más difíciles de romper, pues suelen estar arraigadas profundamente ya que incluyen introyectos, creencias e ideas que pueden llevar instaladas en la mente desde la infancia, sean ciertas o no. Incluso, muchas veces las barreras externas, como recursos económicos escasos o los impedimentos institucionales, suelen ser el pretexto para ni siquiera enfrentar o lidiar con las internas. Esto no les quita que existan y que hay que enfrentarlas, lidiar con ellas y poder eliminarlas. Tomar riesgos es quizá uno de los factores más relevantes para que, en verdad, se dé un proceso creativo en la investigación. “Necesitamos aventurarnos en espacios donde las cosas son incómodas, incluso aterradoras, y donde nuestras habituales técnicas de navegación mental ya no son aplicables” (Rehn, 2011).

Cruzar las barreras, así como el proceso creativo y el desarrollo de la creatividad en la investigación educativa, no es tarea sencilla ni trivial. Sin embargo, los procesos creativos tienen también un lado simple y amable, donde están plasmados elementos cotidianos para desarrollar la creatividad como parte del proceso de investigación.

### Elementos cotidianos

Los elementos cotidianos, tan mundanos como la *diversión* y la *espontaneidad* como propuesta metodológica de creación; la *valentía* de *tomar riesgos* como una al-

ternativa de experimentación; *hacer brillar* a otros reconociendo sus cualidades desde un sentido de *humildad* y *apoyo* como fuente de inspiración, o el uso de la polaridades humanas (la luz y la sombra) como piedra angular para echar a andar la imaginación de las *posibilidades*, pueden ser quizá las herramientas más poderosas para desarrollar la creatividad, ya que el individuo suele tenerlos al alcance.

Estos elementos, en el ámbito educativo o no, unidos en conjunto, parcialmente o por separado, permiten comprender que ser testigos del proceso de creación que siguen otros, resulta tan inspirador que facilita la posibilidad de desarrollar procesos creativos propios, simplemente tomando elementos de la cotidianidad. Desarrollar uno o varios de estos elementos, puede significar el cambio de los procesos creativos en el investigador dentro de cualquier ambiente en el que se presente, ya sea para sí mismo o como proceso de innovación inspirador para otros que lo rodean. Con ello, cada uno de dichos elementos, mismos que se presentan a continuación, se pueden potenciar como parte de la creatividad e integrar en el proceso de investigación.

### Diversión

*La única dificultad que conlleva el juego... es la de poder ser lo suficientemente niños como para permitirnoslo*

ROOT-BERNSTEIN

Es crucial entender que la diversión y el juego, así como la espontaneidad, deben ser desarrollados independientemente de la edad del individuo. Si bien los niños los



usan constantemente y por lo tanto, los desarrollan de manera natural, es particularmente importante que los adultos utilicen el humor como un motivador de la creatividad.

La importancia del juego en la creatividad implica, de manera temporal, romper las reglas y transgredir las fronteras o límites de una actividad formal o seria, como lo es la investigación, para establecer la novedad movilizadora a partir de la curiosidad, el interés y la diversión. El juego, rompe la monotonía creando espontaneidad e improvisación en los actos realizados. Los resultados del juego no se limitan al disfrute o goce por la actividad, sino que inyectan energía y vitalidad. El juego desarrolla y consolida todas y cada una de las herramientas del pensamiento (Root-Bernstein, 2000), lo cual deriva en la activación de ambos hemisferios del cerebro, fortaleciendo las diversas habilidades mentales y contribuyendo al proceso de investigar.

La espontaneidad que se llega a producir a partir del juego o viceversa, genera y promueve nuevas conductas, formas de observar, de percibir el entorno y crear. El juego permite liberar las preocupaciones y tensiones, dejando que lo que parece importante o el resultado, pase a un segundo plano. Una actitud lúdica despliega un horizonte de posibilidades para desarrollar. El sentido del humor ejercita el ingenio, integrar el juego en la vida cotidiana es una estrategia efectiva para el desarrollo del potencial creativo ya que impulsa a buscar e inventar nuevas alternativas que abren las posibilidades de la percepción e interpretación.

El juego, como parte del desarrollo de la creatividad en la investigación, proporciona la posibilidad del disfrute de dicho proceso. Poder cambiar la percepción de la investigación a una actividad disfrutable y divertida, genera motivación para realizarla. Como adultos y profesionistas, específicamente en el área educativa, incluir el sentido del humor, el juego, la espontaneidad y la diversión, engendra una visión innovadora, integradora y más alcanzable de esta actividad sin restarle la formalidad implícita.

### Valentía

*Tu corazón es fuerte, ten el valor de hacerle caso*

AUTOR DESCONOCIDO

Ser valiente significa tomar riesgos que lanzan a lo desconocido, a lo nuevo, a lo inimaginable. Es una virtud del ser humano que entraña la fuerza de voluntad necesaria para llevar a cabo una acción a pesar de los obstáculos, impedimentos o dificultades que se encuentran en el camino. Involucra lidiar y enfrentar los miedos con coraje y sobreponerse a ellos para lograr lo deseado.

Ante el riesgo y el miedo, el investigador se enfrenta a su propia vulnerabilidad e incluso fragilidad como persona y eso en sí puede representar una amenaza o falta de seguridad. Ser susceptibles a la propia vulnerabilidad es parte de la existencia y delicadeza de ser humano. La valentía es una fuerza interna que se posee para enfrentar la incertidumbre que conlleva hacer una investigación.



Como característica o elemento del proceso creativo, la valentía permite generar y canalizar el impulso requerido para romper barreras, enfrentar los miedos y obstáculos para inventar, innovar, crear. Descubrir al interior de cada uno la voluntad de modificar y transformar, conecta con el coraje requerido para tener el valor de ir hacia lo desconocido, buscar lo nuevo, aceptar lo incierto, acercarse a sueños y deseos e impulsar el potencial creativo.

Desarrollar la valentía como parte de la creatividad, proporciona al investigador la posibilidad de correr el riesgo de tomar decisiones hacia la innovación, hacia nuevas formas de solucionar los retos y a enfrentar las situaciones o desafíos que se presenten.

### Hacer brillar a otros

*La imaginación creativa... facultad que nos permite pasar del nivel de concepto, al acto*

IGOR STRAVINSKI

Hacer el esfuerzo por observar, descubrir, aceptar, reconocer y apreciar las cualidades de otros habla de la aceptación de encontrar belleza y valor en cada ser humano. No siempre resulta fácil enfocarse en las maravillas del otro. Hacer brillar a otros muestra un deseo de hacer y buscar el bien común. Es poner la mirada en lo mejor del otro, no desde el optimismo, sino desde la integración y unión de esfuerzos y habilidades.

El proceso creativo requiere de inventiva e imaginación. Hacer brillar a otros es inventar junto con el otro y a través de él.

Lo que se imagina o conoce del otro puede permanecer en un estado tácito sin tomar una forma concreta. Inventar no sólo supone un descubrimiento y ¡eureka!, sino también aplicarlo, llevarlo a cabo. Así, reconocer al otro en sus potencialidades y ponerlo en práctica es un proceso de *co-creación*.

Hacer brillar a otros, identificando y reconociendo sus cualidades y capacidades, es parte de la creatividad que motiva la investigación educativa hacia el bien común con una visión holística de los beneficios que se pueden lograr tanto para el individuo, como para el entorno que le rodea. Un investigador, que además asesora a otros, puede desarrollar esta capacidad a través del trabajo de sus investigadores en formación.

### Humildad

*La humildad es la belleza de la espiritualidad*

ANDREW MURRAY

Reconocer las propias limitaciones y debilidades para actuar en consecuencia de dicho conocimiento, es parte de aceptar la vulnerabilidad y fragilidad como seres humanos y reconciliarse con la impotencia ante ello. Esta humildad permite el respeto y ser fieles a la propia existencia.

En el proceso creativo, la humildad juega un papel substancial ya que permite reconocer, aceptar, las limitantes y las cualidades. Crear sin buscar la aprobación de los demás o la fama, facilita la decisión de tomar riesgos y encontrar el coraje de ser valientes ante la novedad. Implica mirarse



a uno mismo ante la grandeza de la vida misma y con ello, espejarse ante un mundo lleno de posibilidades en donde se puede recibir al otro tal cual es, y a la vez, ser recibidos por el otro.

La humildad como una actitud del investigador, implica apertura hacia el aprendizaje y hacia el trabajo colaborativo que deriva en un enfoque integrador de los elementos o actores que se ven involucrados en una problemática o reto estudiado.

## Posibilidades

*El mejor de los mundos posibles  
actualizaría cada posibilidad genuina,  
y el mejor de los mundos posibles  
contendrá todas las posibilidades*

GOTTFRIED VON LIEBNIZ

El proceso creativo invita a crear un sinnúmero de mundos en donde la combinación de dualidades y polaridades se hace posible. Ben Zander (2000) menciona que para impulsar la creatividad, hay que salirse de la caja. Esto implica poder traspasar los límites y hallar nuevas posibilidades.

Cada creación lleva a un mundo heterocósmico, en el cual los objetos son imposibles desde la realidad existente, pero posibles en nuevas realidades aún no definidas en una máxima variedad. Mundos ficticios que permanecen accesibles e incompletos hasta que se lleva a cabo el proceso creativo o una creación. Ideas creativas que están listas para ser descubiertas como parte de un objetivo de la investigación.

En la investigación, las ideas creativas generan cambios que atraen y transforman

los entornos, ya sean laborales o sociales, para contribuir al conocimiento. Sin embargo, más allá de los procesos creativos, tanto en las ideas innovadoras que inspiran o en la creatividad como tal, el sentido que estos procesos detonan e impulsan en el ser humano, son los que favorecen su desarrollo y formación. Desarrollar los elementos mencionados como parte de la creatividad en el proceso de investigación, permite que el investigador le de un sentido propio a su formación y labor como tal.

## Sentido

Nietzsche dijo que “el hombre es el animal que se hace promesas a sí mismo” (en Fabry, 1977). Existe una promesa o preocupación intrínseca en cada investigador que, aunado a su sentido de existencia, vive con una intuición de darle una dimensión trascendental a su formación y labor en la investigación, probablemente relacionada con su contribución al desarrollo del conocimiento.

Los retos que implica una investigación, pueden llevar al investigador a sentir la vulnerabilidad que como categoría existencial del ser humano, lo conecta con el sentido de su vida y por ende, de su función como investigador y colaborador en el desarrollo del conocimiento. En la propia naturaleza finita del ser mortal se puede llegar a reconocer el sentido propio y trascender significados, ideas, creencias, deseos, valores... es decir, el sí mismo auténtico y su significado o sentido. El sentido que el investigador pueda dar a su trabajo será el impulso para llegar a enfrentar, resolver o resignificar cualquier situación, reto o desafío que





encuentre. Esto es lo que verdaderamente implica la formación y labor como investigador.

Frankl (2004) consideraba que las fuerzas internas del ser constituyen la “voluntad de sentido”, la cual es necesaria para formarse como investigador, realizar dicha labor y crearse una identidad como tal. La identidad de una persona se forma con las vivencias, experiencias, imágenes y símbolos, que ella misma va recolectando para formar su sí mismo y su individualidad. Cada situación o reto que enfrenta la persona, es una oportunidad de reintegrar su identidad y sentido. Desarrollar la creatividad dentro de la investigación, proporciona al investigador dicha oportunidad.

En el proceso de investigación, a través del desarrollo de la creatividad en sus diferentes elementos, el investigador puede encontrar un sentido como persona y profesionalista. Su sentido como investigador y su desarrollo personal se impulsa a partir de un proceso de pensamiento creativo, reflexivo, crítico y estratégico dentro de su investigación.

Así, los beneficios de la creatividad en el desarrollo del proceso de investigación implican:

- Promover la abstracción y síntesis
- Invitar a mirar lo significativo y lo esencial
- Incrementar la capacidad de adaptación sin perder el objetivo
- Agudizar la mirada desarrollando el pensamiento crítico y pautas de impulso hacia la innovación

- Estimular el disfrute de los procesos
- Facilita el darle sentido a lo que se realiza
- Abrir posibilidades (trabajos, soluciones) invita a lo diferente y además lo integra
- Sembrar curiosidad que impulsa y energiza
- Crear vínculos: fortalece relaciones y el compromiso
- Engendrar y proporcionar inspiración a sí mismo y a otros
- Generar sentido a la formación, labor e identidad como investigador
- Transformar con sentido y sin perder la intención
- Permitir soltarse y conectarse con la libertad

Afirmar la libertad supone tomar las riendas no solo de su investigación sino de la vida y estar determinados a significarla en un proceso de autorrealización constante. “La libertad...está en proporción con el grado con que afrontamos nuestro destino y vivimos en relación con él” (May, 1988: 78) lo cual confiere energía y fortaleza al investigador. El proceso creativo surge de lo más profundo del ser y permite llegar a sentir libertad. “...solo lo que surge de dentro lo analizas, lo pasas por tu criterio y te decides a ponerlo en práctica asumiéndolo; es tuyo y te hace libre” (De Mello, 1999).

Así, el proceso creativo en la investigación lleva a experimentar una libertad aunada a sensaciones de plenitud y satisfacción, de poder volar, de ser capaces, de



autenticidad, de independencia y logro; la sensación de abrirse a nuevas posibilidades. Esta libertad experimentada da sentido como parte del proceso creativo y resulta un motivador poderoso para el investigador, ya sea en su formación, en su labor o en su identidad como tal.

El desarrollo de un investigador como persona, como base de la sociedad en la que vive, deriva en un resultado para el beneficio del desarrollo humano que ya no es de uno y no es de nadie sino de todos, al igual que el conocimiento que genera a partir de su investigación.

## Conclusión

Las exigencias de los subsistemas sociales y los inminentes e inevitables cambios que se dan en la actualidad, llevan a cuestionarse y poner atención en las demandas cualitativas del ser humano dentro de la investigación educativa. Fomentar la creatividad es una de las estrategias para la vida del individuo, no solo para tomar decisiones personales, sino como investigador.

La creatividad brinda beneficios comunes al individuo, a su entorno y a los desafíos que actualmente se viven, desde la sobrepoblación, la educación o el daño ambiental, hasta el desarrollo económico, social y humano de México. La creatividad proporciona un sentido a cada reto que se enfrenta y permite dar un significado basado en los valores como individuo e investigador.

Los elementos mostrados en este trabajo son resultado de una investigación realizada en un ambiente creador a partir de elementos cotidianos, a través de la teoría

sustentada, donde la experiencia fundamenta la creación de teoría. Cada uno de los elementos cotidianos presentados: la diversión, valentía, hacer brillar a otros, la humildad y las posibilidades, son ventanas a la voluntad de sentido que requiere el investigador y avivan el proceso creativo aplicable al desarrollo de cualquier investigación educativa. Cómo y qué actividades realizar para impulsar el desarrollo de la creatividad y del pensamiento creativo como estrategia en el desarrollo de la investigación educativa, depende de correr el riesgo de aceptar el reto para hacerlo.

La creatividad como estrategia que da sentido y conecta con una libertad responsable, es una herramienta que aún tiene mucho potencial por desarrollar y por lo tanto, es digna de atención hacia el desarrollo de la innovación a través del pensamiento reflexivo, crítico y estratégico de los investigadores educativos que crean a la gente y a la sociedad como fortaleza principal de México.

## Bibliografía

- ARNAL, J. ET AL. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor: Barcelona, España.
- BOHM, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Kairós. España.
- BONO, E. (2004). *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós. México.
- CROMLEY, J. (2000). *Learning to think, learning to learn. What the science of thinking and learning has to offer adult education*. National Institute for Literacy: USA
- FABRY, J. (1977). *La búsqueda de significado*. Fondo de Cultura Económica: México.
- FRANKL, V. (2004). *El Hombre en busca de sentido*. 5ta impresión. Herder: España.
- GONZÁLEZ, A. (2002). *Conceptualización de la creatividad en Prycrea*. En Revista Cubana de Psicología. Vol. 19, No. 3. Universidad La Habana:Cuba.



- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. 2nd Edition. Cambridge University Press. USA
- DE MELLO, A. (1999). *Autoliberación interior*. Lumen: Argentina.
- MAY, R. (1988). *Libertad y destino en psicoterapia*. Desclée de Brouwer: España.
- MARÍN, R. (1995). *La creatividad, diagnóstico, evaluación e investigación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): España.
- MASLOW, A. (2008). *La personalidad creadora*. 9ª Edición. Kairós: España.
- MURRAY, A. (2010). *Humility, the journey toward holiness*. Read a Classic: USA
- ORDÓÑEZ, R. (2010). *Cambio, Creatividad e Innovación: desafíos y respuestas*. Garnica: Argentina.
- REHN, A. (2011). *Dangerous ideas when provocative thinking becomes your most valuable asset*. Marshall Cavendish Business: UK
- RESNICK, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press: USA.
- ROBINSON, K. Y ARONICA L. (2009). *El Elemento. Descubrir tu Pasión lo Cambia Todo*. Grijalbo: México.
- ROOT-BERNSTEIN R. Y M. (2000). *El secreto de la creatividad*. Kairós: Barcelona.
- TOWE, L. (2004). *¿Por qué no se me ocurrió? Creatividad*. Fundación Fonfemental: España.
- ZANDER, B. (2000). *Leadership, an art of possibility*. American Media: USA.





# Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano

**RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ COLLAZO**

Profesor investigador  
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

## Resumen

El estudio se orienta al tema de la interculturalidad, vista desde las percepciones y acciones de los actores de una escuela primaria indígena ubicada en un contexto urbano marginal de una ciudad del Norte de México. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo y se sustenta en la teoría emergente, ya que busca mediante un proceso inductivo generar o descubrir la teoría instalada en la escuela objeto de análisis. Se muestra la noción de *interculturalidad* que aprecian y viven los diferentes actores de una institución que se identifica como indígena y los dilemas que enfrentan para conservar y fomentar su cultura en un medio donde la fuerza de la cultura y contexto mestizo se impone.

**Palabras clave:** Interculturalidad, cultura escolar, aculturación, escuela indígena, equidad.

## Introducción

La diversidad cultural como referente conceptual e histórico se ha convertido, en la última década, en un factor crítico para entender y explicar la dinámica y el desarrollo de la sociedad actual. El reconocimiento de una sociedad cada vez más compleja y global, donde se integran culturas, creencias y tradiciones distintas en un mismo contexto, hace necesario transitar más allá de la coexistencia común a la convivencia e interacción recíproca entre diferentes. Si en efecto, con la evolución de las sociedades –principalmente las compuestas por diversas culturas– se avanza de una tendencia a privilegiar lo similar y temer a lo distinto hacia la idea del reconocimiento de la diversidad como un motivo de orgullo y de riqueza regional (Schmelkes, 2005), entonces resulta evidente la necesidad de concebir lo diferente como cotidiano y como fuente generadora de espacios de intercambio y de desarrollo cultural.





En este sentido la educación y de manera particular la escuela pública, se elige desde el multiculturalismo como punto de partida y aliado estratégico para influir en el conjunto de las instituciones (Crushner, citado por Dietz, 2005), la escuela asume desde esta perspectiva la función de mediación y de intervención cultural entre los miembros y las instituciones de la sociedad, tomando en cuenta los diferentes propósitos del rol de la escuela:

- a) Promover una educación en la diversidad cultural, donde se reconoce, aprovecha y alienta la diferencia cultural.
- b) Reproduce o asimila a la cultura dominante, con la consecuente pérdida de identidad cultural de las minorías.
- c) Relación de intercambios mutuos (aun con pesos diferentes), la consecuencia de una nueva cultura que amalgama las culturas enfrentadas, constituyéndose así en una entidad diferente.

