

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 13, núm. 50, julio-septiembre de 2023

NECESIDADES EDUCATIVAS

Detección de estudiantes en riesgo de abandono escolar. Una experiencia piloto exitosa

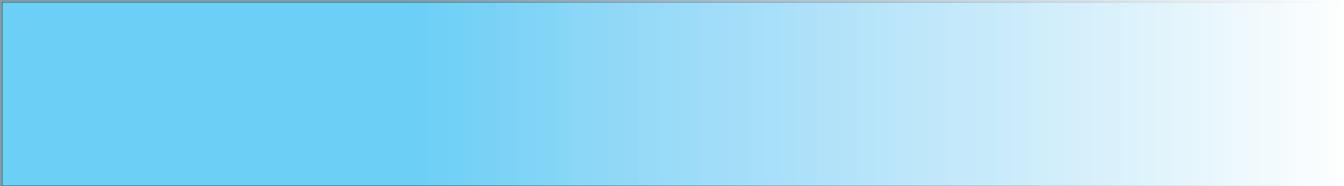
Las herramientas informáticas (TIC) desde la percepción estudiantil actual

Dos giros epistémicos para relocalizar la mirada del magisterio frente a la Nueva Escuela Mexicana

Génesis de la prensa pedagógica en México

Colaboran

José Moisés Aguayo Álvarez • María del Rosario Castañeda Reyes • César Darío Fonseca Bautista • Armando Gómez Villalpando • Gilberto Mejía Salazar • Rodolfo Mejorada Muñoz • Jesús Morales • María Luisa Murga Meler • María de Lourdes Oliver Conde • Jorge Alberto Ortiz Mejía • Elena Fabiola Ruz Ledesma • Gerardo Isaac Vera Martínez •



Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 13, núm. 50, julio-septiembre de 2023, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de junio de 2023. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Necesidades educativas	
Detección de estudiantes en riesgo de abandono escolar. Una experiencia piloto exitosa	11
María de Lourdes Oliver Conde César Darío Fonseca Bautista Gerardo Isaac Vera Martínez	
Jóvenes, educación e instituciones. Desafíos contemporáneos, más allá de la pandemia	31
María Luisa Murga Meler	
Las herramientas informáticas (TIC) desde la percepción estudiantil actual	49
Gilberto Mejía Salazar Rodolfo Mejorada Muñoz	
Importancia del ahorro en estudiantes de nivel superior	69
Elena Fabiola Ruz Ledesma	
Prácticas de consumo en docentes: configuraciones y resistencias	79
María del Rosario Castañeda Reyes	
Dos giros epistémicos para relocalizar la mirada del magisterio frente a la Nueva Escuela Mexicana	101
José Moisés Aguayo Álvarez	
Crisis y resiliencia: reflexiones sobre el afrontamiento positivo a lo largo del ciclo vital	121
Jesús Morales	

Génesis de la prensa pedagógica en México Jorge Alberto Ortiz Mejía	135
Degradación educativa deliberada Armando Gómez Villalpando	145
Reseñas	167
Normas para publicar	169

EDITORIAL

Este Día del Maestro no fue diferente al de otros años, salvo cuando estuvimos en pandemia y el cual se realizó sin los protocolos de épocas pasadas. Desde las primeras horas de la mañana del día 15 de mayo, las redes sociales se llenaron de felicitaciones y halagos para quienes nos dedicamos a la labor magisterial, más tarde se presentó el presidente con maestros invitados a Palacio Nacional y habló de las bondades de la docencia, de su papel en la sociedad y cerró con el infaltable anuncio del incremento salarial (ahora no fue histórico, como el del año pasado) del 8.2%, de igual manera, en todos los estados de la república se realizaron eventos protocolarios entre las autoridades educativas y de gobierno junto con las secciones sindicales locales.

En el homenaje Emérito y en el desayuno no faltaron los discursos de halago, las felicitaciones y la entrega de medallas y cheques a quienes cumplieron 30, 40 o más años en las escuelas, fuera de allí, todo fue igual, los estudiantes en casa y los maestros festejando o descansado en familia o con los seres queridos el día de asueto.

Sin embargo, el festejo del Día del Maestro se reduce a una sola cosa ¿de cuánto será el aumento salarial este año?, la pregunta se resolvió con una cifra que no alcanzó los dos dígitos: del 8.2%, por supuesto, sin dar a conocer cuánto va al salario y cuánto a prestaciones, lo cual sabremos en unos días cuando haya terminado la sensación de reconocimientos “de lengua” al magisterio por los políticos responsables de los festejos.

Lo cierto es que personajes llegan y personajes van y las condiciones magisteriales no cambian mucho, lo mismo sucedió con el PRI, con el PAN y ahora con Morena, el magisterio, está demostrado, no es prioridad nacional y mucho tema de interés para mejorar sus condiciones salariales y profesionales, en el caso de Jalisco no ha habido diferencias con relación a la federación, a pesar que se cansaron de decir que la educación, las escuelas, los maestros y los estudiantes eran su prioridad.

¿Será que debemos conformarnos con el anuncio-promesa del presidente Andrés Manuel López Obrador de que en 2024 los maestros, junto con los médicos, tendremos un aumento acorde a las necesidades y el cual vendrá a rescatar y recuperar el salario que por años ha ido a la baja?, sabemos de sobra el peso que tiene la palabra de un político en México, lo cual es poco creíble y más porque para entonces estaremos en año electoral y está de más decir que ese proceso se lleva todos los presupuestos a las urnas, a la publicidad, así como el gasto de tantos y tantos espectaculares de políticos ungidos e inmaculados por calles, edificios y carreteras con un costo aproximado de 50 mil mensuales aparte del IVA.