### El objeto de estudio

El estudio aborda el tema de la *interculturalidad* como estrategia y meta ideal de la educación, con el acercamiento a una escuela primaria indígena ubicada en la ciudad de Chihuahua, busca promover la cultura originaria de la población indígena que atiende en una comunidad mestiza. El imaginario de una educación intercultural en un contexto donde conviven dos culturas distintas, se ve influenciado por el capital cultural dominante en la comunidad donde se inserta la escuela, no obstante, en el estudio se identifican los esfuerzos de los

diferentes actores por preservar la cultura indígena en medio de un ambiente no indígena, además de las diferentes visiones y posiciones que se asumen ante la interculturalidad. Se explora también la postura discriminatoria que asumen los indígenas para defender y conservar su cultura y los espacios alcanzados en un contexto distinto al de su origen. Por ello, el presente estudio busca responder a la siguiente interrogante:

**¿Cómo se concibe y desarrolla la interculturalidad en una escuela indígena ubicada en un contexto no indígena?**

### Metodología

Por la naturaleza del objeto de estudio y por los fines que se persiguen al intentar recuperar visiones y acciones de la comunidad escolar, se pondera el enfoque cualitativo. El fundamento teórico se basa en un proceso inductivo, mediante el cual se trata de construir y explicar la teoría instalada en la interculturalidad real de una escuela primaria indígena. Metodológicamente, el estudio se ubica en la llamada Teoría emergente o fundamentada, donde el planteamiento básico consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la misma investigación (Glaser y Strauss, 1967).

Para el proceso de recolección de la información se emplearon las siguientes técnicas: entrevista al director de la escuela, entrevista a docentes, a estudiantes y a padres de familia, así como la observación y diario de campo del investigador.

La investigación es un estudio de caso, representado por una escuela de modalidad

indígena que se ubica en una comunidad urbana (Chihuahua, capital), con predominio de población indígena que migra a la ciudad. La escuela identificada como caso de estudio se deriva de un proceso de selección denominado muestreo conceptual o basado en criterios (Lecompte y Preissle, 1993), donde la elección no depende de mecanismos aleatorios sino de objetos que resulten de interés para la investigación.

La estrategia de análisis aplicada, se fundamenta en el análisis matricial de factores identificados en el contraste de informantes y/o fuentes de información (Miles y Huberman, 1994) y en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967 y Strauss y Corbin, 1990), porque los procedimientos analíticos se sustentan en la construcción teórica derivada de los propios datos.

El proceso seguido en el análisis es de tipo inductivo, ya que los factores son identificados a partir de conceptos y categorías que se originan en los propios datos obtenidos, por lo que no se trata de comprobar una perspectiva teórica basada en la noción de “interculturalidad”, sino que emerge de los datos y se compara en un segundo momento con la teoría ya producida.

## Resultados y conclusiones

La escuela que participa en el estudio nace por la necesidad de responder a los derechos de un grupo indígena perteneciente a la etnia tarahumara, que tras la creciente migración a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida, logra el apoyo del gobierno local para su construcción y operación y se instala en una colonia de la periferia de la ciudad de Chihuahua. Este

grupo indígena, inmerso en un contexto diferente al de su origen, intenta en una nueva realidad alcanzar espacios propios que garanticen además de la supervivencia, la preservación de su cultura.

La comunidad donde se ubica la escuela, es una colonia habitada principalmente por población indígena, que se establece en una unidad habitacional de grupos de tarahumaras que emigran a la ciudad. En sus inicios la comunidad era habitada solo por el grupo étnico, pero con el tiempo y la ampliación de la mancha urbana se ha poblado por gente de diversos orígenes. La población indígena que vive en la comunidad muestra elementos tanto de su propia cultura de origen como del contexto urbano; algunos conservan todavía la vestimenta aborigen, otros ya utilizan ropa mestiza y unos más que mezclan ambos atuendos, manifestaciones producidas por ese intercambio y convivencia entre culturas. Lo mismo sucede con los estilos de vida, donde se aprecia que algunos se han adaptado o asimilado al ambiente que los rodea y están habituados al empleo, la vestimenta, el uso de la lengua y hasta las costumbres mestizas.

## Escuelas para indígenas y escuelas para mestizos

En el mismo sector donde se encuentra esta escuela se ubican otras instituciones educativas: un jardín de niños mestizo, al lado de éste otro jardín de niños para estudiantes indígenas y pasando la calle, del lado derecho, otra escuela primaria para población mestiza (la más grande de la comunidad). Esta situación pone en relieve





ve las diferencias e inequidades, ya que a simple vista se aprecia el contraste en las condiciones materiales de las escuelas, las formas de organización y hasta el tipo de alumnos que atienden. Circunstancia que resulta paradójica, cómo instancias con propósitos similares funcionan de manera diferenciada, compartiendo el mismo contexto y muy probablemente los mismos beneficiarios.

En estos espacios de coexistencia y de convivencia, se generan acciones de exclusión y hasta de explotación, la propia naturaleza indígena puede funcionar como elemento discriminador y como fuente de oportunidad para conseguir apoyos o recursos. Si bien las escuelas indígenas se perciben como entidades independientes, encargadas de atender a sujetos específicos, también es un hecho que el compartir el mismo contexto les permite a las demás escuelas obtener beneficios como programas y servicios de apoyo complementario.

Por otra parte las escuelas indígenas caracterizadas por no contar con los recursos materiales e infraestructura necesaria, se amparan en este hecho y en su condición de indígena para justificar los bajos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales. Así, la dimensión indígena cumple esta doble función que le permite aislarse en ciertas situaciones y aprovechar en otras su posición distinta ante escenarios de comparación.

### **La noción de interculturalidad y la función de la escuela**

La escuela primaria que se focaliza en este estudio, se conforma por siete grupos,

que atienden de primero a sexto grado, siete profesores frente a grupo (incluye director con grupo) y apoya a una población de 170 estudiantes, de los cuales más del 60% son de origen indígena. Con aproximadamente 15 años de antigüedad, la escuela pertenece a la modalidad de educación indígena y aunque funciona en un medio urbano se caracteriza por tratar de cumplir con la normatividad que requiere este tipo de educación. En esta perspectiva, la escuela se asume como una instancia que promueve la interculturalidad, enseñando la lengua indígena a estudiantes principalmente de origen tarahumara –varios de ellos ya nacidos y/o criados en la ciudad–, pero también atiende una gran cantidad de alumnos mestizos que provienen de la comunidad cercana a la escuela, incluso, integra a alumnos de otras etnias distintas a la rarámuri, que emigran de varias partes del país.

La escuela a pesar de privilegiar la atención de población indígena, acepta estudiantes rechazados por otras escuelas (incluso de la escuela cercana en la comunidad), estudiantes extra edad y alumnos con rezago escolar. Así, se percibe como una escuela intercultural por el hecho de estar abierta a la diversidad; además, por la condición de ser escuela indígena, se distingue como una institución que debe enseñar y promover la cultura indígena (la tarahumara) a todos los estudiantes, sin importar si su origen sea o no el indígena. Bajo esta idea se aprecia la tesis de la interculturalidad vista desde la multiculturalidad, al coexistir diversas culturas en un mismo espacio.



La escuela inmersa en un contexto no indígena, donde la mayoría de los estudiantes (indígenas y mestizos) se han adaptado a la cultura dominante, se ve en la necesidad de implementar acciones de promoción de la cultura indígena a la cual se debe, pero en un ambiente influido por otra cultura que la absorbe, por lo cual parece caer en la tradición de aculturalizar a los estudiantes, es decir, que funciona como un mediador, que en palabras de Dietz (2005), ofrece currículas diferenciadas, tratando de respetar la identidad cultural de los alumnos, aunque se privilegien los contenidos nacionales, es decir el currículo estandarizado que los impregna y asimila.

Para la directora –una maestra de origen indígena– la escuela cumple una función de adaptación de los indígenas que llegan a la ciudad, adaptación que se materializa a partir de la convivencia con lo distinto, con la otra cultura, en la interacción con los mestizos se aprende mutuamente y se respeta lo diferente (sea lo indígena o lo mestizo). Esta función de la escuela, refleja una mirada distinta de la interculturalidad, propone una adaptación del sujeto, pero una adaptación dinámica, desde la consideración del otro diferente –filosofía de la otredad– (Schmelkes, 2007) y se configura una nueva relación de reciprocidad, en la cual en el contacto se aprende y se enriquece la cultura.

### **La construcción de lo diferente desde lo diferente**

Educar en y para la interculturalidad, requiere no solo de esfuerzos por preservar y promover la cultura, es indispensable avanzar hacia el conocimiento y reconoci-

miento del otro, y es a través de la interacción, en la convivencia y en el respeto de lo diferente, donde se construye la propia cultura y se enriquece la ajena.

En el caso de la escuela en estudio, se aprecia la intención por abordar la temática de la educación cultural a través de proponer diferentes estrategias encaminadas a conservar y promover la cultura indígena –la tarahumara– en la convivencia con la cultura mestiza y en la cotidianidad de una escuela común. Con ello, la escuela deja ver cómo lo cultural se significa, principalmente enalteciendo la cultura indígena en un medio escolar caracterizado por lo no indígena, es a partir de acciones específicas y un tanto aisladas como buscan incentivar el aprecio por lo indígena.

La escuela desde esta perspectiva, se desempeña de manera regular como cualquier otra escuela no indígena, siguiendo el currículo nacional, empleando los libros de texto y cumpliendo con las normas y reglamentaciones oficiales; se integra además a la normatividad de la educación indígena al incluir la enseñanza de la lengua materna como otra asignatura más del currículo, la certificación de la misma y la participación en eventos propios de la modalidad indígena (concursos y programas cívicos y deportivos). Establece por otro lado algunas normas internas y actividades ex profeso con la idea de promover la cultura tarahumara para todos los estudiantes: actividades deportivas y culturales tradicionales de la etnia, uso de uniforme escolar con vestimenta indígena y mestiza, enseñanza de la lengua indígena como currículo especial y sociedad de padres de familia con miembros de la comunidad indígena.



## La construcción de sentido de identidad en posiciones de desventaja

El reto de promover la interculturalidad en una escuela indígena situada en un contexto urbano, trae consigo una serie de dilemas donde los diversos actores escolares (docentes y directivo) se encuentran ante la disyuntiva de formar en una cultura dominante que los contiene y enmarca la vida institucional y/o en promover una cultura indígena a la que se deben y que cada vez se aprecia más desplazada. De manera particular encaran el desafío de cumplir las tareas propias de una escuela pública, al mismo tiempo que deben responder a los requerimientos de una comunidad diversa y plural. Y es que, ante una cada vez mayor conciencia y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, se acentúa la necesidad de una escuela que responda de manera creativa a la diversidad y al trato de las diferencias.

La escuela debe responder entonces a las exigencias de un pueblo indígena que se integra y asimila a la cultura urbana, y en ese sentido, busca que la escuela les provea de las herramientas necesarias para desenvolverse eficazmente en esa realidad: como la enseñanza del español, el conocimiento de contenidos básicos, de costumbres y de estilos de vida para funcionar en un mundo mestizo; simultáneamente intentan mantener y preservar su cultura, que inmersa en un ambiente urbano se diluye de manera irremediable.

Por otra parte, la escuela por ser de población indígena y estar en la ciudad, debe enfrentar el reto de la convivencia entre

culturas, lo cual constituye un fenómeno interesante; la escuela se percibe como propiedad de los indígenas, por lo tanto, se convierte en un espacio de poder para los padres y para la comunidad indígena. Espacio que se traduce en un bien social que debe responder y adecuarse a las normas de la propia comunidad, situación que provoca desencuentros entre culturas y donde se llega incluso a caer en acciones de discriminación desde la sensación de sentido de identidad y de pertenencia indígena.

## Bibliografía

- DIETZ, G. (2005). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (p 44). En Junta de Andalucía. Ed. Consejería de Cultura. Andalucía: España.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. New York.
- GOTTRET, G. (s/f). *Procesos educativos en la escuela: análisis comparativo desde una perspectiva intercultural*. Proyecto de investigación. p 2-3. PROEIB: Andes.
- LECOMPTE, M.D., PREISSE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press. San Diego.
- MILES, M., HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications. 2th Edith. Thousand Oaks. California: USA.
- SCHMELKES, S. (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 9, Ene-Mzo. No 20; 9-11. México.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias. Enero. México, DF.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Diversidad, complejidad y educación intercultural*. Conferencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre. Mérida, Yucatán. México.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.



# La formación y emancipación en un horizonte cultural desconocido

**MARÍA DOLORES GARCÍA PEREA**

Profesora investigadora

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

## Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de analizar las experiencias de formación y de emancipación de un grupo de estudiantes al participar como ponentes en un evento académico celebrado en un mundo cultural distinto al país donde viven. Las preguntas a resolver giran en torno a las circunstancias, factores y acontecimientos que propiciaron ambas experiencias en el estudiante.

Los conceptos que se toman para fundamentar el trabajo son: *épiméleia/cura sui* (traducido al español significa inquietud de sí mismo), *erlebnis* (vivencia), *spiel* (juego), concepto y dispositivo de formación, horizonte de saber y choque cultural. Los referentes principales son las aportaciones sobre el concepto de formación de Hegel,

Gadamer, Ferry y García. La narrativa del líder de la actividad académica, además de ser el referente metodológico, se ubica en dos momentos situacionales de su historia de vida: la conducción del Seminario Fundamentos Sociopolíticos de la Educación y el papel desempeñado como integrante del comité de organización y desarrollo del evento académico.

Las integrantes del grupo de estudiantes viven en México, está constituido por 12 personas, pertenecen al género femenino, viajaron a Cuba para asistir y participar como ponentes en un evento académico, en aquel momento cursaban el tercer semestre de la maestría en Ciencias de la Educación en modalidad escolarizada, promoción 2008-2010, con rango de edad de los 24 a los 35 años, tres de las participantes son



solteras, (una de ellas es madre) y nueve casadas, el 75% tiene uno o dos hijos; los niveles educativos donde laboran son: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. La permanencia en Cuba fue de siete días, cinco días en la Ciudad de Santiago como profesionales de la educación y dos en la ciudad de La Habana en calidad de turistas.

Los apartados del trabajo son: Génesis del compromiso profesional; La palabra empeñada; La actividad de difusión; La experiencia de formación y de emancipación; Precisiones conceptuales y Consideraciones finales.

### **Génesis del compromiso profesional**

Las circunstancias que influyeron y determinaron la génesis del compromiso profesional para compartir las experiencias culturales y de investigación en Cuba son las siguientes:

1. La asignación de docencia para conducir el Seminario Fundamentos Sociopolíticos de Educación en el primer semestre de la Maestría en Ciencias de la Educación que se desarrolló durante los meses de agosto de 2008 a enero de 2009 con un grupo integrado por 20 personas.

2. La elección del evento académico se centra en la necesidad de ampliar, profundizar y escuchar las aportaciones de especialistas que participarían en el evento en los temas que conforman el programa del seminario.

3. La asistencia de los estudiantes al evento académico Políticas educativas para Americana Latina y México en el entorno global, realizado en el mes de septiembre

de 2008 en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, ubicada en el Distrito Federal.

4. Los dispositivos de formación elegidos para implementarse en el evento académico se relacionan con la elaboración y exposición de dudas, preguntas y comentarios sobre los temas desarrollados, así como el compromiso de establecer contacto con los ponentes cuyos temas expuestos se relacionan con el objeto de la investigación que les interesa desarrollar.

5. Además del vínculo académico se establecieron lazos de amistad durante los cinco días del evento académico.

6. Los diálogos establecidos con algunos ponentes que asistieron al evento, entre ellos una investigadora cubana que realizaba sus estudios doctorales en México.

7. Además de haber sido invitada para dictar una conferencia en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), se llevaron a cabo reuniones para planear un evento académico en el lugar de trabajo de la investigadora cubana.

8. A pesar de los trámites, de la organización y el compromiso del grupo para participar en el evento académico, esta actividad finalmente no se realizó.

### **La palabra empeñada**

La actividad planeada fracasó debido a diversas circunstancias que no considero pertinente enunciarlas. Sin embargo, considerando el compromiso contraído, acepté la invitación para ser miembro de la Asociación de Pedagogos (AP) en un momen-



to coyuntural: la organización del Encuentro Bilateral Cuba-México 2009, a realizarse del 9 al 13 de septiembre en la Ciudad de Santiago.

La convocatoria del evento fue remitida al grupo de estudiantes; de las 20 personas que lo integran, sólo 14 optaron por participar como ponentes. Los argumentos de la decisión son dos: asumir el compromiso contraído para presentar el proyecto y/o los avances de investigación y aprovechar su estancia en el país para conocerlo.

Los aspectos que identifiqué y que son relevantes para reflexionar sobre los procesos de formación y de emancipación de las 12 estudiantes que asistieron, son:

1. El permiso y la autorización que ellas mismas se dieron para participar en un evento extranjero.

2. Cuba es un país con una organización social distinta a México; la explotación turística en la ciudad de Santiago además de conservar las tradiciones y costumbres cubanas, es mínima en comparación con la ciudad de La Habana.

3. El reto de socializar y someter a debate los avances de investigación con un público aproximado de ochocientas personas, formado por autoridades académicas del Ministerio Educativo, catedráticos, investigadores y estudiantes de maestría y doctorado de instituciones cubanas y un 5% de investigadores mexicanos.

4. Las estudiantes recibieron el apoyo de los tutores para elaborar la ponencia y todas decidieron exponer el proyecto y los avances de investigación logrados.

5. La decisión de participar en la actividad de difusión se llevó a cabo sin ninguna presión institucional, es decir, la decisión fue personal.

6. Enfrentar los retos profesionales de convertirse en ponentes cuando iniciaban la travesía de investigación-tesis.

7. Solicitan préstamos económicos al Sindicato de Maestros para cubrir los gastos para salir de México y estar una semana en Cuba.

8. Tramitar de manera personal la autorización institucional para ausentarse de las sesiones de los cuatro seminarios que cursaban.

9. Negociar con el tutor y conductores de los seminarios la manera de cubrir la temática trabajada en las sesiones en las que faltaron.

10. Resolver toda clase de vicisitudes generadas en la familia al anunciar su participación en el evento académico y viajar al extranjero.

### La actividad de difusión

Los dispositivos de formación son implementados en la vida cotidiana del IS-CEEM a través de dos instancias académicas: las Líneas de Investigación, donde se agrupan las investigaciones realizadas por el personal académico con base a las áreas temáticas: Formación Docente, Currículum y Administración, Filosofía y Teoría Educativa, Historia de la Educación, Práctica Educativa, Matemática Educativa, Sociedad, Cultura y Educación y Sistema Educativo Mexicano, y, la Coordinación Académica.





Mientras que quienes coordinan las líneas de investigación tienen la opción de organizar tres eventos académicos de carácter interno para que los estudiantes expongan los avances de investigación logrados en los Seminarios de Investigación I, II y III (el proyecto de investigación al finalizar el segundo semestre y los avances de investigación al finalizar el tercer y cuarto semestre), la Coordinación Académica organiza el evento académico institucional, el cual es público al término del cuarto semestre, para desarrollar la actividad de difusión de investigación del estudiante.

Generalmente, la actividad de difusión de investigación estudiantil tiene la mecánica siguiente: exposición del estudiante, comentarios por el investigador invitado, quien en ocasiones forma parte de la planta académica del ISCEEM y, en otras, labora en otra institución educativa de posgrado; réplica del estudiante, participación del público a través de preguntas, comentarios y sugerencias y participación del estudiante para brindar aclaraciones y respuestas al público.

La actividad de difusión investigativa estudiantil se concibe como un dispositivo de formación debido a la raíz latina *dispositus*, que significa es lo dispuesto, es decir, es lo que se tiene y se ofrece. Ferry (1990) afirma que la formación se logra a través de este tipo de eventos. De ahí que las instituciones educativas ofrezcan al estudiante un espacio para socializar y debatir los avances de investigación que construyó a partir de la asesoría y/o tutoría de algún investigador del ISCEEM.

La actividad de difusión llevada a cabo en Cuba, aunque semejante a los eventos organizados por quienes coordinan las Líneas de Investigación y la Coordinación Académica del ISCEEM, se diferencia en los siguientes aspectos:

1. El estudiante participa en calidad de ponente.
2. Los avances de investigación se presentan con un matiz de propuesta de investigación.
3. La pluralidad del público, pues se encuentra integrado por investigadores de oficio, investigadores que desarrollan funciones administrativas y estudiantes que estudian el doctorado en la Ciudad de Santiago, así como compañeras de grupo e investigadores del ISCEEM y de investigadores de otras instituciones de posgrado mexicanas.
4. El estudiante tiene que asumir una ética profesional al presentar la ponencia de su autoría.
5. La experiencia de formación vivida fortalece los procesos de emancipación del estudiante al obligarlo a poner en juego sus habilidades, destrezas, referentes y experiencias.
6. Las actitudes, el estilo y los argumentos que asume el estudiante al presentar la ponencia y contestar las preguntas planteadas por el público, reflejan los procesos de formación y de emancipación que ha logrado hasta ese momento con el apoyo también de otras personas.
7. Los gastos económicos fueron realizados por ellas mismas.

8. La decisión de participar fue voluntaria y con base en la palabra empeñada.

Para facilitar la comprensión de los procesos de formación y de emancipación del estudiante, presento a continuación lo que se está entendiendo por dispositivo, nociones y principios del concepto de formación. Los primeros se refieren a los medios dispuestos para impulsar los procesos de formación. En otras palabras, son detonadores cuya explosión genera en la persona, entre otras cuestiones, la construcción de sentidos y la comprensión del mundo. Los segundos deben ser entendidos como construcciones temporales elaboradas por la persona, cuyo contenido y sentido es parte de lo que han aprehendido y ganado al deambular por los ámbitos de la vida y por los horizontes del saber. A través de éstos, la persona se autopresenta y muestra lo que ha hecho por sí misma en el acto de formarse (García, 2006 y 2010).

Respecto a los principios de la formación, considero necesario presentar la acotación hecha por Hegel para distinguir la formación en sí misma de los procesos de formación vividos por las personas (Gadamer, 1993). La primera la llama Gadamer (1998) como ser-discente, por ser una palabra que contiene el secreto de la humanidad. De ahí su importancia, trascendencia y devenir. La segunda está relacionada con la condición de historicidad humana, es decir, con los movimientos de cambio generado cuando la persona es capaz de abandonar su mundo particular para ir al encuentro de otros mundos y, al conocerlos, regresar a sí para asumir una postura caracterizada por la fusión de ambos mun-

dos y de los horizontes de saber recorridos.

Entre los principios que caracterizan a la formación se encuentran: la formación no se recibe, nadie puede formar a otro, no se puede hablar de un formador y de un formado, el responsable de la formación es únicamente de la persona que se forma (Ferry, 1997); no se produce al modo de los objetos técnicos, no conoce objetivos que le sean externos, no es un medio, su apropiación sirve tan solo para el desarrollo del lenguaje, nada desaparece, todo se guarda, rebasa el cultivo de capacidades, del que por otra parte deriva, uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma, lo incorporado se integra, pero no pierde su función, no puede ser un verdadero objetivo y debe convertirse en un tema de reflexión del educador (Gadamer, 1993)

La tarea de formarse es innegable y eminentemente humana y depende principal y exclusivamente de la persona que quiere formarse. No es una cuestión de deseo, sino de un impulso de querer, debido a que se enfrentan todos los riesgos y se vive lo que sea necesario para lograr lo que todavía no se ha obtenido. Tal hecho explica los principios mencionados en el apartado anterior. Asimismo, el acto de sacrificar la particularidad a favor de la generalidad, de crear rupturas con lo inmediato y de reconciliarse consigo mismo en el ser otro, en la superación de su naturalidad, entre otras cuestiones, surgen siempre de la interioridad de la persona también entendida como naturaleza biológica (Gadamer, 1993) y, el trabajo realizado por la persona a partir de los dispositivos de formación que le ofre-



cen otros y/o que él mismo se provee (Ferry,1990).

### **La experiencia de formación y de emancipación**

Entendiendo al horizonte de saber en tres sentidos: ámbito de visión que abarca y encierra lo que es visible desde un determinado punto, panorámica a alcanzarse y espacio abierto en el acto de mirar por donde se ha de caminar (Gadamer,1993: 375), el viaje a Cuba se convirtió en un acontecimiento, en una aventura cultural que cambia las maneras de pensar y de existir del estudiante, debido principalmente a que es el primer viaje realizado al extranjero y, en algunos casos, la primera salida de la entidad donde viven. Otro aspecto que se suma, es la posibilidad que tuvieron de comparar dos ciudades de Cuba con tradiciones y costumbres culturales distintas, aunado a la identificación de elementos culturales de un país de organización socialista y compararla con el capitalismo que caracteriza a México.

Uno de los acontecimientos sociales que influyeron en la formación y emancipación del estudiante-ponente en la Ciudad de Santiago fue el festejo de la virgen de la ciudad que había estado suspendido por 20 años. En él la población expresó su fe religiosa participando en las ceremonias realizadas en la iglesia principal y en el recorrido hecho por las calles para desplazar la imagen y entonar cantos, oraciones y plegarias. Asimismo, se llevó a cabo la ceremonia oficial por el fallecimiento de uno de los personajes que participó en el movimiento socialista y los gestos de so-

lemnidad y respeto para enaltecer su papel, además de la ceremonia floral para honrar a los héroes de la revolución cubana.

A lo anterior hay que agregar la experiencia del estudiante al tener la oportunidad de comparar la cultura de su país de origen y comprender un mundo cultural ajeno, a pesar de los comentarios y prejuicios que se tienen y a partir del choque racional generado al tratar de entenderlo. Entre los elementos que conforman dicha cultura se encuentran: el lenguaje traducido a modismos, expresiones y términos diferentes, los alimentos, productos e infraestructura de los comercios para los nativos y aquellos dedicados al turismo extranjero; infraestructura y servicios del hotel, medios de transporte, edificios e historia de las instituciones educativas y del sistema educativo, aunado a las actitudes de la población como gestos, risas, amabilidad, orgullo, solidaridad, alegría, honestidad, etc.

A lo anterior hay que incluir las dificultades para comunicarse con la familia y la lejanía de las casas de cambio y adquisición de la moneda cubana. Con respecto al primero, aunque llevaban consigo los celulares, éstos no tenían cobertura, los costos económicos de la compañía telefónica eran elevados para comunicarse a México y el proceso de establecer la comunicación bastante lento. Respecto a las divisas, el hotel reservado no tenía ese servicio, por lo tanto, el estudiante tenía que desplazarse al centro de la ciudad para realizar la conversión de dólares a pesos cubanos. La moneda mexicana sólo es canjeada en el aeropuerto.

La experiencia de difusión investigativa representó un reto para el estudiante por





dos razones: la incertidumbre sobre la recepción de los trabajos a presentarse en el evento y el desafío de valerse por ellos mismos al ocuparse, preocuparse y enfrentar los miedos, inseguridades, falta de experiencia, vigilar las diferencias lingüísticas, controlar el tiempo, manejo adecuado del léxico de los autores revisados, argumentación teórica, entonación de voz, articulaciones faciales, etc. para la exposición y el debate.

Identificar la racionalidad académica de los ponentes cubanos y autoridades del Ministerio de Educación, contrastarlo con la que predomina y es exigida a los estudiantes en las instituciones de posgrado mexicanas en torno a cuestiones como educación entendida como la misión, finalidad, objetivos, requerimientos, problemáticas, enfoques, modelos, paradigmas, proyectos, etc.; lineamientos investigativos presentados, como son objetos y sujetos, estrategias teóricas y metodológicas, niveles de intervención, entre otros; estructura y tipos de investigación, el desarrollo, infraestructura, publicación, difusión; ética profesional del investigador además de los requerimientos profesionales y sociales del país, dinamizan la formación y emancipación de las estudiantes.

### **Precisiones conceptuales**

Los conceptos elegidos para afirmar el logro de las experiencias de formación y de emancipación del estudiante son: inquietud de sí mismo, vivencia, juego y choque cultural. Con respecto al primero, es un concepto empleado en la tradición griega (*epiméleiaheautou*) para referirse a la ver-

dad y al hombre. Es una especie de desasosiego del hombre que lo impulsa a buscar y contribuir en la construcción de su existencia (Foucault, 1994). Los aspectos que lo integran son: una actitud general, una mirada determinada de atención, acciones que uno ejerce para transformarse y un nuevo corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas, etc.

En América Latina, el concepto griego es traducido como conocimiento y cuidado de uno mismo y su resultado se manifiesta en la correspondencia existente entre cuerpo, alma, pensamiento y modo de actuar. El principio que lo rige es: la persona que se haya ocupada y preocupada por sí misma podrá, entonces, ocuparse y preocuparse por otros. La persona ofrece a otros lo que ha cultivado a lo largo de su vida.

Entendido en este trabajo como impulso de querer que empuja y arroja a entender lo desconocido e indescifrable convirtiéndolo en interesante, seductor y apetitoso, se expresa en la necesidad de poner distancia sobre sí mismo para entender lo no entendido y que es posible hacerlo cuando, al comprenderlo en el horizonte de saber distinto y conocido, es viable construir una posición personal que permita reconocer en lo extraño lo familiar, independientemente de los matices culturales existentes entre Cuba y México.

La vivencia se logra cuando tiene lugar algo. A través de ésta se construyen unidades de sentido sobre lo vivido y, éstos a la vez, dan origen a la conciencia. Lo que se vivencia se convierte en referencia inconfundible e insustituible y forma parte de nuestro ser.





Para lograr vivencias es importante considerar las siguientes cuestiones: reflexionar lo que ocurrió y transformarse al descubrirlo. Las experiencias negativas, es decir, aquellas que no resultaron como se pensó, se convierten en vivencias cuando son la materia prima de reflexión y, por consiguiente de conversión en otra persona, sin olvidar con ello lo que fue anteriormente antes de lograr la vivencia.

Las vivencias de muerte son, generalmente, las que transforman a la persona. Probablemente por el hecho de estar frente a la muerte, los obliga a conocerse, cuidarse y proveerse a ellos mismos. Entendida como sentido construido que hace que lo vivido, además de destacarse y limitarse frente a otras vivencias, sea inolvidable, irremplazable y fundamentalmente inagotable para la determinación comprensiva de su significado (Gadamer,1993).

El juego, entendido como acto de autopresentación y expansión del ser humano (Gadamer,1993) es el concepto que permite explicar las decisiones del estudiante por arriesgar sus modos de ser al enfrentarse con un horizonte cultural distinto al de México.

Lo importante de la actitud del estudiante al asumir el rol de jugador es la forma en la que logra autopresentarse de manera libre, sin ningún tipo de presión o manipulación. Si la persona descubre su capacidad de poder-ser y poder-hacer en el juego que es considerado como momento situacional en el cual no pasa nada porque es ficticio, podrá entonces reconocerse tal y como es. Por lo tanto jugar en la vida real lo transformará continuamente convirtiéndolo en

un sujeto en construcción.

El riesgo de ganar o perder en un juego de reglas establecidas y que tienen un fin en sí mismo, permite que el jugador descubra las posibilidades que tiene para conocerse, cuidarse y proveerse a sí mismo, de generar para sí vivencias y metas por lograr, además del reto de seguir formándose en un acto de continua expansión al desplazarse, ganar y fusionar con los suyos los horizontes de saber de la vida.

En la actualidad, el juego es parte de las actividades de formación, educación y emancipación de la persona. Las actividades de la profesión adquieren un carácter de seriedad por las repercusiones generadas al no hacerse de manera correcta, pero al perder el carácter lúdico, las convierte en un ritual pesado, tedioso y molesto.

Por último, el choque cultural es la expresión empleada por Gadamer (1993) para referirse al punto de partida de la experiencia hermenéutica. Es empleada en este trabajo para enfatizar que la formación y la emancipación también se gestan a partir de dicho choque, siempre y cuando el estudiante posea la sensibilidad de escuchar y dialogar con aquello que en una primera instancia no entiende.

Independientemente de la ausencia de registro etnográfico sobre los choques culturales enfrentados por el estudiante, a partir de los comentarios expuestos en los pasillos y en la reunión efectuada en el ISCEEM para valorar el desarrollo del evento al que asistieron y en el que participaron, no tengo ninguna duda en afirmar el éxito obtenido por lograr no solo experiencias de formación sino también de emancipa-

ción y que éstas, además de estar sujetas a las intencionalidades propias del viaje y al nivel de consciencia de las participantes en cada una de ellas, también estuvieron matizadas por la circunstancias en las cuales se desarrollaron.

Semejante a la experiencia del exilio, el choque cultural fue entendido como un estado de vigilia en donde se agudizan todos los sentidos para descubrir lo que ha llamado la atención y que es indescifrable. Al igual que las estudiantes, mi estado de alerta me obligó a ser más prudente, más cautelosa, a cuidar cada una de las palabras expresadas, a vigilar que los prejuicios no se antepongan a los juicios elaborados sobre lo observado y escuchado.

El permiso para suspender momentáneamente los juicios y, con sigilo y precaución, tratar de comprender y dar sentido a lo escuchado y observado, son acciones realizadas por las estudiantes y son ellas las que determinaron su velocidad, impetuosidad y temporalidad. Sin embargo, aunque alguna de ellas se haya negado a asumir una actitud de otredad, el país, su gente, sus tradiciones, las maneras de hablar, los gestos, en fin, las tradiciones y costumbres se impusieron en las personas que invadimos el mundo cultural desconocido.

### Consideraciones finales

La formación y la emancipación son procesos históricos eminentemente humanos. Histórico porque en el acontecer de la vida, las rupturas y construcciones se entretrejen formando una unidad que da soporte a la conciencia. Humano porque sólo la persona, además de ser el autor de su

destino, determina el ritmo, la secuencia, la temporalidad, la velocidad, los matices, la intencionalidad, etc., de su existencia.

La circunstancia entendida como acontecer en el mundo de la vida, es el contexto donde se desarrollan ambos procesos, siendo, por un lado, la experiencia –entendida como en cualquiera de sus manifestaciones, en este caso: vivencia y juego– como aspectos que sirven de mediador entre el mundo y el ser humano y, por otro, el horizonte que genera que la inquietud por el saber se haga presente impulsando, arrojando a la persona a saciar su saber y deseo de encontrar la verdad.

El acto de formarse y de emancipación son resultado de la experiencia hermenéutica donde el ser humano, además de comprender el sentido que contiene lo incomprendible en un mundo cultural desconocido por él, lo interpreta en una dinámica dialéctica donde el horizonte de saber que ganó y construyó se fusiona con el horizonte de saber recién descubierto. El logro de ambos procesos se lleva a cabo cuando, a través de la fusión de horizontes, la mismidad deja de ser parte del mundo particular de la persona y se convierte en una parte de un todo conformado por la cultura.

Si bien, la formación y la emancipación se logra en distintos horizontes de saber cultural, el desconocido es el idóneo para que la persona ponga en alerta todos sus sentidos para apropiarse de un mundo no sólo distinto al personal y al de las tradiciones y las costumbres al que está habituado por pertenecer a la cultura mexicana, sino también aprender y aprehender un mundo que, aunque distinto por el léxico, raciona-



lidad, simbología, historicidad, tradiciones, etc., es semejante porque en él habita el género humano.

Los ejemplos expresados por el estudiante confirman no solo el choque cultural vivido y enfrentado, sino también el reto de formarse y emanciparse a través de éste. Por ejemplo, conseguir toallas sanitarias femeninas fue imposible, de ahí que la estudiante tuvo que enfrentar el reto de reestructurar sus patrones culturales y adoptar acciones que resolvieran la problemática derivada de la dinámica biológica de su organismo. Lo mismo ocurrió con los malestares estomacales y dolor de cabeza.

Abordar un camión representó toda una odisea debido a las pocas unidades que atravesaban la ciudad y al exceso de pasajeros que tenían. Esto explica los kilómetros deambulados a pie y la confianza generada al caminar después de las doce de la noche sin que existiera algún percance o peligro de robo. Por último, también los prejuicios existentes sobre la población cubana se desvanecieron. Estudiantes e investigadores-ponentes coinciden al comentar sobre la dignidad, la honestidad, el orgullo y la solidaridad que les caracteriza.

En fin, a pesar de no tener un registro anecdótico de los choques culturales que se enfrentaron en un horizonte cultural desconocido, se afirma que son éstos los generadores de las experiencias de formación y

emancipación que lograron las estudiantes en su estancia en Cuba y en la actividad de difusión investigativa realizada en el evento académico.

Seguramente, las huellas que las vivencias y juegos dejaron en la conciencia de las estudiantes son imborrables. Una de las maneras para comprobar su concreción en la vida de ellas es la obtención del grado de estudio de las 12 estudiantes-ponentes, seis han obtenido el grado y cuatro están por terminar la investigación-tesis. El grado de eficiencia terminal obtenido en dicho grupo no ha sido rebasado por otros grupos y promociones de la maestría en Ciencias de la Educación.

## Bibliografía

- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador: México.
- \_\_\_\_\_(1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico y Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta: Madrid.
- GADAMER, H. (1993a). *Elogio a la teoría. Discursos y artículos*. Península: Barcelona.
- \_\_\_\_\_(1993c). *Verdad y método I*. Sígueme: Salamanca.
- \_\_\_\_\_(1998b). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós: Barcelona.
- GARCÍA, M. D. (2006). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Castellanos Editores: México, D. F.
- \_\_\_\_\_(2010). *Las nociones de formación en los investigadores*. Castellanos Editores: México, D. F.
- MIMEO. *Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación* (1996). ISCEEM: Toluca, México.



# Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929

MARTA ESTHER LARIOS GUZMÁN  
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

Profesores investigadores  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## Resumen

Este trabajo es resultado de la investigación que implicó la búsqueda, procesamiento, contrastación, análisis y evaluación de documentación archivada, junto con la que se recabó en fuentes secundarias, que dan cuenta del desarrollo del currículo en la formación de maestras para la atención de párvulos en la primera Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua en 1929. Se retoma la Historia Social como metodología para desarrollar esta investigación, cuyo propósito general se centró en valorar los planes de estudio a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se visualizaba la formación docente? ¿Cuáles eran las ideas en torno a la formación de educadoras en el estado de Chihuahua en 1929? ¿Cuáles fueron los planes de estudio implementados?

**Palabras clave:** historia, planes, currículo, educadoras.

## 1. La formación docente y las ideas en torno a la formación de educadoras en el Estado

Indagar en torno al devenir de la formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias de los sujetos y las historias institucionales que se alejan del relato oficial.

La docencia, para reconocerse como profesión y como función social, pasó por un largo proceso signado por debates y políticas, cuyos antecedentes permearon el proceso actual de formación. La Escuela Normal de Educadoras empezó a laborar en 1929 con base en el currículo que se verá en líneas posteriores.





En este momento histórico se puede identificar que el Estado pretendía ofrecer una formación específica para la atención de los alumnos de las escuelas de párvulos; su objetivo era crear un espacio importante de realización personal y colectiva, con miras a la elevación del nivel cultural del pueblo a partir de las necesidades de desarrollo de cada demarcación. El que hubiera maestras especializadas en el ramo se concebía como una educación progresista.

El proceso de formación docente era amplio y complejo; incluía, aparte de la preparación formal, la educación informal que sugería la interiorización de actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando en el proceso de socialización de los profesores. Por ello en este periodo, en la escuela de párvulos se proponía un seguimiento a la educación que recibía el alumno en el hogar.

Las maestras se formaban a través de los requerimientos sociales e ideológicos plasmados en los planes de estudio de la época, lo que sirvió de base para las transformaciones educativas y curriculares en el proceso histórico de la carrera de Educadora en el país y en el Estado.

## 2. Planes y Programas de estudio

La formación de profesoras en efecto constituyó un proceso complejo. Se trataba de lograr que la educadora adquiriera saberes profesionales pedagógicos, por lo tanto se tenía que capacitar a las mujeres para cumplir con su labor como especialistas en la atención a los párvulos.

La Escuela Normal de Educadoras, tomó como base para el desarrollo curricular los postulados de Juan Amos Comenio, Bacon, Descartes, Locke, Juan Jacobo Rousseau, Herbert Spencer, J. Enrique Pestalozzi, Federico A. Froebel, María Montessori y los fundamentos de *centros de interés* del médico y educador belga, Ovidio Decroly. Como se puede apreciar los fundamentos se dirigían hacia la escuela activa incorporando algunos elementos como: el contacto con la naturaleza, la observación y la espontaneidad. Con ello se puede entender que la educación infantil se comenzaba a centrar en el niño, sus intereses y necesidades, tratando de eliminar los métodos autoritarios.

En el libro de actas del Archivo Histórico Universitario de la UACH, se pueden consultar los contenidos programáticos y planes detallados que debían cubrir las educadoras inscritas en esta Carrera, los cuales fueron signados por el director Juan Alanís<sup>1</sup>, las asignaturas pueden verse en la figura 1.