Pero en fin, este 15 de mayo no fue distinto a otros años y de seguir así, el salario mínimo pronto alcanzará al salario magisterial que se obtiene por una plaza de jornada de preescolar o primaria y para entonces ojalá se realice algo que dé cuenta de que el magisterio es una profesión verdadera y no un oficio como cualquier otro, pero al cual se le exige una licenciatura como mínimo para el ingreso al servicio y sus ingresos no son tan altos como se le ha hecho saber a la sociedad, lo cual ronda los 10 mil pesos sin impuestos mensuales por una plaza de jornada y, como dijera una maestra en una nota periodística de la semana pasada, –gano más de edecán en tres días que en toda la quincena como profesora–.

PRESENTACIÓN

Con este número completamos 50 ediciones que cada tres meses entregamos a nuestros lectores de manera puntual, en su mayoría son personas ligadas con los procesos educativos, tanto en las aulas como en puestos directivos y en funciones administrativas, en este ejemplar presentamos una serie de propuestas educativas centradas en los estudiantes, así como en las políticas educativas vigentes.

Abrimos el dossier con un texto de María de Lourdes Oliver Conde, César Darío Fonseca Bautista y Gerardo Isaac Vera Martínez, quienes dan cuenta de que el riesgo de abandono escolar disminuye en la medida que se informa oportunamente a los padres o tutores sobre las inasistencias y el incumplimiento en las tareas de sus hijos.

María Luisa Murga Meler nos plantea que la pandemia cambió muchas cosas, y, en tanto, debemos reconocer que en la actualidad, es la puesta en entredicho de los marcos de regulación social y de cómo éste impacta a todos: niños, jóvenes, maestros y padres, porque involucra la vida social en su conjunto.

Gilberto Mejía Salazar y Rodolfo Mejorada Muñoz al hablar de las TIC en las aulas, concluyen que, la tecnología llegó para quedarse y saber corresponder de ella, dando oportunidad para la integración de las personas en general, ofreciendo opciones para generar una vida más productiva, de tal modo, las herramientas electrónicas estimulan a la investigación, además de abrir la brecha digital de quien hace uso de ella.

Elena Fabiola Ruz Ledesma, al hablar del ahorro escolar, propone que abonamos a la cultura del ahorro una aplicación con una funcionalidad sencilla pero enfocada, así el usuario, en este caso el estudiante, puede empezar a adquirir el hábito del ahorro de una manera más sencilla y mejor planificada.

María del Rosario Castañeda Reyes se centra en el consumo y plantea que, colocar la mirada en la relación docente y capitalismo en nuestros tiempos, nos posibilita pensar en las relaciones prácticas de consumo y generación de basura. Y es que desde hace varias décadas la relación consumo y generación de basura ha constituido objetos de investigación.

José Moisés Aguayo Álvarez, se centra en la Nueva Escuela Mexicana y puntualiza que, ante el desafío, en términos amplios, considera que valdría la pena asumir una nueva postura frente a esta oportunidad que nos otorga como gremio, la plataforma filosófica de la NEM; claro, siempre y cuando determinemos en la práctica si queremos justipreciar las bondades de un tipo disruptivo de reforma o pulsar nuestros alcances en la transformación de la sociedad.

Jesús Morales nos habla de la resiliencia y señala que el desarrollo de competencias resilientes como aliadas del afrontamiento de las crisis o traumas vivenciados a lo largo del ciclo vital, supone potenciar la dimensión psicológica del individuo.

Jorge Alberto Ortiz Mejía toca un tema importante en la producción educativa, la génesis de la prensa pedagógica y da cuenta de sus orígenes tanto en Veracruz como en Yucatán, Campeche, Oaxaca y Chiapas como resultado de la reforma educativa de finales del siglo XIX.

Finalmente, Armando Gómez Villalpando, al hablar de la degradación educativa señala que hay que recordar que, siendo como lo es, un caro proyecto de las élites, y siendo tan estratégico para el logro de sus propósitos el que opere silenciosamente y permanezca encubierto (siguiendo la lógica del esoterismo político), no es extraño que su diseño y operación sean objeto de la más refinado, sutil y compleja confección, y que haga uso de los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados y sobradamente financiados.

DETECCIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA PILOTO EXITOSA

María de Lourdes Oliver Conde*, César Darío Fonseca Bautista** y Gerardo Isaac Vera Martínez***

*Maestra en Educación en el área de Comunicación Educativa. Docente en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76. proyectoscbtis76.rie@gmail.com

**Doctor en Educación. Docente-investigador en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76. cesardario.fonseca.cb76@dgeti.sems.gob.mx

***Licenciado en Sociología. Docente en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. gerardoisaac8@gmail.com

Recibido: 30 de marzo 2023

Aceptado: 30 de mayo 2023

Resumen

Objetivo. Diseñar una estrategia para detectar e informar a padres de familia de estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, que se encuentren en riesgo de reprobación y/o de abandono escolar. Metodología. Se implementó una estrategia operativa, de sensibilización a docentes, tutores y padres de familia de estudiantes de cuatro grupos, para coadyuvar a su permanencia, sobre todo durante el primer año que es

cuando se presenta un alto índice de abandono escolar. Hallazgos. La experiencia fue exitosa, por la cantidad de casos atendidos, porque derribó un prejuicio de docentes y directivos sobre el poco interés, compromiso e involucramiento de los padres de familia por sus hijos, así como el interés que despertó la experiencia entre la mayoría de los docentes de los cuatro grupos del pilotaje realizado. Conclusión. Con estrategias y acciones generadas a nivel de plantel, es posible socializar, sensibilizar y generar sinergia para atender problemas escolares apremiantes.