El total de materias cursadas durante la carrera eran dieciocho, distribuidas en dos ciclos escolares: nueve para el primer año y nueve para el segundo. Estas materias se impartieron de dos a tres veces por semana de acuerdo a su contenido.

En este plan de estudios se puede apreciar que las materias referidas a pequeñas industrias, prácticas agrícolas y ciencias domésticas, no empatan con la pretensión que se tenía de centrarse en el conocimiento del niño, sus cuidados y de manera implícita sus necesidades como párvulos. Al

observar las asignaturas, se puede detectar la búsqueda de elementos objetivos para los niños como *historia natural*, donde se presentan elementos que pudieran llamar su atención: los animales de todas las clases, domésticos y salvajes; sus cualidades y costumbres, y la utilidad de los árboles, plantas y flores. Se les enseñaban las rutinas que se seguían diariamente en la casa y el modo de hacerlos mejor, así como a describir los diferentes oficios y procedimientos en las artes y la división del trabajo. Por otra parte, después del movimiento revolucionario iniciado en 1910, había que crear más escuelas en el medio rural por lo que el mapa curricular debía contemplar materias relacionadas con el campo.

En relación con las Bellas Artes, la Escuela Normal de Educadoras en su plan de estudios incluía clases de *dibujo*, cuyos maestros fueron: E. B. de Fritzheim, J. Murillo y Laura I. de López Negrete, mientras que en *Solfeo* fue Ernesto Talavera, y en *educación física*, Rafael Revilla. Se contaba también con la clase de *piano, cantos y jue-*

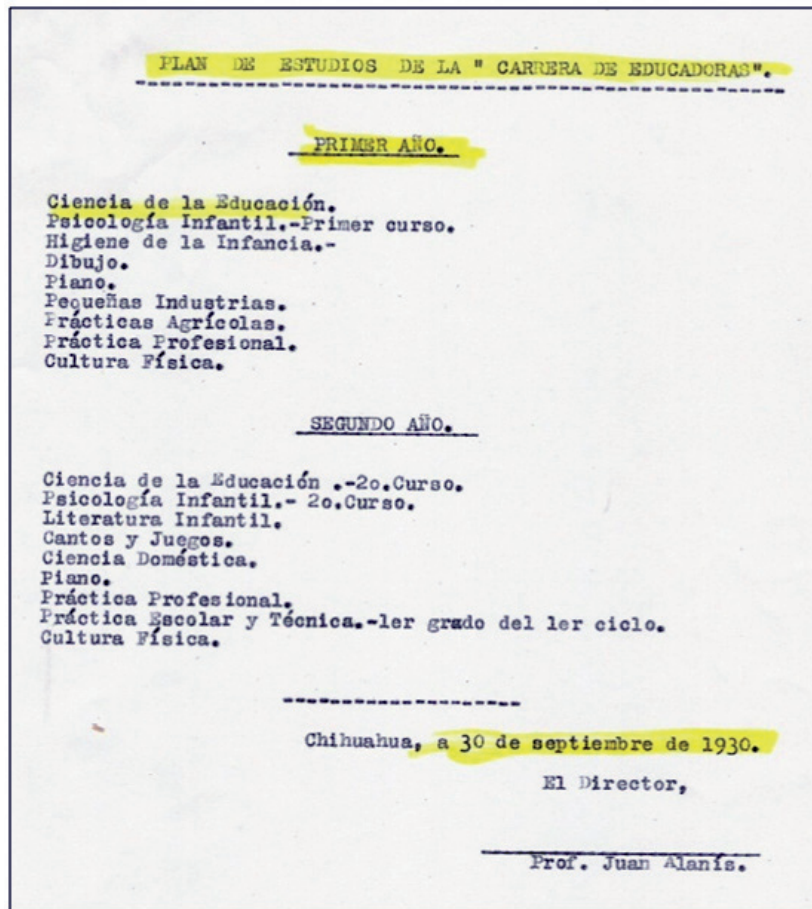


Figura No. 1  
 Plan de estudios de la primera Escuela Normal de Educadoras. Fuente: AHUACH

*gos y cultura física.*

Como puede apreciarse, el colectivo docente estaba integrado también por personas del extranjero, como el caso de Fritzheim. Respecto a las asignaturas tanto en primero como en segundo grado se cursaban las mismas materias, con la excepción de que en segundo año, *higiene infantil* era sustituida por *literatura infantil*.



ESCUELA CARRER															
Faltas de asistencia y calificación															
NOMBRE DE LOS ALUMNOS	PRIMER TRIMESTRE										SEGUNDO				
	SEPTIEMBRE			OCTUBRE			NOVIEMBRE				DICIEMBRE		ENI		
	Fal.	Apl.	Con.	Fal.	Apl.	Con.	Fal.	Apl.	Con.	Rec.	Fal.	Apl.	Con.	Fal.	A
<i>Esc. de Psicología Infantil</i>															
Balderrama Josefina	0	7	3	0	4	4	2	4	4		0	3	3	3	4
Cabezas M <sup>a</sup> Luisa	0	7	3	1	3	3	0	7	7		2	2	3	1	2
Dalgado Hermelinda	0	7	3	1	2	4	0	3	4		1	3	3	0	3
Salamanca Josefina	0	7	3	0	2	4	1	2	4		0	4	3	2	2
Gómez Luis J.	0	7	3	1	2	4	1	1	4		2	1	3	8	1
Kaufberg Beatriz	0	7	3	1	3	4	0	2	4		0	2	3	1	3
" "	0	7	3	1	2	4	1	3	4		1	2	3	1	3
Antúnez Carmen	0	7	3	0	3	4	0	3	4		0	3	3	1	4
Justiniani María	0	7	3	0	2	4	0	1	4		1	2	3	1	3
Marmolejo M <sup>a</sup> Carmen	0	7	3	0	3	4	0	2	4		0	2	3	1	3
Margulies Esperanza	0	7	3	2	2	4	1	1	4		4	2	3	3	1
Martínez Rosalinda	0	7	3	1	4	4	1	2	4		2	3	3	0	4
Martínez Concepción III <sup>a</sup> el 11 <sup>o</sup> Dic. 2	-	-	-	13	-	-	-	-	-		1	3	3		
Martínez V. Lucinda III <sup>a</sup> 1 <sup>o</sup> Nov. 2	-	-	-	13	-	-	1	2	4		2	3	3	1	3
Olmos J. María	0	7	3	0	2	4	0	2	4		0	2	3	0	3
López M. Carmen III <sup>a</sup> el 11 <sup>o</sup> Nov. 2	-	-	-	13	-	-	-	-	-						
Salascho Julia	0	7	3	1	2	3	0	3	4		0	3	3	1	3
Reynosa Carmen	0	7	3	0	4	4	0	1	4		2	1	3	0	2
Riba F. Angela	0	7	3	0	3	3	1	2	3		1	3	3	0	2
Saranga Guadalupe	0	7	3	13	-	-	-	-	-						
Torres Emilia	0	7	3	1	4	4	0	4	4		1	3	3	1	4
Trujillo M <sup>a</sup> de la Luz	0	7	3	0	3	4	0	2	4		0	3	3	0	4
Valdez Rebeca III <sup>a</sup> el 7 <sup>o</sup> Dic. 2	-	-	-	2	4	3	2	3	4		0	-	-		
López M <sup>a</sup> del Carmen III <sup>a</sup> el 11 <sup>o</sup> Dic. 2	-	-	-	2	4	3	2	3	4		0	3	3	0	3
Martínez Concepción " "	-	-	-	1	4	4	1	4	4		8	2	2	0	4

Figura No. 2  
Lista de Asistencia. Curso de Psicología Infantil 1929. Fuente: AHUACH

### 2.1 Contenidos temáticos

Dentro de los contenidos temáticos de los planes encontrados en el Archivo Histórico, se localizaron algunas materias detalladas así como algunos cuestionarios aplicados a las alumnas, lo que nos da cuenta de los propósitos de la educación formal de las maestras de jardín de niños y de los requerimientos de la sociedad.

En *literatura infantil* se puede apreciar que los contenidos hacían referencia a las conversaciones maternas, tales como la familia y su composición —la madre, los deberes de los niños para con ella, el padre, sus funciones como sostén de la familia—,

tomando como punto de referencia todo lo relacionado con la moral. Por su parte la *psicología infantil* abordaba aspectos relacionados a la educación del niño desde los tiempos medievales, problemas de la escuela mexicana, caracteres y evolución de la observación infantil, y el niño *subnormal*, en términos generales se planteaban aspectos relacionados con el conocimiento del niño y sus cuidados.

En la asignatura de *práctica profesional* impartida por Margarita

Bernal, se abordaba todo lo relacionado con la dirección y organización de las escuelas de la primera infancia, ideas generales sobre el método Montessori<sup>ii</sup>, de Decroly y Froebel, que fueron con los que se trabajó en esa época en gran parte del mundo, en el país y en lo particular, en el estado de Chihuahua. La aplicación del método Decroly, flotaba en el ambiente pedagógico mundial, rompía con la tradicional segregación curricular y se presentaba de forma novedosa.

Decroly se había convertido en el iniciador y creador del concepto *centros de interés*, mediante los cuales se trabajaban temas de diversos aspectos como los frutos, el invierno, el trabajo, el juego y los juguetes, los vestidos o el agua. Decroly sostenía que la



educación debería reducir la ansiedad entre los niños mediante la globalización de la experiencia (citado por Dubreucq, 1985).

A principios del siglo XX, el método Froebeliano fundamentaba la práctica de la educación preescolar. De esta manera, para alcanzar los objetivos propuestos se aplicaban las tareas diarias que estaban conformadas por cantos, juegos, dones y ocupaciones propios de esta metodología. En lo referente a la materia *práctica docente* se puede observar que uno de los aspectos a trabajar y a estudiar en esta materia se basaba en los dones de Froebel.

La clase de piano impartida por Margarita Bernal abordaba principios y signos de la música: las notas, las claves, los silencios, las alteraciones, signos secundarios: puntillito, doble puntillito y tresillo.

La música hasta la actualidad ha tenido gran importancia en el desarrollo del niño, ya que con ella el pequeño desarrolla capacidades artísticas y fomenta muchas habilidades: discriminación y memoria auditiva, desarrollo del vocabulario, conciencia fonética, segmentación de palabras, secuencia de la historia, acciones necesarias para aprender a leer (Seefeldt, 2000).

En la clase de piano se tenía la finalidad de que la educadora aprendiera los principios y signos de la música y a tocar este instrumento, lo que le daría habilidad para explicar a los niños el texto de las canciones, que debían ser himnos cortos a la naturaleza y la vida alegre de los niños. El canto para los niños de cuatro a cinco años es natural y por lo regular se acompaña con movimientos físico rítmicos (Moorehead, 1941).

La materia de higiene escolar estaba enfocada estrechamente al desarrollo y salud del infante, tomando en cuenta las características anatómicas y fisiológicas del cuerpo del niño.

En el plano práctico, en la clase de *juegos gimnásticos* se realizaba la gimnasia de salón, posición correcta, movimiento de los miembros y marchas formando figuras. El desarrollo físico es un aspecto importante durante la niñez temprana. Implica una interacción entre nuevas capacidades físicas que resultan del crecimiento real del niño y la maduración de habilidades que se desarrollan como experiencia y capacitación proporcionada por los adultos (Gallahue, 1993).

Cabe mencionar que la materia de *solfeo* no se incluía en los planes y programas de estudio; sin embargo, aparece en los planes detallados y como parte de las erogaciones del ciclo escolar 1930-1931.

El solfeo estaba destinado al estudio teórico y práctico de los signos de la notación musical y de la entonación, atendiendo las indicaciones de la partitura, gesticulando la marca del compás y pronunciando los nombres de las notas musicales entonadas: do, re, mi, fa, sol, la, si, do.

Esta materia era ideal para las educadoras, ya que les daba la habilidad de reconocer los signos de la notación musical representados en una partitura y la vocalización que se hace de su interpretación —lectura musical— y sobre todo entonarían de manera adecuada cada uno de los himnos que debían enseñar a sus alumnos en las clases de cantos y juegos.



A partir de 1929 en México se habían publicado los libros de ritmos, cantos y juegos de Carmen Calderón, en coautoría con Luz María Serradel, los cuales fueron retomados por los jardines de niños de la época y por la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua a través de la asignatura de *cantos y juegos* impartida por la maestra María Delgado.

En la formación de las educadoras se incluía el curso *higiene escolar* como esencial, ya que las futuras educadoras debían formarse de manera integral, sin descuidar la salud del infante y la limpieza de la escuela, lo cual implicaba realizar el aseo de los salones y conservar la institución en óptimas condiciones de higiene.

Otra de las labores que tenía que realizar la educadora en esta asignatura era sensibilizar y enseñar a las madres de familia la importancia que tenía tanto la higiene para bienestar propio y el de los suyos (DGEP, 1962). Se abordaban aspectos relacionados con la higiene personal, aseo regional –cabeza, oídos, boca–, higiene del hogar, higiene de la alimentación y la higiene mental, ya que todo lo que hicieran durante los primeros años de la vida del niño era mucho más importante que todo lo que se realizara subsiguientemente.

Desde entonces ya se hacía mención del poder del juego como parte importante de la higiene mental en la educación de los pequeños, ya que les proporcionaba bienestar, despertaba su iniciativa y desarrollaba su inteligencia, fomentando a la vez su sociabilidad, combatiendo complejos tanto de superioridad como de inferioridad.

En el curso de historia se hacía un recorrido de la pedagogía y la educación en donde se abordaban y rescataban las teorías e ideas de Bacon, Comenio, Descartes, Malebranche, Locke y Herbart.

Bacon se posicionaba en un planteamiento de aprendizaje sobre la naturaleza del entendimiento humano; para él un estudiante entendería las lecciones morales mediante la interacción intuitiva con el material.

Comenio, desde una perspectiva individualista y protestante sugirió que, aunque la educación “debería enseñar todas las cosas a todos los hombres” y debería empezar por la naturaleza en vez de por el hombre, el estudiante tendría que ser considerado como una persona en desarrollo y el conocimiento se adquiriría inductivamente (Piaget, 1967).

El plan enciclopédico de Comenio para la educación se derivó del punto de vista protestante de la educación para todos: “hombres de todas las edades, de todas las condiciones, de sexos diferentes, femenino y masculino, y de todas las naciones” (Comenius, 1968) como un paso previo para la capacidad de respuesta última de cada individuo ante Dios.

Descartes opinaba que la razón, sobre todo en las matemáticas y la ciencia, explica el funcionamiento del mundo físico. En meditaciones metafísicas, Descartes amplió su investigación a la metafísica y proporcionó una prueba de la existencia de Dios basada en la razón, no en la fe. Para Malebranche y Locke el aprendizaje se podía convertir en un juego y un placer para los



niños, lo que estimuló el desarrollo de la alternativa naturalista de Rousseau, quien en su planteamiento de la educación se refería al niño como un ser que aprendía de forma diferente a causa de sus modelos de maduración físico-biológica (Rousseau, 1993).

Herbart promovió el estudio de la pedagogía científica tomando como base la psicología, diseñó un sistema educativo amplio y completo, aplicable tanto en adolescentes como en la primera infancia. Este método se fundaba en la experiencia y en la historia natural del espíritu. “La educación, tal como la concibe Herbart, aspira sobre todo a formar al individuo. Es una educación altamente moral, la cual proclama que el fin supremo de la instrucción es la moralidad y la virtud” (citado por Compayré, 1999). Esta materia, sin quitar mérito a las demás, era muy interesante, ya que también se estudiaban los orígenes del cristianismo y su influencia en la humanidad, aspecto que llama la atención, pues para estas fechas el cristianismo había dejado un legado en la educación de Chihuahua a través de los congregacionales, metodistas y bautistas, quienes fundaron varias escuelas de las cuales actualmente algunas prestan todavía sus servicios en el ámbito educativo.

Las primeras educadoras se formaron para ejercer en forma casi apostólica su labor. La carrera fue considerada como la formación perfecta para el sexo femenino, puesto que el imaginario que persistía era que cultivaba la feminidad, tradicionalmente tan apreciada en la mujer, y cultivaba al mismo individuo capaz de tener una formación que no sólo comprendiera labo-

res domésticas. “Ser educadora es el perfecto desarrollo de la feminidad, es trabajar con Dios en la fuente misma del poder artístico, intelectual y el carácter moral; es por tanto el más perfecto detalle que puede darse a la educación de una mujer, ser preparada para educadora”. (SEP, 1985: 37).

En relación con el concepto de imaginario, en este texto se ha partido desde una perspectiva histórica (Galván y López, 2008), con base en la afirmación de Evelyne Patlagean: “El campo de lo imaginario está constituido por el conjunto de representaciones que desbordan el límite trazado por los testimonios de la experiencia”, es decir, cada cultura y cada sociedad tienen sus imaginarios; los *imaginarios* abarcan todo el campo de la experiencia humana, desde lo más colectivamente social a lo más íntimamente personal. Con ello, se puede apreciar, cómo se prefiguraba socialmente a la mujer como educadora dentro de su formación docente.

### A manera de conclusión

El currículo de la carrera de maestras de jardín de niños de la Escuela Normal de Educadoras de Chihuahua, no era muy extenso, pero sí resultaba suficiente para cubrir los requerimientos del momento, los cuales se encaminarían a formar una educadora capaz de atender a los párvulos de acuerdo al método natural, respaldado teóricamente por Rousseau, Pestalozzi y Froebel, con el cual se favorecerían los aspectos: físico, intelectual y moral, del pequeño educando, así como los requerimientos de la sociedad.



## Notas

<sup>i</sup> Juan Alanís en esta época era el Director del Instituto. El libro de actas del Archivo Histórico Universitario de la UACH da cuenta de ello, así como del currículo de la Escuela Normal de Educadoras.

<sup>ii</sup> El método Montessori se centraba, entre otras cosas, en dar a conocer los nuevos caminos de la educación, abordando las manifestaciones de la vida psíquica del niño y la preparación espiritual del maestro, que atañía a la manera de cómo debe considerarse y tratar al niño, así como actividades relacionadas con la repetición del ejercicio, la libre elección, los juguetes, el silencio, los premios y castigos, la dignidad y la disciplina.

## Bibliografía

- COMENIUS, J. A. (1968). *The Pampaedia, John Amos Comenius on Education* (ed) Piaget, New York, Teachers College Press.
- COMPAYRÉ, G. (1999). *Jean-Frédéric Herbart La educación a través de la instrucción*, México: Trillas.
- Dirección General de Educación Preescolar DGEP (1962). *Educación Higiénica*. México, D.F. Noviembre, p.20.
- DUBREUCQ CHOPRIX F.L. (1985), «*The Decroly Method*», *International Encyclopaedia of Education*, Vol 3, Oxford, Pergamon, 1335-7.
- GALLAHUE, D. (1993), *Motor development and movement skill acquisition in early childhood education*. New York, Macmillan. pp. 24-41.
- GALVÁN LAFARGA, L. E. Y LÓPEZ PÉREZ, O. (coords.), ( 2008). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: Universidad Autónoma de México, Programa universitario de estudios de género: Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social: El colegio de San Luis, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 10-11.
- MOOREHEAD, G. Y D. POND (1941) *Music for Young children*, Santa Bárbara CA.
- PIAGET, J. (1967). *The Significance of John Amos Comenius at the present time, John Amos Comenius on Education*, New York, Teachers College Press.
- ROUSSEAU, J. J. (1993). *Émile*, London, Dent.
- SEEFELDT, C. Y BÁRBARA W. (2000). “*Music and Movement*”, in *Kindergarten fours and fives go to school*, New Jersey, Pearson Education, pp. 184-199.
- SEP (1985). *Perfil profesional de la educadora*, Dirección General de Educación Preescolar. Imprecolor S.A de C.V. México, D.F.