Palabras clave: Abandono escolar, Reprobación, Asistencia escolar, Responsabilidad de los padres.

Abstract

Objective. To design a strategy to detect and inform parents of new high school students who are at risk of failing and/or dropping out of school. Methodology. An operational strategy was implemented to raise awareness among teachers, tutors and parents of students in four groups, to help them stay in school, especially during the first year, when there is a high dropout rate. Findings. The experience was successful, due to the number of cases attended, because it overturned a prejudice of teachers and directors about the lack of interest, commitment and involvement of parents in their children, as well as the interest that the experience awakened among most of the teachers of the four groups of the piloting conducted. Conclusion. With strategies and actions generated at the school level, it is possible to socialize, raise awareness and generate synergy to address pressing school problems.

Keywords: Dropout, Failure, School attendance, Parental responsibility.

El artículo presenta resultados de un proyecto de intervención e investigación educativa que tuvo como propósitos implementar una estrategia sencilla y operativa para detectar estudiantes de bachillerato que se encontraran en riesgo de reprobación, ya sea por inasistencia a clases y/o incumplimiento de sus tareas y, en consecuencia, en peligro de abandonar sus estudios. Además, se buscó indagar las

causas por las que algunos jóvenes truncan sus estudios, con la finalidad de establecer estrategias y acciones institucionales para evitar el abandono escolar.

Para lograr tales propósitos, los directivos del plantel y los integrantes de la Red de Investigación del CBTis No. 76 que realizamos esta intervención, decidimos concentrar nuestro esfuerzo en realizar un seguimiento puntual y permanente -inicialmente- sobre la inasistencia a clases de estudiantes de 1er semestre de la especialidad de Contabilidad (cuatro grupos en total) correspondientes a la cohorte 2019-2022.

Una vez diseñada la estrategia, previo al inicio del semestre, el director del plantel convocó a una reunión informativa a la que asistió el subdirector académico, sus jefes de área, los docentes y tutores que atenderían a esos cuatro grupos seleccionados, el responsable de la Coordinación de Tutorías del plantel y los integrantes de la Red de Investigación. En dicha reunión el director informó que el proyecto (en su fase piloto) formaría parte de las acciones del programa de Mejora Continua que la institución realiza para contener y en la medida de lo posible, revertir el índice de reprobación y abandono escolar que registra la escuela. Exhortó a todos los presentes a colaborar en este esfuerzo institucional. En la reunión se invitó a los docentes a dar su anuencia para formar parte de un grupo de WhatsApp proporcionando su número telefónico. La invitación fue aceptada por todos los presentes, lo cual facilitó la comunicación entre los miembros de la Red, los docentes, los tutores y los padres de familia.

Quizá lo anterior sea una de las partes fundamentales de este proyecto de intervención, es decir, en la medida que se sensibilice adecuadamente sobre la problemática y se socialice correctamente la estrategia, el nivel de compromiso de todos(as) y cada uno(a) de los(as) actores puede representar la diferencia en los resultados.

La operatividad de la propuesta fue sencilla, consistió básicamente en que cada uno de los docentes que impartieron clase a los grupos seleccionados, reportara (por WhatsApp) al término de cada clase, las inasistencias de sus estudiantes, para que de inmediato dichas incidencias se hicieran del conocimiento de los padres de familia. Para ello, el docente nos proporcionaba el nombre del(a) estudiante, grupo y la asignatura.

Inicialmente el objetivo del proyecto fue detectar y reportar las inasistencias de los(as) estudiantes a clase. Sin embargo, la propia dinámica del proyecto hizo que algunos(as) docentes reportaran también el incumplimiento de las tareas de los jóvenes. La Red consideró una información valiosa y dado el compromiso con el que estaban actuando los(as) docentes, incorporamos también ese tipo de incidencias. Posteriormente y gracias a los buenos resultados obtenidos desde la primera semana de implementación, a propuesta de algunos docentes, se acordó incluir también problemas de relación o comportamiento actitudinal, ya fuera estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-personal administrativo.

Colateralmente y como parte del trabajo de investigación, se recabó información sobre la respuesta de los padres de familia y su nivel de involucramiento, así como actitudes de los estudiantes ante las llamadas telefónicas y la postura de los(as) docentes involucrados(as), de lo cual damos cuenta más adelante. En este artículo, por motivos de espacio, presentamos algunos datos cuantitativos de la intervención, la respuesta de los padres de familia, de los(as) estudiantes ante las llamadas telefónicas, así como la opinión de algunos(as) docentes.

Justificación

La problemática del abandono escolar tiene varias aristas, todas ellas preocupantes por las características que tiene la población escolar del bachillerato en particular. No olvidemos que a este tipo educativo, ingresan adolescentes y tres años después egresan de él ciudadanos, los cuales, el Estado mexicano ha asumido el compromiso de formarlos para que sean capaces de enfrentar, de manera asertiva, la toma de decisiones trascendentales para su vida futura (seguir estudiando, qué estudios realizar, abandonar la localidad, incorporarse al mercado laboral, separarse de la casa familiar, independizarse, casarse, establecer una relación permanente de pareja, iniciar la formación de una familia propia, etcétera).