# La exclusión social en los núcleos de la deserción universitaria

**MOISÉS TORRES HERRERA**

**ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON**

**MARTHA LARA HERRERA**

Profesores/as investigadores/as  
Centro de Investigación para el Desarrollo y el Cambio  
Educativo de la Universidad Autónoma del Carmen

## Resumen

**E**n el presente trabajo se analiza la problemática de la deserción universitaria en la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad Autónoma del Carmen, ubicada en Ciudad del Carmen, Campeche, México. Se analizaron los textos elaborados por 362 jóvenes que gestionaron la baja definitiva de la Institución. Se presentan los resultados preliminares de 53 casos, cuyas bajas se registraron durante el semestre de agosto a diciembre de 2011, a fin de identificar los patrones sobre la situación familiar, la historia escolar, los motivos de deserción y los planes futuros. Los resultados sugieren que el factor de mayor incidencia es el *socio familiar*, que integra los motivos de baja categorizados como problemas económicos, familiares, personales y cambio de residencia.

**Palabras clave:** deserción universitaria, exclusión social, núcleos explicativos, capacidad de retención.

## Introducción

Referirnos a un joven que abandona los estudios universitarios como *desertor* implica siempre una adjetivación negativa que lo ubica en la franja de los fracasados, de los que no lo lograron, de los que nunca serán *alguien en la vida*, como suelen decir los padres a sus hijos para convencerlos de la importancia de contar con una profesión. En un contexto internacional, se trata de un fenómeno que reclama la atención de los especialistas, pues no solo es un problema de eficiencia terminal o de recursos invertidos que no generan fruto, sino porque socialmente evidencia otros problemas y al mismo tiempo se convierte en factor



de otras dificultades cuyo impacto es exponencial.

La deserción universitaria constituye una de las problemáticas de mayor preocupación entre los diferentes estamentos gubernamentales y de educación superior, debido a la multicausalidad de factores intervinientes y al aumento de su ocurrencia en las instituciones educativas. Al respecto Pérez (2002) explica:

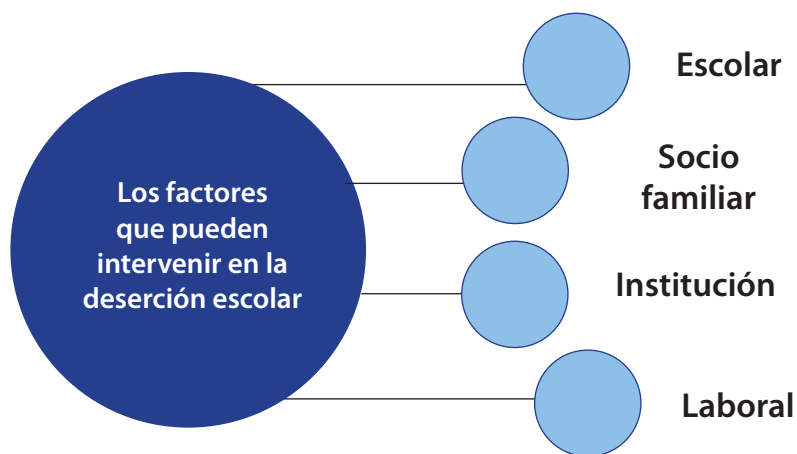
El fenómeno de la deserción escolar no es privativo de ciertos estratos sociales, aunque existen indicios que coinciden en señalar una fuerte correlación entre los índices de marginación y la baja eficiencia terminal. Tampoco representa el coto exclusivo de los estudiantes de determinado subsistema escolar de nuestro país, si bien es cierto que en algunos de ellos se han logrado abatir los índices de manera importante en años recientes. Sean cualesquiera las causas a las que se pueda atribuir el fenómeno de la deserción, lo cierto es que este representa una importante fuente de frustraciones personales y de discriminaciones laborales, aunado a un gran desperdicio de recursos físicos, económicos y humanos (131-132).

Este trabajo se centra en 362 alumnos que abandonaron sus estudios de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas (FACEA) de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) y que formaban parte de las generaciones 2003, 2004, 2005 y 2006. Se seleccionó esta Facultad por ser la de mayor población

estudiantil de pregrado de toda la Universidad, con un registro oficial de más de mil alumnos.

Uno de los propósitos de esta investigación es identificar si las causas del fenómeno de la deserción en esta Institución son similares a las conceptualizadas por Rodríguez y Hernández (2008) quienes mencionan cuatro núcleos explicativos para el abandono de los estudios: socio familiar, institucional, escolar y laboral o si en este contexto, se debe a otros núcleos explicativos. Los hallazgos permitirían obtener información confiable y relevante para apoyar a los tomadores de decisiones en la conformación de programas de intervención institucional que pudieran ayudar a reducir, abatir y prevenir los índices de deserción de los alumnos de pregrado de esta y de otras facultades de la misma Universidad.

Este trabajo basa su análisis en el modelo teórico de Rodríguez y Hernández (2008), en el que ubica cuatro núcleos explicativos de acuerdo al esquema que se presenta a continuación:



Esquema interpretativo Núcleos explicativos de la deserción



✓ Dentro del núcleo *Escolar* se incluyen: promedio de calificaciones en el bachillerato, promedio de calificaciones en los estudios profesionales, tiempo para concluir los estudios de bachillerato, puntaje en examen de admisión, materias acreditadas por periodo (realmente cursado) y orientación vocacional;

✓ En el núcleo *Institución*, se integran los planes y programas de estudio, la actividad docente y la infraestructura para el estudio;

✓ Núcleo *Laboral*: actividad laboral durante los estudios universitarios y tiempo dedicado al trabajo;

✓ Núcleo *Socio-Familiar*: se incluye estado civil, ingreso familiar mensual y motivación familiar para los estudios.

El abordaje de esta problemática demanda una conceptualización del fenómeno. Para Rodríguez y Hernández (2008) la deserción escolar está concebida como la no conclusión de los estudios, frecuentemente se asocia la deserción escolar con el retiro temporal o definitivo del sistema educativo. La CEPAL (citado por Rodríguez, 2008) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar.

Uno de los elementos que se han identificado como causal en el fenómeno de la deserción son los problemas económicos que enfrenta Latinoamérica y en donde los jóvenes deben incorporarse desde edades muy tempranas al trabajo –a veces de carácter informal e ilegal– para aportar recursos a la economía familiar, ya que para “muchos

adolescentes y jóvenes, la mendicidad, las actividades ilegales y el desaliento social constituyen verdaderas estrategias de vida y únicas opciones de realización personal y colectiva en un contexto económico y cultural cada vez más hostil para determinados perfiles sociales” (Jiménez, 2005: 27).

Todo ello ocurre en una etapa en que los jóvenes experimentan diversos cambios biológicos y que además enfrentan la presión social por insertarse en roles y actividades diversas y al mismo tiempo se preparan para ejercer las funciones de su vida adulta en un contexto adverso, que en la mayoría de los casos los orilla a optar por decisiones que los alejan de los estudios profesionales. A partir de este contexto adverso, es posible referirse a un proceso de deserción social.

La situación de extrema pobreza en que viven grandes núcleos de población en los países de América Latina, incluido México, nos muestra una imposibilidad estructural de inserción de muchos jóvenes en la sociedad. Tal parece que la excepción se está convirtiendo en la regla, por lo tanto, ahora será más preciso hablar de un proceso de deserción social que de inserción social, pues los jóvenes están desertando de la escuela, de la familia, del trabajo formal, en una palabra, de las instituciones (Jiménez, 2005).

A partir de los años noventa, la prospectación del país integró una importante discusión sobre la generación y el uso del conocimiento, no solo en el ámbito educativo, sino en el de la ciencia y la tecnología en general. Organismos multilaterales han impugnado el paradigma de una relación





lineal que va desde la generación del conocimiento, hasta su difusión y uso, y proponen sustituirla por un modelo triangular-interactivo, que enfatiza de manera directa la colaboración más estrecha entre las instituciones –y las personas– en torno a la generación y uso del conocimiento (OCDE 2011).

Para Rodríguez y Hernández (2008) en la educación superior se advierten dificultades insoslayables y de distinta magnitud en sus procesos de formación, relacionados entre otros con los siguientes aspectos: la relación docente-alumnos, en un sistema de enseñanza que puede ser calificado de tradicionalista y que no ofrece la posibilidad de mayores vínculos en la relación de enseñanza aprendizaje, no obstante que hay ejercicios modernizantes; la organización del currículum escolar, sobre todo en cuanto a la capacidad de actualizar, innovar y desarrollar perfiles profesionales *ad hoc*; la permanencia y regularidad de los estudios, lo que implica la presencia o ausencia de situaciones que pueden obstruir o facilitar el proceso escolar en tiempo y forma; la baja eficiencia terminal, que refleja serios problemas de conclusión de los estudios y la titulación, entre otros.

De acuerdo con un estudio realizado en Chile, se expone que las principales causas de deserción escolar en los jóvenes que tienen entre 15 y 19 años, son su ingreso al mercado laboral, problemas económicos y la falta de motivación. En las mujeres, también se ubicó el embarazo y la falta de apoyo familiar para continuar estudiando como causales de la deserción, aunque también se establece que la deserción se vincula

con la escasa capacidad de retención de los sistemas educativos (Goicovic, en Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008). Dichos autores, al citar un trabajo realizado por CEPAL señalan que entre las mujeres, los factores económicos son igualmente importantes, pero las tareas del hogar, el embarazo y la maternidad se mencionan con mucha frecuencia.

En México, el incremento de la deserción en nivel medio superior, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), está asociado a un bajo presupuesto para la educación, sumado al bajo ingreso que perciben sus habitantes. La OCDE llegó a esta conclusión después de aplicar el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) en donde México obtuvo el penúltimo lugar en aprovechamiento en Español y Matemáticas.

### Apunte metodológico

Este trabajo siguió una metodología de corte cualitativo a través de la técnica del análisis del contenido. La muestra, de tipo propositiva e intencional, estuvo constituida por 53 casos de los 362 alumnos que gestionaron su baja definitiva ante la Secretaría Académica de la Facultad. El proceso de baja obliga a realizar el llenado de un instrumento de 18 reactivos y la elaboración de un texto en redacción libre, en el que cada alumno debe explicar los motivos de su baja. El equipo de investigación analizó dichos documentos y los concentrados de calificaciones de dichos alumnos se analizaron y contrastaron con las calificaciones obtenidas durante los semestres cursados.



Los 53 casos analizados corresponden a las carreras de licenciado en Administración de Empresas, Mercadotecnia, Comercio Internacional, Administración Turística y Contabilidad cuyas bajas se registraron durante el semestre agosto-diciembre de 2011.

A diferencia de Rodríguez y Hernández (2008), este estudio no generó un instrumento que permitiera la construcción de categorías, sino que identificó, desde la perspectiva de los estudiantes, las situaciones personales y familiares que revelaban las razones o motivos determinantes para su salida. A ello obedece la necesidad de establecer comparaciones con sus registros académicos.

En este caso, la categorización se realizó agrupando en cuatro grandes aspectos los argumentos que los alumnos manifestaron, de tal manera que permitieran su agrupación y comparación.

## Resultados

Los resultados arrojan un total de 362 bajas, esta cifra se genera de la sumatoria de las bajas registradas en cada una de las cinco carreras de licenciatura, los registros integran las bajas formales de las generaciones 2003, 2004, 2005 y 2006.

Programa Educativo	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
Administración de empresas	114	59%	78	41%	192	53%
Contaduría	42	55%	35	45%	77	21%
Administración turística	26	84%	5	16%	31	8.5%
Mercadotecnia	14	48%	15	52%	29	8%
Negocios internacionales	20	61%	13	39%	33	9%
<b>TOTAL</b>	<b>216</b>	<b>60%</b>	<b>146</b>	<b>40%</b>	<b>362</b>	<b>100%</b>

Deserción por Programa Educativo. Dependencia Académica Ciencias Socio Económico Administrativas, DACEA. 362 casos de baja registradas. Datos propios obtenidos del instrumento institucional solicitado como requisito para solicitar la baja.

La tabla anterior relaciona el número de bajas por carrera y los respectivos porcentajes en cada caso. La carrera que presenta un mayor número de bajas es la de Administración de Empresas con 192, lo que constituye el 53% del total de bajas, enseguida se encuentra la carrera de Contaduría con 77, lo que representa el 21% del total de bajas, le sigue la carrera de Negocios Internacionales con 33, cifra que representa el 9%, Administración Turística es la carrera que posee 31 lo que representa el 8.5%, y por último, la carrera de Mercadotecnia con 29 bajas, número que representa un 8%.

Al revisar la relación de bajas por programa educativo en relación al género el número de bajas es mayor en el caso de las mujeres en cuatro de las cinco carreras, solo en el caso de la carrera de Mercadotecnia el número y porcentaje de alumnas que se han dado de baja es menor (48%) al de los alumnos (52%), esto es 14 mujeres registraron baja mientras que los varones suman 15 en esta carrera. En las cuatro carreras restantes el número de bajas es mayor en las mujeres que las bajas de varones. El mayor número de bajas de alumnas dentro de una carrera se registra en Administración Turística con 26, lo que constituye el 84%, mientras que en esta carrera se registran



solo 5 bajas de varones, lo que constituye el 16% de un total de 31 bajas registradas

El análisis de la muestra constituida por 53 casos de baja arroja los siguientes resul-

tados: 33 de ellos corresponden a mujeres, lo que representa el 62% del total; 20 casos de baja corresponden a varones, cifra que representa el 38% del total de casos.

Motivo declarado de la baja	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
Cambio de institución	4	50%	4	50%	8	15%
Cambio de residencia	2	100%	0	0%	2	3.7%
Reprobación	6	66%	3	34%	9	17%
Problemas económicos	7	50%	7	50%	14	26%
Problemas de horarios	3	100%	0	0%	3	6%
Cuestiones laborales	1	50%	1	50%	2	3.7%
Problemas familiares	6	86%	1	14%	7	13%
Conflictos con profesores	2	100%	0	0%	2	3.7%
Cambio de programa educativo	1	25%	3	75%	4	7.5%
Problemas personales	1	100%	0	0%	1	1.8%
Selección equivocada de carrera	0	0%	1	100%	1	1.8%
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>62%</b>	<b>20</b>	<b>38%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>

Análisis de deserción por causa formal declarada como motivo de baja (53 casos). Programa Educativo. Dependencia Académica Ciencias Socio Económico Administrativas (DACEA) Datos propios obtenidos del instrumento institucional solicitado como requisito para solicitar la baja.

Las causas o motivos declarados en el registro de los 53 casos de baja que integran la muestra en orden descendente quedan de la siguiente manera: los *problemas económicos* ocupan el primer lugar como causa de baja con 14 casos, lo que represen-

ta un 26% del total; *la reprobación* ocupa el segundo lugar como causa de baja con nueve casos, cifra que representa el 17%; el *cambio de institución* ocupa el tercer lugar con ocho casos, lo que representa un 15%; los *problemas familiares* ocupan un cuarto



lugar ya que como causa o motivo generan un registro de siete casos, el 13%; el *cambio de programa educativo* ocupa un quinto lugar con cuatro casos, el 7.5%; un sexto lugar lo ocupan los *problemas de horario* con tres casos, el 6%; en el séptimo lugar se detectaron tres causas de baja: *cambio de residencia*, *cuestiones laborales* y *conflictos con profesores* con casos dos cada una; un 3.7% en cada caso; el octavo y último lugar lo ocupan los *problemas personales* y *selección equivocada de carrera*, con solo un caso respectivamente lo que representa el 1.8% en cada caso.

## Conclusiones

Un hallazgo que resulta relevante en los resultados es que el 62% (que constituyen 33 casos) corresponde a mujeres que causaron baja en la institución, mientras que el 38% lo constituyen 20 casos de alumnos varones. Se considera importante profundizar en los factores y causas que pudieran originar esta tendencia, específicamente para proporcionar un mayor apoyo al grupo de mujeres, sobre todo considerando los elementos que se integran en cada uno de los núcleos explicativos.

Los *problemas económicos* como motivo preponderante dentro del núcleo socio familiar sugieren la necesidad de analizar con mayor profundidad al grupo femenino como el de mayor vulnerabilidad, para lograr como institución, un mayor índice de retención y nivel de eficiencia terminal.

Apoyados en el esquema interpretativo de los núcleos explicativos de la deserción de Rodríguez y Hernández (2008) y ubicando la categorización que surge a par-

tir de ese análisis puede concluirse que el factor de mayor incidencia en los 53 casos analizados es el socio familiar, que integra las causas (o motivos de baja) categorizados como *problemas económicos*, *problemas familiares*, *problemas personales* y *cambio de residencia*. En este núcleo se integran 24 casos que constituyen el 45.2% del total.

El siguiente factor que aparece de manera recurrente es el núcleo *Institución* ya que a éste se vinculan las causas declaradas como *cambio de institución*, *elección equivocada de carrera*, los *conflictos con profesores*, *cambio de programa educativo* y los *problemas de horarios*, que suman 18 casos que representan el 34%.

En el caso del núcleo *Escolar*, que incluye la causas reprobación con nueve casos, representa el 17% del total; a su vez, el núcleo *Laboral*, (causas laborales) con solo dos casos, constituye el 3.7%. Resulta importante resaltar que la causa formal declarada como causas laborales aparece como un dato de baja recurrencia, pero mantiene una directa vinculación a los *problemas económicos* y al bajo ingreso familiar, ya que propicia la necesidad de comprometerse con trabajos de tiempo completo y de horario quebrado o variable; esquemas de vida adulta y compromisos socio-familiares incorporados a su corta edad que los distraen de sus responsabilidades académicas y que no son declarados abiertamente.

Con base en estos datos, es posible considerar la necesidad de mantener sistemas de información que permitan a la Universidad obtener más datos y con mayor profundidad, para lograr un mejor conocimiento de las condiciones socioeconó-



micas y familiares que vive, experimenta y condiciona al estudiante promedio, al estudiante en riesgo y al que ahora es un ex estudiante por deserción, de tal manera que puedan sistematizarse medidas y estrategias de apoyo académico y extra académico que amortigüen, contrarresten y/o disminuyan las condiciones desfavorables que paulatinamente impiden y obstaculizan la permanencia del alumno en el sistema educativo.

### Bibliografía

- JIMÉNEZ, R. A., (2005). *La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual*. Papeles de Población, enero-marzo, número 043. Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 215-261.
- OCDE. (2011). *Panorama de la Educación 2011*. Nota de País México. <http://www.oecd.org/dataoecd/28/52/48675351.pdf>.
- PÉREZ, J. (2006). *La eficiencia en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio Educativo. Año/Vol. 4 Número 001. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio Eficacia Escolar: Madrid.
- RODRÍGUEZ, J., HERNÁNDEZ, J.M. (2008). *La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Revista Electrónica "Actualidades en Educación", enero-abril, año/vol. 8, número 001. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica.
- VALDEZ, E., ROMÁN, R., CUBILLAS, MORENO, I. (2008). *¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE). Vol. 10, No. 1.



# Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior

**ESTEFANÍA GORDILLO RICO**  
**JAVIER MARTÍNEZ MORALES**  
**HERIK GERMÁN VALLES BACA**

Profesores investigadores  
Facultad de Economía Internacional de la  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## Resumen

**E**n el presente trabajo se hace un análisis descriptivo sobre los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de cuatro instituciones de educación media superior de la ciudad de Hidalgo del Parral, Chihuahua: CONALEP plantel Parral, Colegio de Bachilleres No. 12, Preparatoria Ramón López Velarde y el CBTIS 228, para valorar qué variables están relacionadas con el rendimiento académico del alumnado. Los principales resultados señalan que leer más de un libro al año, estar en turno matutino, vivir con los padres y tener buena relación con ellos, implica un mejor rendimiento académico, mientras que trabajar y estudiar de manera simultánea y consumir algún tipo de droga están asociadas con un bajo desempeño académico.

**Palabras clave:** Rendimiento académico, consumo de sustancias nocivas, género, bachillerato.

## Introducción

La educación es uno de los factores más relevantes para las sociedades contemporáneas. La literatura ha señalado que los efectos de tener poblaciones educadas generan un mejor y mayor nivel de desarrollo económico. Sin embargo, también se ha encontrado que alumnas y alumnos con bajo desempeño académico pueden generar deserción, desigualdad educativa, reprobación entre otros.

Desde una perspectiva de política pública, un bajo rendimiento académico puede implicar que el alumno está recibiendo una formación académica de baja calidad o de-





ficiente. Por ello, es importante analizar la situación en la que se encuentran las y los alumnos con referencia a su rendimiento académico.

El rendimiento académico es un fenómeno multifocal. Edel (2003) explica que el rendimiento académico debe centralizarse en el esfuerzo y la habilidad del estudiante. Sin embargo, la importancia de éste radica en cómo se relaciona con otras variables. Por ejemplo: calificaciones, niveles de inteligencia e incluso con niveles socioeconómicos y socioculturales. Tejedor (2003) define al rendimiento como inmediato si éste se relaciona con las calificaciones que logran los alumnos a través de su carrera profesional hasta obtener un título.

Por otro lado Torres y Rodríguez (2006) señalan que el rendimiento académico consiste en alcanzar un nivel de conocimientos que se evidencie en un área o materia, confrontado con su edad y nivel académico o con la norma. Vicente (2000) demuestra que las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son un instrumento eficaz y eficiente para ser ocupadas como medición del rendimiento académico.

Es importante mencionar que el rendimiento académico se vincula con resultados palpables, que evidencien de cierta forma que la o el estudiante tienen como referencia ese conocimiento adquirido, finalmente lo que interesa a un empleador durante los procesos de selección es la demostración de ese conocimiento a través de notas o calificaciones de los estudiantes (Ocaña, 2011). Gutiérrez y Montañez (2012) proponen que el rendimiento académico sea el reflejo de la obtención de

conocimientos que adquiere un alumno o alumna de un grado educativo a través de la institución educativa, este nivel cognitivo que la escuela otorga al estudiante puede ser expresado mediante una calificación.

Para Edel (2003) el rendimiento académico tiene una amplia complejidad y variedad de definiciones; sin embargo, afirma que esta gama de enunciados solo se explican por cuestiones de semántica. Se puede decir, que en efecto existe un debate en la definición de rendimiento académico, pero para fines de este documento, al hablar de rendimiento académico se hace referencia al promedio del ciclo inmediato anterior cursado por el o la alumna encuestada.

Pero ¿qué elementos están asociados al rendimiento académico de las y los estudiantes? Para responder esta pregunta diversos trabajos muestran la relación de los factores que alteran al desempeño o rendimiento académico. Beltrán y La Serna (2009) encuentran que el rendimiento académico del bachillerato tiene una fuerte asociación con el rendimiento académico durante toda la carrera universitaria.

Torres y Rodríguez (2006) sostienen que el rendimiento académico tiene una relación positiva cuando los estudiantes tienen acceso a libros, copias, material didáctico, lugar y tiempo para estudiar, pero una relación negativa con los problemas familiares, maestros y clases, la distancia y el transporte. Zorrilla y Muro (2004) evidencian que el rendimiento académico tiene una vinculación positiva con el contexto familiar, si es mujer, el grado en que se encuentre cursando la secundaria y si está en el turno matutino.

Córdoba (2011) enfatiza que el rendimiento académico del alumno depende positivamente de una familia que tenga papá, mamá y hermanos, pero negativamente si la familia está desestructurada y de un bajo nivel educativo y económico de los padres. Aunado al trabajo anterior, Caso y Hernández (2007) muestran que la autoestima y las habilidades de estudio tienen efecto positivo en el rendimiento académico y de forma negativa, con el consumo de sustancias nocivas para la salud, sin embargo no encuentra evidencia suficiente para analizar el efecto de asertividad, establecimiento de metas y la adaptación escolar.

Para efectos de este trabajo, se hace un análisis descriptivo sobre los resultados de la encuesta realizada en cuatro instituciones de educación media superior de Hidalgo del Parral, Chihuahua. El propósito es mostrar la relación del rendimiento académico con promedio de calificaciones del semestre inmediato anterior, con variables que la literatura ha considerado que guardan una relación positiva o negativa.

Estos resultados nos permitirán proponer en una segunda etapa: un modelo de impacto de las variables socioeconómicas, culturales y pedagógicas sobre el rendimiento académico y generar un segundo modelo que buscará hacer referencia al análisis de la probabilidad de qué factores afectan a los alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

## Estrategia Metodológica

### *Población y muestra*

La población que se consideró para este trabajo son alumnos y alumnas de preparatoria entre 15 y 18 años que estudian en Hidalgo del Parral, un total de 4,187 estudiantes de acuerdo con los datos recabados en las diferentes instituciones de educación media superior.

Se consideraron las cuatro escuelas de educación media superior más representativas, por el número de estudiantes que atienden en el municipio de Parral. Las escuelas son: el Colegio de Bachilleres No. 12, la escuela Ramón López Velarde, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Plantel Parral (CONALEP) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 228 (CBTIS 228). La encuesta se realizó durante el semestre agosto-diciembre de 2012 y por tanto sólo se consideró a alumnas y alumnos del segundo, cuarto y sexto semestres. El cuadro I presenta un resumen de las escuelas consideradas en el estudio así como el alumnado en los turnos matutino y vespertino.

**Cuadro I. Instituciones Educativas de Media Superior**

Institución Educativa	Matutino	Vespertino	Total de alumnos
Ramón López Velarde	556	386	947
CBTIS 228	1006	769	1775
COBACH	451	251	705
CONALEP	527	241	768
TOTAL	2540	1647	4187



Para calcular el tamaño de la muestra se consideró lo siguiente:

- El porcentaje de confianza con el cual se quiere generalizar los datos desde la muestra hacia la población total.
- El porcentaje de error que se pretende aceptar al momento de hacer la generalización.
- El porcentaje de grado de confianza es de 95%, para el error se aceptó entre 4% y 6%, tomando en cuenta que son complementarios la confianza y el error. De lo anterior se desprende la siguiente fórmula.

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

Dónde:

n es el tamaño de la muestra

Z es el nivel de confianza

p es la variabilidad positiva

q es la variabilidad negativa

N es el tamaño de la población

E es la precisión o el error.

Por lo cual

N = 4187 Estudiantes

Z = la confianza es del 95%, es decir, el intervalo de confianza es  $P(-1.96 < z < 1.96)$

p = 0.5

q = 0.5

E = 5%

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(4187)}{(4187)(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)}$$
$$n = \frac{4021.19}{11.42}$$
$$n = 352.118$$

Se aplicaron 352 cuestionarios, los cuales fueron distribuidas en las cuatro instituciones educativas seleccionadas en turno matutino y vespertino. La encuesta consistió en 23 preguntas que fueron elaboradas con base en los perfiles que se describen en el cuadro II.





Cuadro II. Perfiles para análisis de rendimiento académico

Perfiles	Indicadores básicos	Perfiles	Indicadores básicos
Personal y Situación Académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Edad</li> <li>• Escuela</li> <li>• Semestre</li> <li>• Grupo</li> <li>• Promedio del semestre anterior</li> <li>• Turno</li> </ul>	Socioeconómico	El alumno vive con: padre, mamá, amigos, solo, pareja, ambos padres, otro. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolaridad de los padres</li> <li>• Dependencia económica</li> <li>• Ingreso familiar mensual</li> <li>• Servicios domésticos</li> <li>• Transporte</li> <li>• Ocupación del padre y de la madre</li> </ul>
Contexto Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación familiar</li> <li>• Apoyo familiar</li> <li>• Exigencia de buenas calificaciones</li> <li>• Lectura</li> <li>• Influencia familiar</li> </ul>	Situación Laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo, horas dedicadas</li> <li>• Tiempo de trabajo</li> <li>• Flexibilidad de trabajo</li> </ul>
Situación de Riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de sustancias nocivas para la salud</li> <li>• Frecuencia de consumo;                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tabaco</li> <li>2. Alcohol</li> <li>3. Cocaína</li> <li>4. Marihuana</li> <li>5. Alucinógenos</li> <li>6. Inhalables</li> </ol> </li> <li>• Ofrecimiento de droga; edad</li> </ul>		



## Principales resultados

De total de las y los encuestados, 145 fueron hombres y 207 mujeres. Las edades oscilaron entre los 15 y 21 años de edad. El rendimiento académico tuvo una media de 8.38, que en general es un promedio aceptable. Desde la perspectiva de género el promedio de las mujeres fue de 8.49 mientras que el de los hombres alcanzó un 8.24. El cuadro III muestra los promedios por escuela y por sexo.

Dentro de los datos obtenidos se clasificó a los alumnos en alto y bajo rendimiento académico. El cuadro IV presenta los resultados.

Cuadro III. Rendimiento académico

Escuela	Total	Mujeres	Hombres
CBTIS	8.37	8.46	8.20
COBACH	8.26	8.58	8.04
CONALEP	8.80	8.89	8.61
Ramón López Velarde	8.19	8.29	8.12
TOTAL	8.39	8.49	8.24

Cuadro IV. Desempeño

Rendimiento	Hombres	Mujeres	Total
Bajo	34	53	87
Alto	111	154	265
Total	145	207	352



En el perfil socioeconómico se encontró que el 68% de los encuestados vive con los padres, mientras que el 2% vive solo. Otro resultado interesante es la escolaridad del padre, ésta se mide por años acumulados de estudio, el 30.4% tiene preparatoria completa, seguido de secundaria completa con 29.8% y para el caso de la madre, el 30.4% tiene secundaria completa mientras que el 29.5% tiene preparatoria completa. Como se observa, la educación tanto del padre como de la madre es muy similar.

Sin duda el ingreso de las familias también es un gran soporte para que el alumnado continúe el estudio y es considerado como factor que contribuye a un buen rendimiento. Los datos muestran que el 44% de las familias ganan de \$1,650.00 a \$4,750.00 pesos mensuales, mientras que el 32% gana de \$4,751.00 a \$8250.00 pesos mensuales. La ocupación del padre es mayoritariamente comerciante, seguido de profesionistas y técnicos, sin embargo 32% de las madres son amas de casa, cifra muy elevada si comparamos su grado de escolaridad.

El apoyo de la familia desde el punto de vista moral siempre es parte fundamental para un mejor rendimiento académico. Los resultados de la encuesta reflejan que el 82% de las y los encuestados respondió tener total apoyo de la familia para sus estudios, un 51% respondió que sus padres les exigen estudiar y un 47% respondió que cree que sus padres influyen en su aprendizaje. El 51% de los estudiantes también respondió que lee de uno a dos libros por año, sin embargo el 32% respondió que no lee ningún libro por año.

Dentro del perfil laboral, el 78% de los estudiantes no trabaja, seguido de un 22% sí lo hace. Dentro de ese 22%, el 45% lleva empleado un máximo de 11 meses y el 79% le dedica de una a siete horas por semana al trabajo. Esto es un reflejo de la flexibilidad del trabajo para seguir estudiando.

A continuación se muestra el perfil de situación de riesgo, es decir, el consumo de sustancias nocivas para la salud de parte del estudiantado.

En muchas ocasiones la situación de riesgo implica un empeoramiento en el rendimiento académico. Los resultados muestran que el 45% de las y los estudiantes encuestados consumen algún tipo de sustancia nociva para la salud, llámese tabaco, alcohol o algún tipo de droga. De ese 45%, el 54% corresponde a hombres y el 46% a mujeres, cifra que llama la atención ya que no hay mucha diferencia en los porcentajes entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo se tiene que ese 45%, el 31% a menudo fuma cigarro, sin embargo se agrava con el consumo de alcohol llegando a hacerlo muy a menudo el 60% de los estudiantes. El 6% del total del 45%, que consumen sustancia nociva, consume a menudo cocaína y el 9.6% consume marihuana. El 68% de la muestra total respondió que alguna vez le han ofrecido algún tipo de droga ilegal. Pero ¿qué escuela consume más sustancias nocivas para la salud? De acuerdo con las respuestas del alumnado, en la figura I se muestran los porcentajes obtenidos. Como puede observarse las escuelas con mayor porcentaje de alumnos que consumen alguna sustancia nociva, legal o ilegal, son el CBTIS, seguido del COBACH.

Lo que interesa es observar la relación que tiene el rendimiento académico entre las variables antes mencionadas. El cuadro V muestra un resumen de los principales resultados. Para entender el cuadro, se presentan el nombre de las variables y a la derecha de ellas se muestra el rendimiento académico que se obtiene. En la mayoría de las variables se observa las relaciones positivas que ya han mostrado algunos otros autores (Torres y Rodríguez, 2006, Armenta, Pacheco y Pineda, 2008; Torres, 2011); sin embargo, llama la atención la vinculación que guarda la escolaridad tanto del padre con el rendimiento académico de los hijos; esto es, a medida que se incrementa la escolaridad del padre el rendimiento académico de los hijos no siempre mejora, peor aún: a medida que crece la escolaridad de la madre el rendimiento académico del hijo tiende a caer; fenómeno que requiere estudiarse de forma más profunda. Otra variable que también requiere análisis es que a medida que se incrementa el ingreso familiar el rendimiento tiende a caer.

Hasta aquí se puede observar que tener buenas relaciones con la familia y leer más de un libro al año tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico de las y los alumnos. Como era de esperarse el consumo de drogas, alcohol o tabaco genera una caída del rendimiento académico.

## Conclusiones

Los resultados muestran dos puntos importantes: el primero de ellos es que la estadística descriptiva permite dar un pa-

norama general sobre la problemática del rendimiento académico de los y las alumnas de las escuelas de Hidalgo del Parral. El hecho de leer algún libro al año, tener una buena relación con los padres, estar en el turno matutino y vivir con los padres, refleja un mejor rendimiento académico o aprovechamiento; por otro lado, si el alumno trabaja, sus padres tienen un ingreso superior a los 8,250 pesos o se consume algún tipo de droga, cualquiera que sea, implica un menor rendimiento académico. Aunque la escolaridad del padre parece tener un nulo efecto sobre el rendimiento y el de la madre tiene un efecto negativo.

El segundo punto a tratar es que la estadística descriptiva no permite generar por sí sola un análisis de impacto sobre el rendimiento académico, es decir, no se puede adelantar al hecho de si estas variables tienen un efecto significativo o no. Por lo cual, no podemos generar políticas públicas para el mejoramiento del rendimiento académico de los y las alumnas.

Al mismo tiempo este trabajo tiene una perspectiva meramente del lado de la demanda más no de la oferta, es decir, hace falta profundizar en las características de las escuelas, profesorado y medios de aprendizaje dentro de las escuelas.

Queda pendiente el estudio de modelos de impacto y probabilísticos que serán analizados en una segunda etapa del análisis del rendimiento académico de las y los alumnos en los bachilleratos de la ciudad de Hidalgo del Parral.



## Bibliografía

- ARMENTO, N.G., PACHECO, C., PINEDA, E.D. (2008). *Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado el día 13 de abril de 2013 en [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v11\\_n1/pdf/a10.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a10.pdf)
- BELTRÁN, A., LA SERNA, K. (2009). *¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico*. Recuperado el día 4 de febrero de 2013 de [http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER\\_Jerarquia/EditForm/20091214225310\\_DD-09-15.pdf](http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER_Jerarquia/EditForm/20091214225310_DD-09-15.pdf)
- CASO, J., HERNÁNDEZ, L. (2007). *VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES MEXICANOS*. Recuperado el día 13 de abril de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- CÓRDOBA, L.G., GARCÍA, V., LUENGO, L.M., VIZUETE, M. Y FEU, S. (2011). *Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. Recuperado el día 13 de abril de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813005>
- EDEL, R. (2003). *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. Recuperado el día 13 abril del 2013 de [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res\\_Edel.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.htm)
- GUTIÉRREZ, S., MONTAÑEZ, G.S. (2012). *Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento académico escolar y la influencia de factores socioculturales*. Recuperado el día 10 de mayo de 2012 de [http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica\\_educativa/Sandra\\_Gutierrez\\_Olvera-loria\\_Silviana\\_Montanez\\_Moya.pdf](http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutierrez_Olvera-loria_Silviana_Montanez_Moya.pdf)
- OCAÑA, Y. (2011). *VARIABLES ACADÉMICAS QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*. Recuperado el día 13 de abril de 2013 de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2011\\_n27/a11v15n27.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf)
- TEJEDOR, F.J. (2003). *Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios*. Recuperado el día 13 de abril del 2013 de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>
- TORRES, L.E., RODRÍGUEZ, N.Y. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. Recuperado el día 13 de abril del 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- TORRES, L.E. (2011). *Rendimiento académico, familia y equidad de género*. Recuperado el día 2 de febrero de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87019755003>
- VICENTE, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado el 28 de abril de 2013 de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc17.html>
- ZORRILLA, M., MURO, F.J. (2004). *La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar*. Recuperado el día 20 de mayo de 2013 de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/exploracion\\_modelos\\_explicativos\\_resultados\\_aprendizaje\\_mexico\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/exploracion_modelos_explicativos_resultados_aprendizaje_mexico_zorrilla.pdf)



# La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones

**DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

Profesor investigador  
Centro de Investigación y Docencia

## Resumen

**E**l análisis que se presenta en este documento se deriva de un estudio realizado por el Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia. El trabajo se realizó en tres municipios del estado de Chihuahua, en los que se encuestaron diferentes actores que laboran en el nivel de educación primaria. La muestra está integrada por 150 escuelas primarias pertenecientes a los subsistemas estatal y federalizado: 1,112 docentes, 155 directores, 1,470 estudiantes, 106 Asesores Técnico-pedagógicos (ATP) y 68 Supervisores/Jefes de Sector.

Los resultados incluyen la caracterización de las escuelas motivo de estudio: sub-

sistema, turno, tipo de organización, número de alumnos por grupo; algunos aspectos relacionados con las responsabilidades extracurriculares de los docentes, programas o comisiones; así como percepciones acerca del trabajo directivo y las relaciones al interior de los colectivos escolares.

**Palabras clave:** organización escolar, instituciones educativas, reforma educativa, relaciones interpersonales

## I. Introducción

La primera década del siglo XXI estuvo dedicada a diferentes procesos de transformación curricular para los tres niveles de la educación básica. Así pues, en 2004 y 2006 se implementaron las reformas de la educación preescolar y secundaria, respectivamente, sin embargo la primaria se quedó a





la saga de estos procesos y en la incómoda situación de espectador o testigo atrapado entre dos dinámicas que la involucran de manera directa. Con la finalidad de cerrar esta brecha, en 2009 inicia el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) –que incluye cambios sustanciales en los planes de estudio de la educación primaria–, cuyas acciones están encaminadas a la articulación curricular entre los tres niveles educativos; la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos); el mejoramiento de la gestión escolar; y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009a).

El proceso de incorporación del nuevo plan de estudios para la educación primaria, se diseñó para desarrollarse en tres etapas: en el ciclo escolar 2009-2010 se trabajó con los grupos de primero y sexto grados, en el ciclo 2010-2011, se incorporan los estudiantes de segundo y quinto; y finalmente en 2011-2012 todos los grupos de primaria se atendieron con la nueva propuesta curricular.

En correspondencia con los programas vigentes de los otros dos niveles de la educación básica, el currículo para la educación primaria responde a un enfoque por competencias:

la educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta

complejidad, al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Ello implica formar en los niños las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento; saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la auto-realización personal (EP, 2009b: 11).

El desarrollo de una nueva propuesta curricular tiene implicaciones muy amplias y diversas, por ello se requiere de un análisis del contexto en el que se están desplegando estas acciones:

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema (Blanco, 2009: 1020).

Además de lo señalado anteriormente, el estado de Chihuahua enfrenta problemas educativos relacionados con su extensión territorial y la dispersión consiguiente de los núcleos de población; a la par de grandes concentraciones urbanas como es el caso de la frontera y una amplia región donde se ubican una multitud de poblaciones rurales y diversas comunidades indígenas: tarahumaras –con sus variantes dialectales–, huarojíos, pimas y tepehuanes. Los indígenas representan el 3.37% del total de

la población (INEGI, 2000). Además el número de escuelas primarias es muy elevado por la gran cantidad de instituciones de organización incompleta, de acuerdo con la cifras oficiales (SEECH, 2011) en el estado existen 2,856 escuelas primarias de las cuales 835 son unitarias, es decir el 29% del total, condición que complica aún más los procesos de implementación de cualquier programa.

Como se puede observar, estos datos dibujan un contexto adverso para la implementación de un nuevo plan de estudios, sin descartar desde luego el potencial de convertirse en una oportunidad para la innovación:

La investigación y la experiencia recogida en los sistemas educativos indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político. Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen y como el tipo de estructuras que su realización compromete; entre ellas, las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer cotidiano (Ezpeleta, 2004: 406).