Como es sabido, el abandono escolar en la EMS, es uno de los principales problemas a atender. En los últimos diez años, se ha reportado un abandono escolar -a nivel nacional- de 700 mil jóvenes por ciclo escolar, es decir, 3,500 jóvenes por día (sobre calendario escolar de 200 días), o, en otras palabras, cada hora dejan inconclusos sus estudios en

todo el país 145 estudiantes. Aunque es probable que esta cantidad en realidad sea menor ya que algunos puede que abandonen sus estudios por cuestiones de migración familiar o por preferir alguna otra opción educativa, pero sin duda, la suma no deja de ser preocupante.

Lamentablemente hasta ahora, la autoridad educativa federal y/o estatal no han generado el mecanismo para identificar y diferenciar los casos de abandono escolar, de aquellos que corresponden a cambio de plantel, de subsistema o de entidad federativa. No obstante, hecha esa salvedad, “perder” en el camino una cantidad elevada de estudiantes pone en entredicho tanto la eficiencia y eficacia del propio Sistema Educativo Nacional, como el presente y el futuro educativo del país. Pero no solo es un problema de indicadores educativos, son graves las repercusiones sociales y personales para cada uno(a) de los(as) jóvenes estudiantes, quienes al abandonar las aulas dejan ir la oportunidad de formarse para hacerle frente a la vida con más elementos y herramientas.

De acuerdo con cifras publicadas por la propia Secretaría de Educación Pública, la cobertura en EMS en Morelos (84.6%) en 2018, se encontraba por arriba del promedio nacional (80.7%) aunque lejos del 121% de cobertura registrado en la capital del país, pero muy por encima del 64.8% que tiene Oaxaca. Por lo que respecta a la eficiencia terminal promedio a nivel nacional, esta es de 66.7% en tanto que en Morelos nos encontramos por debajo de ese porcentaje (62.7%) (SEP, 2019).

La deserción o abandono escolar es un problema multifactorial. Durante décadas se asumió que la falta de recursos económicos era la causa por la cual un estudiante abandonaba la escuela y que por ello tenía un impacto mayor entre los jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicos vulnerables. Aunado a lo anterior, se asume que los jóvenes arriban al bachillerato con lagunas y carencias de conocimientos e información, debido en gran medida a la precaria situación económica y de un capital cultural pobre en sus familias. Hoy, a la luz de los últimos estudios y encuestas realizadas, se conoce que, sin minimizar esos dos factores, no son los únicos que explican el abandono escolar.

Por otra parte, según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (2012), tres de cada diez jóvenes que abandonan el bachillerato lo hacen porque no les gustó algo de la escuela: el entorno, el ambiente académico, la relación con los maestros, hasta las carencias del plantel (falta de equipo de cómputo o poco espacio

para actividades deportivas). Dicho estudio detectó que, si bien, 47% dejó la escuela por falta de dinero, existen otros motivos, entre los que sobresalen razones escolares. Además, uno de cada cuatro aseguró que la dejó porque le disgustaba estudiar, 23% enfatizó que se fue porque no entendía a los maestros, y 22% porque consideró que es más importante trabajar. Razones reales y concretas que vivimos día a día en los planteles de nuestro subsistema.

Es urgente implementar en los planteles todo tipo de mecanismos directos e indirectos para coadyuvar a la retención de sus estudiantes antes de provocar o permitir que se vayan. Datos de la encuesta citada, revelan que 30% de los(as) estudiantes de EMS presentan una condición potencial para abandonar la escuela y se van 15% de ellos, pero lo más grave es que siete de cada diez que abandonan la escuela, ya no regresan a concluir sus estudios. Aunque, hay que considerar que, habrá casos en los que el plantel se vea impedido para retener a sus estudiantes por más esfuerzos que haga. De acuerdo con Miguel Székely:

El abandono escolar es especialmente preocupante ya que además de sus efectos sobre la productividad de los recursos humanos, la edad ideal o típica para cursar la EMS en México –que es entre los 15 y 17 años– representa una etapa crítica para la formación de la personalidad, el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, la conformación de patrones de conducta, la adquisición de valores, la formación de capital humano, la consolidación de actitudes de tolerancia hacia la diversidad, el desarrollo de habilidades para pertenecer y trabajar en grupos, y la conformación de la identidad personal, entre otros, los cuales tienen diversas implicaciones sociales. Adicionalmente, a nivel de la comunidad, es una etapa estratégica para desarrollar un sentido de pertenencia e integración social, para construir valores de confianza, y para formar conciencia de ciudadanía, todos los cuales redundan en la conformación de un tejido de cohesión social. Sin el soporte, la integración, y la protección adecuada que pueden recibir en el entorno escolar, los jóvenes transitando estas edades estarán expuestos a una serie de riesgos y vulnerabilidades que trastocarán sus posibilidades de desarrollo, y las de la sociedad en su conjunto (INEE, 2015, pp. 3-4).

De acuerdo con el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción, levantada por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (Copeems, 2012), cuando los jóvenes se incorporan al mercado laboral se topan con que el no tener un certificado de bachillerato hace la diferencia, y es cuando la educación cobra otra dimensión. La EMS debe adquirir un carácter relevante y pertinente socialmente, que genere interés en el joven, que le confiera sentido y significado para realizar en tiempo y forma su trayectoria escolar por este tipo educativo. La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente habrán de generarse problemas diversos. Por ello, antes que nada, es necesario intentar retenerlos(as) en su plantel e investigar a fondo las causas del por qué se van de la escuela.

Tomando en cuenta el mandato constitucional que establece que la educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos(as) los(as) mexicanos(as), y que no basta con garantizar –en el mejor de los casos– un espacio a los(as) estudiantes en las escuelas públicas, sino que se requiere proveerles de una formación pertinente, y asegurar su egreso en tiempo y forma para que estén en condiciones de continuar su trayectoria escolar o bien, iniciar una trayectoria laboral que les permita, en las mejores condiciones y oportunidades posibles, hacerle frente a la vida.

Las comunidades académicas de los planteles educativos tenemos el compromiso, más allá de los programas institucionales de cobertura nacional, el diseñar acciones y estrategias orientadas a coadyuvar con los esfuerzos institucionales emanados de la SEP para hacer viable y posible el mandato constitucional. En este contexto, se inscribió nuestra propuesta que pusimos en marcha en el ciclo escolar 2019-2020, con estudiantes de la cohorte 2019.

Referentes teóricos

Hay evidencia aportada por diversos(as) especialistas en el sentido de que en cualquier reforma educativa, los planes y programas de estudio, programas y estrategias institucionales, surgen y se desarrollan en distintos niveles de concreción. Según Esteve (2010) existen tres niveles de intervención, el primero sería el contexto macro, que por lo general nos rebasa a nivel local o de los planteles, y es el que obedece

a políticas mundiales, tendencias hegemónicas, directrices, acuerdos tomados en cumbres internacionales, e incluso, modas educativas, donde se establecen los nuevos derroteros para la educación en la mayor parte del mundo.

El segundo espacio sería el contexto político y administrativo que, a nivel nacional, encabeza el Estado, ordenando y transformando esas tendencias en políticas, reformas, leyes, normas y reglamentos. No obstante, el control ejercido por la autoridad educativa federal –por ejemplo, en el caso de México- encuentra obstáculos y limitaciones para su concreción al topar con la diversidad institucional fragmentada de subsistemas que ofrecen la EMS.

Finalmente, el tercer nivel de injerencia es cada uno de los planteles educativos, donde hay coincidencia en el sentido de que, es el nivel de intervención más cercano a los actores escolares, más fructífero, ya que es donde un mayor número de acciones se pueden implementar de manera expedita, monitorear y evaluar el comportamiento de las mismas para su retroalimentación y obtener resultados, así sean limitados y locales, y no replicables para otros espacios geográficos. Este tercer nivel de intervención por supuesto que no está exento de posturas y predisposiciones propias de las culturas escolares tradicionales y la formación y el sentido del trabajo de los docentes.

Método

Metodológicamente hablando, las propuestas de intervención educativa pueden ser clasificadas, según Barraza (2010) como: Propuesta de Actuación Docente y Propuesta de Apoyo a la Docencia. Las primeras, son en las que el(a) profesor(a) es el(a) principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. El(a) profesor(a), es, en este tipo de intervención, el principal usuario y beneficiario, por lo que debe participar activamente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, sea en calidad de actor único o como miembro de un colectivo docente. En ese sentido, temas como la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones temáticas generadoras de una Propuesta de Actuación Docente (Barraza, 2010: p. 26).

Por su parte, las propuestas de intervención denominadas, en apoyo a la docencia, por lo general tienen una multiplicidad de ac-

tores: directores(as), orientadores(as), pedagogos(as), apoyos técnico-pedagógicos, interventores(as) educativos(as), investigadores(as), etc. Este tipo de intervenciones se aboca a problemas que trascienden el proceso escolar dentro del aula. El problema del abandono escolar, es un ejemplo de este tipo de intervenciones, pues, aunque los(as) docentes no son ajenos(as) a él, la mayoría de las veces no están relacionados(as) o involucrados de manera directa e informada con el problema.

Para la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa es necesario e indispensable la conformación inicial de un equipo responsable de elaborar la propuesta, bajo un esquema de funcionamiento basado en el paradigma del Trabajo Colaborativo. En el proyecto que desarrollamos los miembros de la Red de Investigación Educativa del CBTis núm. 76, nuestro equipo de elaboración y de trabajo colaborativo, estuvo integrado por: cuatro profesores(as) del mencionado plantel, una profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM), en calidad de asesora invitada y dos asistentes de investigación, sociólogos recién egresados de la licenciatura de la UAEM quienes por cierto, son exalumnos del bachillerato tecnológico sujeto de investigación.

Para establecer la dinámica de trabajo, recurrimos a la orientación que propone Barraza (2010) y que consiste en establecer una estructura y clima de trabajo basado en la horizontalidad en la toma de decisiones al interior del equipo, la cual esté más allá de la formación, estatus profesional o categoría laboral de sus integrantes. Los siete integrantes tuvimos la misma voz y voto para tomar las decisiones, las cuales, en ocasiones, se decantaban por el conocimiento y la experiencia de algunos(as) miembros del equipo, pero no a manera de imposición. La primera tarea fue establecer normas mínimas de operación con relación a los siguientes rubros: a) Espacio y tiempo de reunión, b) La forma de tomar decisiones, c) La participación de otros agentes educativos, d) La utilización y difusión del proyecto de intervención, e) La relación con la institución albergante, etc.