La Reforma de la Educación Primaria está en marcha, las escuelas enfrentan el reto de incorporar un nuevo plan de estudios, un nuevo enfoque, un nuevo mapa curricular, nuevos contenidos y materiales educativos. En el Plan de Estudios de la RIEB se señala la necesidad de que “cada centro y comunidad escolar reconozca las

fortalezas y oportunidades de su organización y funcionamiento, en relación con las mejores prácticas que impactan favorablemente en la calidad educativa” (SEP, 2011: 14). De ahí que nos interese conocer ¿Cuáles son las condiciones en que operan las escuelas primarias estatales y federalizadas de los municipios de Ahumada, Juárez y Chihuahua, sus dinámicas de trabajo, estructuras y formas de organización?

## II. Estrategia metodológica

Para desarrollar el trabajo se optó por un estudio tipo encuesta en el que se diseñaron cuestionarios para ser aplicados a docentes, alumnos y directivos; los instrumentos se aplicaron a una muestra representativa de los sujetos, en escuelas primarias públicas, estatales y federalizadas, seleccionadas al azar, en tres municipios del Estado de Chihuahua: Juárez, Ahumada y Chihuahua capital.

Para la elaboración de los instrumentos se contó con el auxilio de tres grupos de estudiantes que cursaban en ese momento la maestría en educación que ofrece el Centro de Investigación y Docencia (CID), quienes se encargaron de diseñar los *ítems* a partir de las categorías de análisis planeadas por el equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación, instancia conformada por investigadores del propio CID y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), mediante un acuerdo de colaboración interinstitucional.

Los instrumentos se sometieron a una prueba piloto, en la que se realizaron dos aplicaciones con una diferencia de dos se-





manas entre la primera y la segunda aplicación. Posteriormente cada uno de los ítems se evaluó mediante un coeficiente de correlación para conocer el grado de estabilidad de los instrumentos. Los estadísticos de prueba utilizados fueron: “r” de Pearson para los ítems de opción múltiple, y “alpha” de Cronbach para las escalas. A partir de esta evaluación se eliminaron los ítems que presentaban bajos puntajes de correlación, de tal manera que la versión final de los instrumentos presenta índices de correlación de:  $r = 0.81$  y  $\alpha$  de Cronbach =  $0.78$

Los cuestionarios se aplicaron gracias a la colaboración de investigadores y estudiantes de las dos instituciones involucradas (CID y CCHEP). Mediante un procedimiento aleatorio se seleccionaron 150 escuelas primarias, pertenecientes a los dos subsistemas, la muestra comprende 1,112 docentes, 155 directores, 1,470 estudiantes, 106 Asesores Técnico-pedagógicos (ATP) y 68 Supervisores/Jefes de Sector. El análisis de la información se realizó a través del programa estadístico SPSS.

### III. Análisis de resultados

#### 1. La organización interna de las escuelas primarias

El caso de Chihuahua resulta particularmente interesante porque todavía conserva su sistema de educación básica escindido en dos subsistemas: el «estatal» y el «fe-

deralizado». En la muestra de escuelas primarias de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua el 52% corresponden a instituciones del subsistema federalizado, mientras que el 47.4% al estatal. Al analizar los datos podemos encontrar algunas diferencias en cuanto a la organización de ambos subsistemas:

*Turno:* los docentes encuestados, del subsistema estatal, laboran de manera predominante en el turno matutino (81%), mientras que solo el 65% de los federalizados trabajan en este turno (ver tabla 1). Por lo tanto encontramos mayor diversidad en el subsistema federalizado: el 16% de los docentes laboran en el turno vespertino, un 7.8% en escuelas con jornada ampliada, y un 10% en doble turno, este último dato revela que hay un porcentaje importante de maestros federalizados –uno de cada diez- que tienen doble plaza, mientras que solo el 4.8% de los estatales se encuentran en esa situación.

**Tabla 1: Docentes por turno y subsistema**

Turno	Subsistema			Total
	Estatal	Federalizado	No contestó	
Matutino	425 81.0%	378 65.6%	4 66.7%	807 72.9%
Vespertino	60 11.4%	92 16.0%	0 .0%	152 13.7%
Jornada ampliada	13 2.5%	45 7.8%	0 .0%	58 5.2%
Doble turno	25 4.8%	58 10.1%	0 .0%	83 7.5%
No contestó	2 .4%	3 .5%	2 33.3%	7 .6%



Si consideramos que el estudio abarca los dos grandes centros urbanos de la entidad, se puede apreciar que el porcentaje de los docentes que laboran en el turno vespertino (13.7%) resulta considerablemente bajo, lo cual puede estar relacionado con dos fenómenos: el decrecimiento en la curva poblacional en este rango de edades, que afecta la demanda de servicios en educación primaria, pero también con la tendencia a ampliar las jornadas de trabajo en los centros escolares mediante el programa de Escuelas de tiempo completo.

*Tipo de organización:* en este caso encontramos una mayor homogeneidad entre los tipos de escuelas en las que laboran los docentes, el 91.4% de los estatales y el 91.7% de los federalizados trabajan en escuelas de organización completa (ver tabla 2). Sin embargo, se detecta que los docentes estatales se ubican en tres tipos de escuelas: organización completa (91.4%), unitaria

(4.4%) y bidocente (.2%); mientras que los federalizados abarcan todas las opciones: organización completa (91.7%), unitaria (2.3%), bidocente (.5%), tridocente (.3%), tetradocente (.7%) y pentadocente (1.6%).

Los docentes encuestados laboran en un medio predominantemente urbano, el 84.8% de los profesores estatales y el 85.4% de los federalizados se ubican en zonas urbanas, mientras que un 12.2% de estatales y un 7.3% de federalizados están en zonas semi-urbanas; y en el medio rural trabajan 2.1% de docentes estatales y un 5.9% de los federalizados.

En cuanto al número de alumnos por grupo que se atienden (ver tabla 3), encontramos todavía un porcentaje muy elevado de profesores que tienen más de 30 estudiantes (37.2%), prácticamente cuatro de cada 10 profesores. Y este problema es todavía más evidente en el caso de los docentes federalizados ya que casi la mitad de ellos (48%) tienen más de 30 alumnos en su grupo, en contraste con el 26% de profesores del subsistema estatal que también se encuentran en esa circunstancia.

**Tabla 2: Organización del CT y subsistema**

Organización del CT	Subsistema			Total
	Estatal	Federalizado	No contestó	
Completa	480 91.4%	527 91.7%	3 50.0%	1010 91.3%
Unitaria	23 4.4%	13 2.3%	0 .0%	36 3.3%
Bidocente	1 .2%	3 .5%	0 .0%	4 .4%
Tridocente	0 .0%	2 .3%	0 .0%	2 .2%
Tetradocente	0 .0%	4 .7%	0 .0%	4 .4%
Pentadocente	0 .0%	9 1.6%	0 .0%	9 .8%



**Tabla 3: No. de alumnos por grupo y subsistema**

No de alumnos por grupo	Subsistema			Total
	Estatad	Federalizado	No contestó	
Menos de 21	61	69	0	130
	11.7%	12.0%	.0%	11.8%
De 21 a 30	319	226	4	549
	61.0%	39.3%	66.7%	49.7%
De 31 a 40	121	248	2	371
	23.1%	43.1%	33.3%	33.6%
De 41 a 50	1	18	0	19
	.2%	3.1%	.0%	1.7%
De 51 a 60	1	0	0	1
	.2%	.0%	.0%	.1%
61 o más	11	9	0	20
	2.1%	1.6%	.0%	1.8%
No contestó	9	5	0	14
	1.7%	.9%	.0%	1.3%

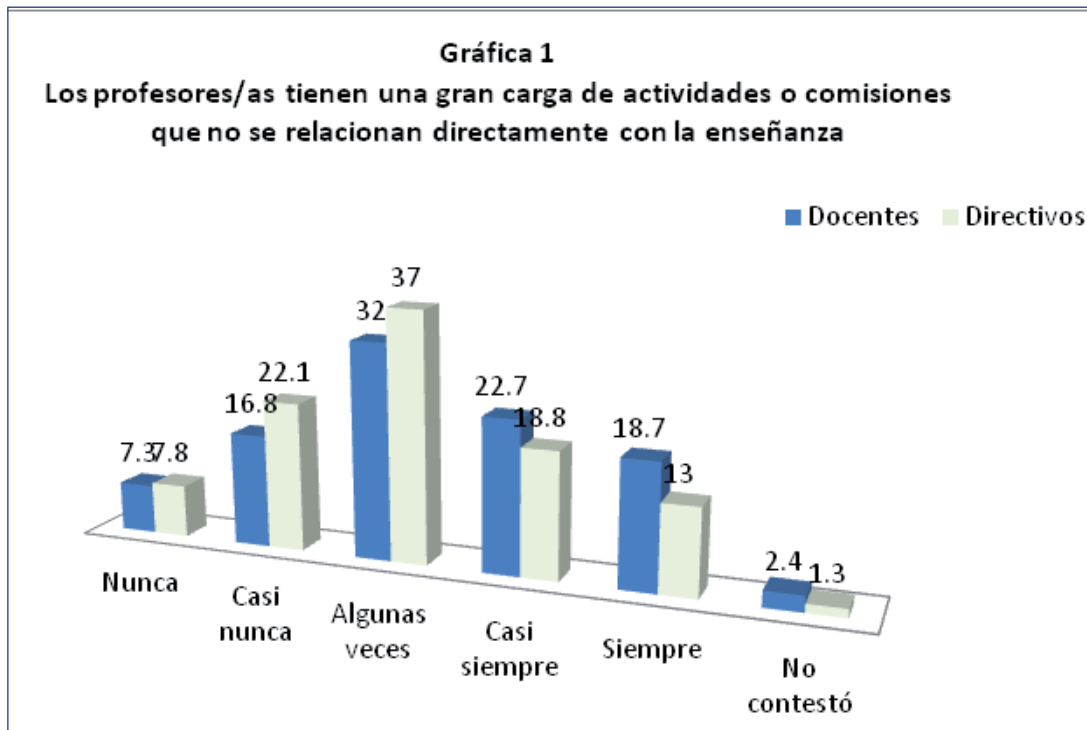
## 2. Programas y comisiones, tareas paralelas al desarrollo del plan de estudios

Una de las críticas más recurrentes relacionadas con la organización escolar se refiere a la multiplicidad de tareas que los docentes de educación básica despliegan en las escuelas de manera paralela al desarrollo de los programas oficiales (Arzola, 2011), los datos recabados parecen confirmar esta condición que priva en los centros escolares. Al respecto se preguntó tanto a docentes como a directivos si los profesores/as tienen una gran carga de actividades o comisiones que no se relacionan directamente con la enseñanza: el 41.7% de los docentes y el 31.8% de los directivos con-

sideran que casi siempre o siempre se presenta esta situación, mientras que el 32% de los docentes y el 37% de los directivos dicen que algunas veces. Solo un 7.3% de los docentes y 7.6% de los directores expresan que nunca (ver gráfica 1).

En lo que concierne a los programas establecidos formalmente en estas escuelas, se destacan tres, los datos se toman del cuestionario de directivos sin embargo las cifras presentadas por los docentes tienen un comportamiento similar (ver gráfica 2): Escuela segura (69.8%), Programa Nacional de Lectura (33.1%) y Escuelas de calidad (31.4%): Con porcentajes más bajos: Programa escuela y salud (20.7%), Educación preventiva contra el consumo de

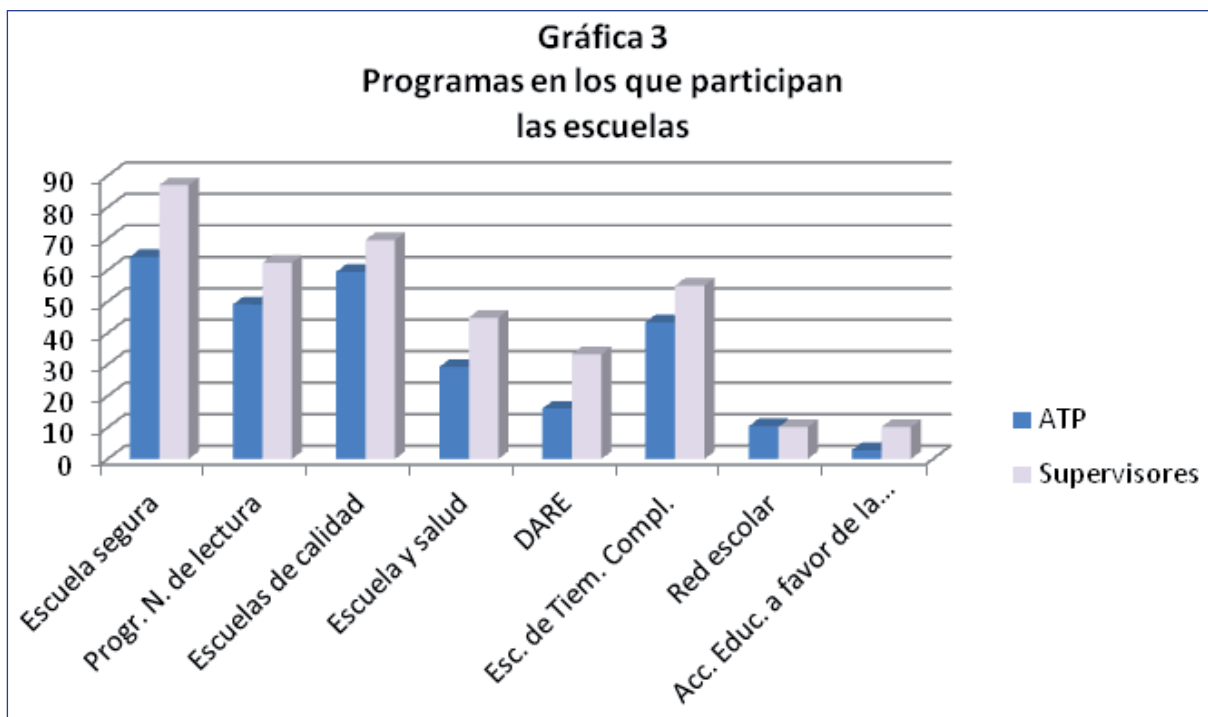




drogas o DARE (14.8%), Escuela de tiempo completo (10.7%) Red escolar (6.5%) y Red de acciones educativas a favor de la equidad (1.8%). Aunque con proporciones diferentes los ATP y supervisores ubican los programas en forma similar, la excep-

ción es Escuelas de tiempo completo, que en este caso tienen porcentajes muy altos en relación con los que reportan los docentes y directores: 43.4% y 55.1%, ATP y supervisores respectivamente (ver gráficas 2 y 3).

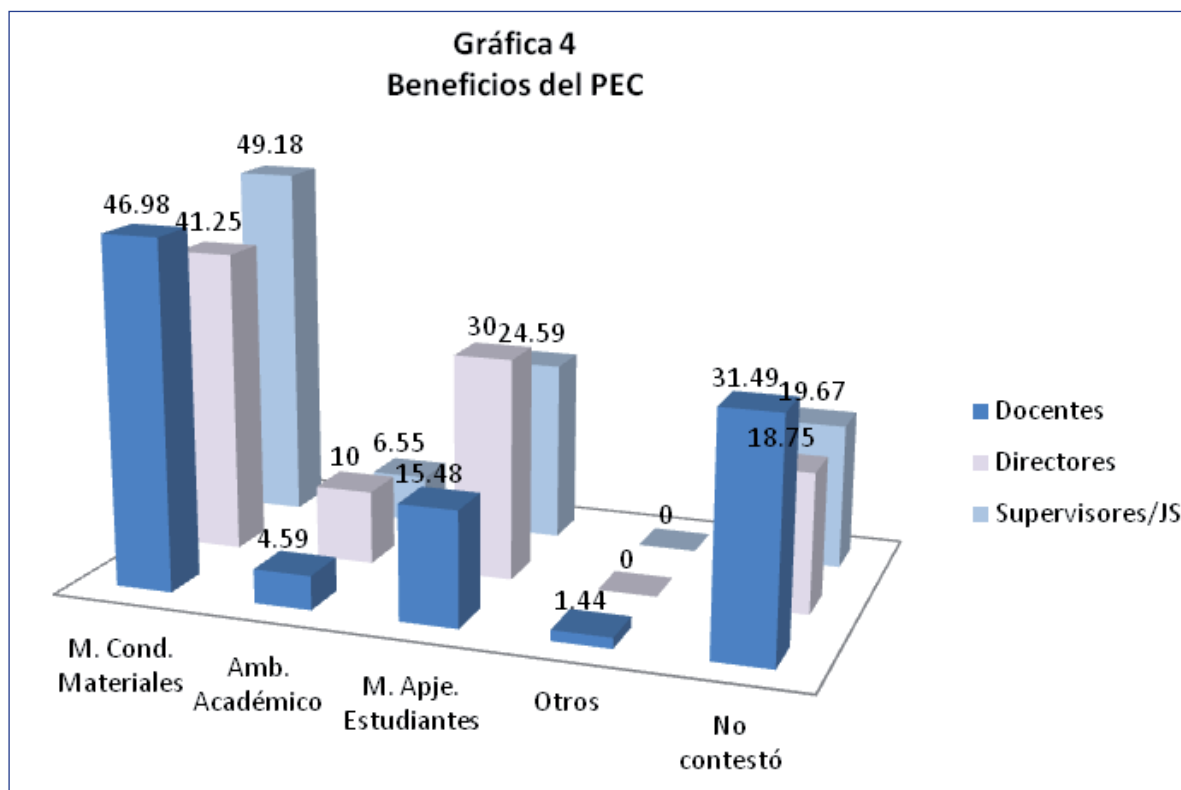




Además de los antes enunciados, el 8.3% de los profesores señalan que en las escuelas se trabajan otros programas tales como: Bibliotecas, CEAS y deportes compartidos, Servicios asistenciales, Deporte para todos, El Quijote te invita a leer, Escuela acompañada, Escuela digna, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Leyendo a lo grande, Música en mi escuela, Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica, Prevención del bullying y enfermedades de transmisión sexual, Valores, y Ver bien para aprender mejor.