La Propuesta de Intervención Educativa de Barraza (2010) es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los(as) agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos:

- a) La fase de planeación. Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. [...]
- b) La fase de implementación. Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación [...]
- c) La fase de evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. [...]
- d) La fase de socialización-difusión (Barraza, 2010: pp. 24-25).

Estas etapas, presentadas de manera lineal y aparentemente consecutivas, en la ejecución de la propuesta de intervención, adoptan más un carácter adaptativo de ajuste entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar. Lo anterior, tal y como lo plantea Elliott (2000) quien en su modelo de investigación-acción, asume la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en forma de espiral.

Resultados

Inasistencias de los Estudiantes y Actitud de los Padres de Familia

Las llamadas telefónicas se realizaron desde el primer día de clase del semestre, en respuesta a los reportes realizados por los(as) docentes. Al principio nos enfrentamos con números telefónicos incorrectos o incompletos, lo cual nos obligó a rectificarlos con los estudiantes o en las reuniones de padres de familia. En el marco de este esfuerzo institucional, el total de llamadas realizadas durante el semestre fue de 335; éstas se dividen en llamadas contestadas (269) y no contestadas (61). Cabe aclarar que antes de registrar estas últimas se hacían tres intentos, hasta agotar los números registrados en el directorio (madre, padre, abuelos o tíos). En total, la Red contabilizó 335 incidencias de estudiantes pertenecientes a los cuatro grupos del primer semestre de contabilidad (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Concentrado de Llamadas Contestadas por Asignatura.

ASIGNATURA	1° PARCIAL 26 de agosto al 20 de septiembre				2° PARCIAL 23 de septiembre al 25 de octubre				3° PARCIAL 26 de octubre al 29 de noviembre			
	F	G	H	I	F	G	H	I	F	G	H	I
Álgebra	10	7	-	8	7	4	-	7	-	3	-	6
LEOyE I	10	11	23	25	13	6	6	12	-	-	4	-
Química I	2	16	6	8	-	-	4	4	1	-	1	-
Lógica	7	4	-	2	-	4	-	3	-	5	-	-
TIC	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Inglés I	-	-	4	3	-	-	5	2	-	-	-	2
Tutorías	-	6	1	3	-	2	-	7	-	-	-	-
SUBTOTAL	29	48	34	49	20	16	15	35	1	8	6	8
TOTAL	160				86				23			

Nota* Registro de llamadas telefónicas cohorte 2019. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los reportes por inasistencias variaron considerablemente de un periodo a otro. En el primero se realizaron 160 llamadas y en el tercero disminuyó a 23. Por otra parte, la cantidad de reportes difieren de una asignatura a otra, porque hay ocasiones en que los estudiantes a pesar de estar dentro de las instalaciones, no ingresan a una clase en particular. Un primer resultado es que definitivamente el trabajo realizado durante el primer periodo y la respuesta inmediata de los padres de familia se reflejó positivamente en los dos periodos siguientes. En cuanto a las llamadas no contestadas, éstas se distribuyeron tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Llamadas no contestadas.

Llamadas no contestadas	
1° Parcial	37
2° Parcial	18
3° Parcial	6
Total	61

Nota* Registro de llamadas telefónicas cohorte 2019.
Fuente: Elaboración propia.

Ante las llamadas perdidas o no contestadas, se realizaron dos visitas domiciliarias, éstas se efectuaron casi al finalizar el tercer parcial. En ambos casos las madres se sorprendieron al ser informadas de que sus hijos no entraban a clase; sabían de las materias reprobadas, lo cual se debía –según ellas- a que “los maestros no les enseñan bien y porque son muy exigentes”, pero no se imaginaban que no estaban entrando a clase. Argumentaron que durante la secundaria siempre habían sido muy responsables y sacaban buenas calificaciones. Al finalizar el semestre estos jóvenes registraron tres y cuatro materias reprobadas. Tal vez, en la medida de las posibilidades, sería conveniente recurrir más a este recurso (visitas domiciliarias), a efecto de que los padres estén enterados anticipadamente acerca del comportamiento de sus hijos.

A través de las llamadas pudimos detectar, por ejemplo, cierta discordancia entre criterios que aplican algunos(as) docentes con relación a los límites de tolerancia del tiempo establecido para que un estudiante pueda o no ingresar al salón de clase una vez iniciada la misma. Sería recomendable -como ejercicio del trabajo colegiado que se puede impulsar al inicio de cada ciclo escolar- revisar el consenso y el acuerdo de los docentes para observar y respetar los derechos de los(as) estudiantes que se encuentran contenidos en el: *Acuerdos de Convivencia Escolar para Alumnos del CBTis núm. 76*.

Otro hallazgo que llama la atención es el bajo aprovechamiento escolar de los(as) alumnos manifiesto en los resultados obtenidos en el primer semestre. Una probable explicación quizá sea, el cambio de tipo y nivel educativo al que ingresan los adolescentes. Ellos provienen de la educación básica, particularmente la escuela secundaria, donde prácticamente a final de año escolar no hay reprobados, ello debido a los controles internos sobre porcentajes de reprobación tolerados a que se deben ceñir los(as) profesores y donde la escala de calificación va de 5 a 10. Por otra parte, tampoco es frecuente la reprobación o la baja en una materia por inasistencias.

A efecto de conocer el impacto que puede representar en la trayectoria escolar de los(as) estudiantes un tipo de atención y seguimiento como el que se estaba llevando a cabo con los cuatro grupos de contabilidad, comparamos las calificaciones de la generación 2018-2020, con la 2019-2021, tanto de los promedios por asignatura del primer semestre, como del porcentaje de reprobación y el número de materias reprobadas por estudiante.

Sin dejar de reconocer la existencia de variables que pueden incidir en el resultado de esta comparación, a nivel de indicador estadís-

tico sobre la trayectoria escolar, y como parte de la eficiencia terminal del plantel, se detecta apenas una ligera mejoría en los resultados del semestre anterior. En lo que respecta a los promedios obtenidos por asignatura, tal como se puede apreciar en la Tabla 3, en la generación 2019-2021 se observa un incremento de tres décimas en álgebra, cuatro en inglés y química y una en TIC. LEOyE I no sufrió cambios y la única asignatura en la que disminuyeron 5 décimas fue lógica.

Tabla 3. Cuadro comparativo de promedios por materia.

Promedio por asignatura-grupo											
ASIGNATURAS	GENERACIÓN 2018/ 2020 PROMEDIO POR ASIGNATURA Y GRUPO					Promedio por asignatura	GENERACIÓN 2019/2021 PROMEDIO POR ASIGNATURA				Promedio por asignatura
	E	F	G	H	I		F	G	H	I	
Álgebra	7.3	6.5	6.5	6.6	7.2	6.8	8.4	7.2	5.5	7.6	7.1
Inglés	6.5	6.8	6.3	8.8	7.6	7.2	8.0	7.8	9.0	6.5	7.8
Química I	7.6	6.6	6.0	7.1	8	7	7.4	7.8	7.4	7.0	7.4
TIC	6.9	6.5	6.9	7.5	8.6	7.2	7.7	7.4	7.3	7.0	7.3
Lógica	7.7	7.5	7.7	7.9	7.4	7.6	6.2	7.3	7.8	7.3	7.1
LEOyE I	6.5	5.4	6.0	7.7	7.3	6.5	6.5	6.6	6.6	6.3	6.5
PROMEDIO POR GRUPO	7.0	6.5	6	7.6	7.6	7	7.3	7.3	7.2	6.9	7.1

Nota* análisis de resultados por asignatura. Fuente: Elaboración propia.

Con lo anterior, más allá de inferir un eventual o mejor nivel académico de los(as) estudiantes de nuevo ingreso (2019), sí consideramos que una supervisión más cercana y oportuna y un contacto permanente con los padres de familia, puede incidir favorablemente en el desempeño escolar del estudiantado, en lograr su permanencia en el plantel y también, y no menos importante, en involucrar a los padres de familia en la corresponsabilidad de la formación educativa de sus hijos.

Por otra parte, aunque el principal propósito de las acciones emprendidas no era incrementar el promedio en las diferentes asignaturas, podríamos argumentar que probablemente la mejora, poco significativa registrada en el primer semestre, obedeció también al tiempo real de clase del periodo escolar debido a que hubo suspensiones internas de clases y por festividades locales, además de las inasistencias justificadas o no de los(as) docentes.

Si bien, en el promedio por materia el avance fue poco significativo en el primer semestre, no sucedió lo mismo con el porcentaje de reprobación, ya que tal como se puede apreciar en la Tabla 4, la generación motivo de estudio, en álgebra disminuyó un 10.3 %, en inglés

4.9%, en química 2.4% y en TIC 6.5 %. Aunque no sucedió lo mismo en lógica, que incrementó un 8.6% y Lectura Expresión Oral y Escrita (LEOyE) 1.2%. En general se logró una disminución en el índice de reprobación de 6.59% en la especialidad de contabilidad.

Tabla 4. Reprobación por Grupo-Materia.

ASIGNATURAS	Porcentaje comparativo de reprobación										Porcentaje por asignatura	
	GENERACIÓN 2018/ 2020					Porcentaje por asignatura	GENERACIÓN 2019/2021					Porcentaje por asignatura
	E	F	G	H	I		F	G	H	I		
Algebra	7.5	21.8	45.2	25.4	8.1	21.6	1.9	3.3	32	8.0	11.3	
Inglés	33.9	40	22.6	0	2.0	19.7	7.6	9.6	2.0	40	14.8	
Química I	11.3	20	13.2	11.7	10.2	13.2	7.6	5.7	6.0	12	7.8	
TIC	24.5	30.9	20.7	3.9	4.0	16.8	3.8	7.6	12	18	10.3	
Lógica	9.4	3.6	0	1.9	8.1	4.6	32.6	5.7	4.0	6.0	13.2	
LEOyE I	30.1	27.2	50.9	7.8	10.2	25.2	26.9	28.8	22	28	26.4	
Porcentaje por grupo	19.4	23.9	25.4	8.4	7.1		13.4	9.6	13	13		

Nota* análisis de resultados por asignatura. Fuente: Elaboración propia.

La disminución en el porcentaje de materias reprobadas tuvo impacto en el número de materias no acreditadas por estudiante, que como bien se sabe, en el tipo medio superior es determinante en la problemática en la que desemboca, el abandono escolar. Como se aprecia en la Tabla 5, en la cohorte 2019 el número de estudiantes con materias reprobadas disminuyó considerablemente ya que de 115 estudiantes reprobados en la generación 2018-2021, bajó a 87, por lo que es probable que el índice de abandono escolar también disminuya. No obstante, llama la atención la situación del grupo “I” donde el número de materias reprobadas fue considerablemente mayor que en los otros tres grupos.