Estas cifras nos hablan de la manera en que el contexto interno y las condiciones externas van configurando las prioridades para asumir la responsabilidad de sacar adelante un programa: los municipios donde se encuentran las escuelas estudiadas han vivido episodios de violencia relacionada con el crimen organizado, de ahí que

programas como Escuela Segura se trabajen en más del 60% de los centros educativos. Por otra parte, el impulso a la lectura ha sido marcado en los últimos años como una de las prioridades de la educación básica, y Escuelas de Calidad representa una fuente de ingreso económico para las instituciones por lo que también es un fuerte incentivo para que los colectivos se comprometan en esta tarea, de hecho cuando se preguntó a los docentes y directivos sobre el principal beneficio que obtienen al participar en el Programa Escuelas de Calidad: el 47% de los docentes y el 41.2% de los directores, dicen que es para mejorar las condiciones materiales de los planteles, cifras que coinciden con la percepción de supervisores y jefes de sector: 49.2%. Como se puede observar, la obtención de recursos es uno de los detonadores más importantes para inscribirse en este programa, resulta



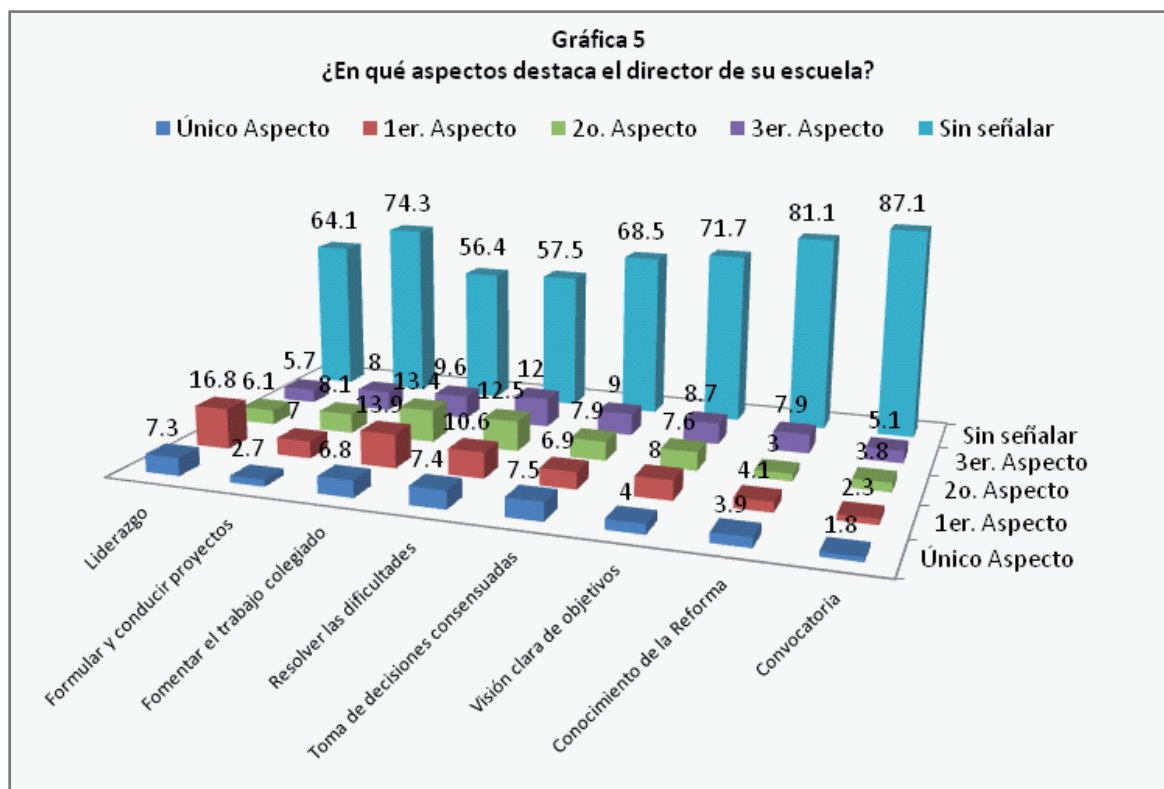
además revelador que solamente el 15.5% de los docentes, 30% de directores y 24.6% de supervisores y jefes de sector consideran como principal beneficio del PEC el mejorar el aprendizaje de los estudiantes (ver gráfica 4).

### ***3. El trabajo de los directivos desde la perspectiva de docentes***

La función directiva está considerada como uno de los elementos clave en el desarrollo de los establecimientos educativos (Fullan, 2002; Levine y Lezzote, 1990; Murillo, Barrio y Pérez-Albo 1999). Cuando se pidió a los docentes que señalaran jerárquicamente las tres cualidades principales que caracterizan a sus directores, los aspectos que obtuvieron el mayor porcentaje fueron: liderazgo (16.8% de los profesores lo

ubican como el primer aspecto en el que destaca su director), fomentar el trabajo colegiado (13.9%) y resolver las dificultades que se presentan en la escuela (10.6%), sin embargo, como se puede observar, los puntajes obtenidos son muy bajos, ya que en ningún caso superan el 20% (ver gráfica 5). Por otra parte solamente el 2.3% de los docentes ubican la capacidad de convocatoria como el primer aspecto en el que destacan sus directores, el conocimiento de la reforma (4.1%), la capacidad para formular y conducir proyectos (7%) y visión clara de los objetivos institucionales (8%). Es evidente que las cualidades que señala la literatura para los perfiles directivos, están ausentes en la mayoría de los casos estudiados, al menos desde la perspectiva de los profesores.





#### 4. Escuelas, profesores y relaciones interpersonales

Los procesos de comunicación y las relaciones personales en los colectivos escolares son un elemento clave para el desarrollo de las organizaciones, en este sentido se encontró que los profesores encuestados tienen una buena percepción en cuanto a los actores con quienes conviven “puertas adentro” de los establecimientos educativos, incluyendo a los padres de familia. La mayoría califican estas relaciones como buenas o muy buenas, mientras que los porcentajes descienden de manera sensible cuando se trata de sujetos que tienen tareas de apoyo o vigilancia del trabajo docente y que por lo tanto se consideran “agentes externos” como el caso de los supervisores, ATP y responsables de los servicios de las

USAER, los datos que se presentan a continuación dan cuenta de ello.

##### A. Los profesores y las relaciones interpersonales, la percepción general

En los datos empíricos se encontró que la opinión que tienen los docentes sobre su trato con los directivos –director y subdirector– es bastante aceptable ya que el 83.6% de los docentes encuestados consideran estas relaciones como *buenas* o *muy buenas* (ver tabla 4), mientras que el porcentaje de docentes que tipifican estas relaciones como *malas* o *muy malas* llega apenas al 2.2%; no obstante hay un 11.7% que las consideran *regulares*, este porcentaje es importante porque se detecta que al menos uno de cada 10 de los profesores encuestados no encuentran totalmente satisfactoria su relación con el personal directivo.

Subsistema	Tabla 4. Relación con las autoridades escolares						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	4	7	52	254	198	10	525
	.8%	1.3%	9.9%	48.4%	37.7%	1.9%	100.0%
Federalizado	.4%	.6%	4.7%	22.8%	17.8%	.9%	47.2%
	7	6	77	301	168	17	576
No contestó	1.2%	1.0%	13.4%	52.3%	29.2%	3.0%	100.0%
	.6%	.5%	6.9%	27.1%	15.1%	1.5%	51.8%
Total	0	0	1	5	3	2	11
	.0%	.0%	9.1%	45.5%	27.3%	18.2%	100.0%
Total	.0%	.0%	.1%	.4%	.3%	.2%	1.0%
	11	13	130	560	369	29	1112
	1.0%	1.2%	11.7%	50.4%	33.2%	2.6%	100.0%

En cuanto a las relaciones con el personal de las escuelas, podemos observar que la mayoría de los docentes (87.4%) consideran que son *buenas* o *muy buenas*, el 1% *malas* o *muy malas*, no obstante se repite el patrón observado para el caso del personal directivo, en el que encontramos que prácticamente uno de cada diez profes-

res (9.6%) señalan que las relaciones con el personal de la institución son *regulares* (ver tabla 5). Una distribución similar se observa en el caso de las relaciones con los padres de familia donde el 85.3% de los profesores señalan que son *buenas* o *muy buenas*, un 11.4% *regulares* y solo un 1.4% como *malas* o *muy malas* (ver tabla 6).

Subsistema	Tabla 5. Relación con el personal de la institución						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	1	1	45	252	217	8	524
	.2%	.2%	8.6%	48.1%	41.4%	1.5%	100.0%
Federalizado	.1%	.1%	4.1%	22.7%	19.5%	.7%	47.2%
	4	5	62	298	195	12	576
No contestó	.7%	.9%	10.8%	51.7%	33.9%	2.1%	100.0%
	.4%	.5%	5.6%	26.8%	17.6%	1.1%	51.8%
Total	0	0	0	5	4	2	11
	.0%	.0%	.0%	45.5%	36.4%	18.2%	100.0%
Total	.0%	.0%	.0%	.5%	.4%	.2%	1.0%
	5	6	107	555	416	22	1111
	.5%	.5%	9.6%	50.0%	37.4%	2.0%	100.0%



Subsistema	Tabla 6. Relación con los padres de familia						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatad	1	6	43	289	179	7	525
	.2%	1.1%	8.2%	55.0%	34.1%	1.3%	100.0%
	.1%	.5%	3.9%	26.0%	16.1%	.6%	47.2%
Federalizado	5	4	81	320	155	11	576
	.9%	.7%	14.1%	55.6%	26.9%	1.9%	100.0%
	.4%	.4%	7.3%	28.8%	13.9%	1.0%	51.8%
No contestó	0	0	3	5	1	2	11
	.0%	.0%	27.3%	45.5%	9.1%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.3%	.4%	.1%	.2%	1.0%
Total	6	10	127	614	335	20	1112
	.5%	.9%	11.4%	55.2%	30.1%	1.8%	100.0%

Los porcentajes más destacados en el espectro positivo de las opiniones se encuentran en la percepción que tienen los docentes sobre su relación con los alum-

nos: la mayoría de los profesores, 95.1%, la tipifican como *buena* o *muy buena*, solo un .5% las consideran como *malas* o *muy malas*, y *regulares* el 2.5% (ver tabla 7).

Subsistema	Tabla 7. Relación con los alumnos						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatad	1	0	12	198	307	7	525
	.2%	.0%	2.3%	37.7%	58.5%	1.3%	100.0%
	.1%	.0%	1.1%	17.8%	27.6%	.6%	47.2%
Federalizado	0	5	16	254	290	11	576
	.0%	.9%	2.8%	44.1%	50.3%	1.9%	100.0%
	.0%	.4%	1.4%	22.8%	26.1%	1.0%	51.8%
No contestó	0	0	0	5	4	2	11
	.0%	.0%	.0%	45.5%	36.4%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.0%	.4%	.4%	.2%	1.0%
Total	1	5	28	457	601	20	1112
	.1%	.4%	2.5%	41.1%	54.0%	1.8%	100.0%





Pero cuando se trata de agentes en buena medida “externos” a los planteles como el caso de supervisores, ATP y personal de USAER se observa un cambio importante en las percepciones docentes. La distribución de las opiniones para supervisores y ATP es muy similar: el 70.6% de los profesores señalan que su relación con el supervisor es *buena* o *muy buena* –más de

diez puntos porcentuales por debajo de las frecuencias observadas para el caso de los agentes “internos”– y un 69.8% cuando se trata de los ATP; el 16.5% de los docentes consideran como *regulares* las relaciones con supervisores y ATP, y el 2.8% y 3.3% dicen que sus relaciones con supervisores y ATP, respectivamente, son *malas* o *muy malas* (ver tablas 8 y 9)

Subsistema	Tabla 8. Relación con el supervisor						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	3	7	82	238	103	92	525
	.6%	1.3%	15.6%	45.3%	19.6%	17.5%	100.0%
Federalizado	.3%	.6%	7.4%	21.4%	9.3%	8.3%	47.3%
	9	12	98	328	111	17	575
No contestó	1.6%	2.1%	17.0%	57.0%	19.3%	3.0%	100.0%
	.8%	1.1%	8.8%	29.5%	10.0%	1.5%	51.8%
Total	0	0	3	3	1	4	11
	.0%	.0%	27.3%	27.3%	9.1%	36.4%	100.0%
Total	.0%	.0%	.3%	.3%	.1%	.4%	1.0%
	12	19	183	569	215	113	1111
	1.1%	1.7%	16.5%	51.2%	19.4%	10.2%	100.0%

Subsistema	Tabla 9. Relación con los ATP						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	12	11	76	212	118	96	525
	2.3%	2.1%	14.5%	40.4%	22.5%	18.3%	100.0%
Federalizado	1.1%	1.0%	6.8%	19.1%	10.6%	8.6%	47.2%
	4	10	104	315	126	17	576
No contestó	.7%	1.7%	18.1%	54.7%	21.9%	3.0%	100.0%
	.4%	.9%	9.4%	28.3%	11.3%	1.5%	51.8%
Total	0	0	4	4	1	2	11
	.0%	.0%	36.4%	36.4%	9.1%	18.2%	100.0%
Total	.0%	.0%	.4%	.4%	.1%	.2%	1.0%
	16	21	184	531	245	115	1112
	1.4%	1.9%	16.5%	47.8%	22.0%	10.3%	100.0%



Con respecto al personal de USAER el 42% de los encuestados no contestó, esto puede deberse a múltiples situaciones, entre otras que en esas escuelas no haya este servicio, sin embargo en este ítem es donde se localiza un mayor porcentaje (5.7%) de docentes que señalan las relaciones como

*malas o muy malas*, la cifra puede no ser muy destacada si se observa de manera aislada, pero si se compara con las percepciones que los docentes tienen hacia el resto de los actores se puede inferir que es aquí donde puede haber mayores niveles de tensión (ver tabla 10).

Subsistema	Tabla 10. Relación con el personal de USAER						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatad	21	9	48	147	102	198	525
	4.0%	1.7%	9.1%	28.0%	19.4%	37.7%	100.0%
Federalizado	1.9%	.8%	4.3%	13.2%	9.2%	17.8%	47.3%
	22	11	49	152	76	265	575
No contestó	3.8%	1.9%	8.5%	26.4%	13.2%	46.1%	100.0%
	2.0%	1.0%	4.4%	13.7%	6.8%	23.9%	51.8%
Total	0	0	1	4	2	4	11
	.0%	.0%	9.1%	36.4%	18.2%	36.4%	100.0%
Total	.0%	.0%	.1%	.4%	.2%	.4%	1.0%
	43	20	98	303	180	467	1111
	3.9%	1.8%	8.8%	27.3%	16.2%	42.0%	100.0%

### B. Los profesores y las relaciones interpersonales, percepciones por subsistema

En el análisis general se observó que hay una buena percepción de los docentes con respecto a las relaciones con los que se consideran agentes internos: directivos, otros docentes, alumnos y padres de familia, sin embargo podemos ubicar brechas importantes en la distribución de las opiniones cuando se analizan por subsistema, por ejemplo, el 86.1% de los profesores estatales indican que su relación con las autoridades escolares es *buenas* o *muy buenas*, en cambio solo el 81.5% de los federalizados se encuentran en este caso (ver tabla 4). Un

comportamiento similar se observa cuando se trata de las relaciones con el resto del personal de la escuela, el 89.5%, de los estatales dicen que las relaciones son *buenas* o *muy buenas*, porcentaje que desciende a 85.6% cuando se trata de los federalizados (ver tabla 5). En las relaciones con padres de familia los porcentajes son: estatales el 89.1%, y federalizados el 82.5% los que las tipifican como *buenas* o *muy buenas* (ver tabla 6).

Como se puede observar el porcentaje de docentes estatales que consideran *buenas* sus relaciones con los agentes internos es más elevado que el de los profesores fe-



deralizados. En relación con los alumnos, los porcentajes son muy similares, el 96.2% de los estatales y el 94% de los federalizados la consideran como *buenas* o *muy buenas* (ver tabla 7).

Por otra parte, la tendencia que se observa con respecto a la percepción de los agentes internos se invierte cuando se trata de agentes externos, por ejemplo: el 75.6% de los docentes federalizados consideran *buenas* o *muy buenas* sus relaciones con los ATP, mientras que solo el 62.9% de los estatales se encuentran en este caso (ver tabla 9). Algo similar ocurre con los supervisores –o inspectores como se nombran en el subsistema estatal– donde las relaciones con ellos son *buenas* o *muy buenas* para el 76.3% de los federalizados, pero solo es así para el 64.9% de los estatales (ver tabla 8), también es notable que un 17.5% de los docentes estatales se reservó su opinión al respecto. Tal vez la diferencia entre las percepciones que hay con respecto a los ATP se deba a la manera en que estos servicios están organizados en cada subsistema: los ATP estatales se concentran en la Mesa Técnica y desde ahí se desplazan hacia los centros escolares para desarrollar sus tareas, mientras que los ATP federalizados se ubican en cada zona escolar y por tanto tienen una relación personal más estrecha con los colectivos escolares a los que atienden.

Por último, con respecto a las relaciones con el personal de USAER se encontró un alto porcentaje de docentes que no contestaron: 46.1% de los federalizados y 37.7% de los estatales. Aunque el 5.7% de ambos subsistemas coinciden en señalar que sus relaciones con el personal de USAER son

*malas* o *muy malas* (ver tabla 10).

En un ítem adicional se indagó sobre las relaciones de los docentes con los Jefes de sector, pero como esta responsabilidad no existe en el subsistema estatal, no se pudo hacer algún tipo de comparación. Los docentes federalizados opinaron de la siguiente manera: 66.7% señalan que son *buenas* o *muy buenas*, el 23.5% se ubican en *regulares*, un 4.3% *malas* y un 5.4% *no contestó*.

## Conclusiones

La organización escolar en los tres municipios corresponde a instituciones mayoritariamente urbanas, que atienden grupos de primero a sexto grado y que laboran principalmente en turno matutino, aunque con diferencias importantes por subsistema: el estatal, labora de manera predominante en el turno matutino (81%), mientras que solo el 65% de los federalizados trabajan en este turno.

Si consideramos que el estudio abarca los dos grandes centros urbanos de la entidad, se puede apreciar que el porcentaje de los docentes que laboran en el turno vespertino (13%), es considerablemente bajo.

En cuanto al número de alumnos por grupo que se atienden se encontró que prácticamente cuatro de cada 10 profesores todavía trabajan con más de 30 estudiantes por grupo.

Tanto docentes como directivos consideran que hay una carga importante de tareas, programas y comisiones que se deben atender de manera paralela al desarrollo de los programas oficiales. Esta situación des-





encadena el fenómeno del “docente como todólogo” (Arzola, 2011), en el que las responsabilidades adicionales terminan por absorber una gran cantidad de energía que desvía la atención de los educadores de su tarea principal: la atención de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

Aunque se detectaron 22 programas que están operando en algunas de las escuelas de los municipios estudiados, los docentes destacan tres: Escuela segura (65%) ligado a la situación de violencia e inseguridad del contexto, Escuelas de calidad (50.8%) que los docentes relacionan principalmente con la obtención de recursos financieros, y el Programa Nacional de Lectura (31.6%).

Los puntajes que los docentes asignan a los directores en cuanto a liderazgo, fomentar el trabajo colegiado y resolver las dificultades que se presentan en la escuela, a pesar de ser las cualidades que más se destacan, no superan el 20%. Capacidad de convocatoria y conocimiento de la reforma tienen los puntajes más bajos, con 2.3% y 4.1% respectivamente.

En términos de relaciones entre docentes y directivos, en general se observa una tendencia positiva, el 84.1% de los docentes señalan que éstas son buenas y muy buenas y en los alumnos encontramos un nivel de percepción similar: el 78.6% dicen que los directivos se relacionan bien con la mayor parte de los alumnos.

El análisis nos permite observar que los procesos de comunicación y las relaciones personales en los colectivos escolares son buenas para la mayoría de los docentes encuestados cuando se trata de “agentes internos”, es decir que laboran o tienen una

relación directa con las instituciones educativas, como es el caso de los directores, subdirectores, profesores, alumnos y padres de familia. Sin embargo, cuando se trata de “agentes externos” los porcentajes que califican las relaciones como *buenas* o *muy buenas* descienden de manera sensible, estamos hablando de supervisores, ATP y personal de USAER.

En el análisis por subsistemas podemos observar que el porcentaje de docentes estatales que califican como buenas las relaciones con los agentes internos es mayor que el de los federalizados. Por otra parte los docentes federalizados tienen mejor percepción de sus relaciones con los agentes externos que los estatales.

## Bibliografía

- ARZOLA, D. (2011). *La reforma de la educación secundaria, actores, procesos, experiencias*. Conacyt-Gobierno del Estado de Chihuahua, México: Doble Hélice.
- BLANCO, B. E. (2009). *La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. OCTUBRE-DICIEMBRE 2009, Vol. 14, Núm. 43, pp. 1019-1049
- EZPELETA M. J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. ABRIL-JUN 2004, Vol. 9, Núm. 21, pp. 403-424
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona.
- INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda. México.
- LEVINE, D. Y LEZOTTE, L. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. Madison, WI, National Center for Effective School Research and Development.
- MURILLO, F. J., BARRIO, R. Y PÉREZ-ALBO, M. J. (1999). *La dirección escolar, análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- SEECH (2011). *Indicadores Educativos a Nivel Nacional*.
- SEP (2004). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la educación Preescolar*. Subsecretaría

de Educación Básica y Normal., consultado el 20 de septiembre de 2010, en: [http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION\\_CURRICULAR.PDF](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF)

- SEP (2007). *Plan de estudios de educación secundaria*. Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2007.
- SEP (2009a). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2010, en: [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB\\_Plan\\_de\\_Estudios.php](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php)
- SEP (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB\\_Diplomado.php](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php)
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.





# *La REDIECH fomenta la investigación educativa*



## *Actividades*

- ✓ Consolidación de la REDIECH
- ✓ Publicación de la revista de Investigación Educativa
- ✓ Foro permanente de Investigación Educativa
- ✓ Compilación y publicación de escritos científicos

*¿Le interesa participar?*

Mayores informes  
[www.rediech.org](http://www.rediech.org)

ISSN: 2007-4336