Tabla 5. Número de Materia Reprobadas por Alumno-Grupo.

GRUPOS	Materias reprobadas							
	Generación 2018-2020 Número de materias reprobadas				Generación 2019-2021 Número de materias reprobadas			
	1	2	3	más de 3	1	2	3	más de 3
E	8	2	6	6				
F	9	10	3	9	7	5	7	1
G	12	8	6	8	11	3	0	7
H	8	8	1	2	9	5	3	3
I	4	1	2	2	9	4	5	8
TOTAL	41	29	18	27	36	17	15	19

Nota* Análisis de resultados por asignatura. Fuente: Elaboración propia.

Respuesta de los padres de familia ante las llamadas telefónicas

Es importante destacar la actitud de la mayoría de los padres de familia ante las llamadas telefónicas que recibieron del plantel, su respuesta –tenemos que reconocerlo- fue sorpresiva para nosotros. Los(as) docentes del CBTis No. 76 comentamos frecuentemente en las reuniones de academia, acerca del poco interés y compromiso de los padres de familia con la formación de sus hijos. Actitud contraria se observó durante el semestre en los cuatro grupos involucrados en el proyecto. Al término de la entrega de boletas los padres manifestaron muestras y expresiones de reconocimiento, agradecimiento e incluso felicitaciones dirigidas al director del plantel por “estar al pendiente de sus hijos”.

Algunos padres externaron sentir seguridad en la institución por el control minucioso de la asistencia sobre sus hijos. Lo que más les sorprendió -y agradecieron- fue haber tenido conocimiento de manera oportuna de las inasistencias o incumplimiento de tareas que cometieron sus hijos. Un padre comentó que, si eso lo hubiera realizado la escuela en años anteriores, probablemente “mi hijo mayor no hubiera perdido un año escolar”.

En el mismo tenor, se recibieron palabras de reconocimiento y agradecimiento vía telefónica e incluso, padres que, no obstante haber recibido el reporte, al día siguiente asistieron al plantel para tener más detalles sobre la incidencia reportada y manifestar su abierta disponibilidad para asistir cuantas veces fueran requeridos y así evitar que sus hijos reprueben o peor aún “pierdan el año”. La gran mayoría de los comentarios fueron de agradecimiento por la atención que el plantel pone en sus hijos(as); otros padres sorprendidos indicaban que traían temprano a sus hijos a la escuela y no entendían por qué no entraban a clase, concluían asumiendo el compromiso de que hablarían con ellos.

Destaca el caso lamentable de un estudiante quien no asistía a clases y todos los días su mamá recibía el reporte. Al concluir el primer periodo la señora agradeció las llamadas, expresó que eso le permitió tomar la decisión de tramitar la baja temporal de su hijo en el segundo periodo, debido a que reprobó todas las materias del primer parcial y pese a que habló con él, no asistía a clases. Explicó que le daría una segunda oportunidad para el próximo año, pero que por lo pronto debería aprender que el no cumplir con sus responsabilidades tendría consecuencias, por lo que lo “pondría a trabajar”.

También queremos compartir el caso de una madre de familia que manifestó su inconformidad con una profesora de LEOyE I, a quién calificó de “exagerada y prepotente”. Se le sugirió a la madre de familia hablar con la profesora y le manifestara su desacuerdo para buscar una alternativa de solución. La profesora demostró a la madre que su hija no entregaba las prácticas y que su asistencia a clases era irregular. La señora le indicó que su hija se sentía incómoda porque no estaba acostumbrada a que le exigieran tanto y a que le levanten la voz. La profesora ofreció intentar bajar el volumen de su voz.

Consideramos, que en algunos casos este tipo de intervención ayuda a que los padres que no asisten a las reuniones convocadas por la dirección del plantel, se den cuenta que sus hijos necesitan de su participación en el proceso educativo.

Respuesta de los estudiantes ante las llamadas telefónicas

Si los padres de familia acogieron el proyecto con agrado, no sucedió lo mismo con los(as) estudiantes quien en el segundo día de clase manifestaron inconformidad, indicaron que en el bachillerato se debería “respetar su libertad”, que las llamadas a sus padres era “acoso escolar”, que “ni en la secundaria los tenían tan vigilados”. Sin embargo, la inconformidad fue solo durante el primer parcial, porque después se acostumbraron a “estar vigilados” en cuanto a inasistencias e incumplimiento de las tareas.

Es de destacar que el porcentaje de inasistencias disminuyó drásticamente, con el solo hecho de realizar las llamadas telefónicas durante el primer mes. Los dos periodos siguientes, las llamadas fueron de casos aislados, que en muchas ocasiones obedecieron a problemas de salud, de transporte o familiares.

Creemos que el hecho de que los(as) estudiantes dejaran de faltar a clase a partir de las llamadas telefónicas que se realizaron, es indicador de que la mayor parte de los padres pueden ejercer un determinado control sobre sus hijos, porque de lo contrario, los(as) estudiantes hubieran hecho caso omiso y seguirían faltando.

Por lo que este tipo de supervisión, es un área de oportunidad para incrementar el aprovechamiento escolar, pero como ya se mencionó, los reportes tienen que ser de inmediato, el mismo día en el que se presenta la incidencia, pues de lo contrario, el estudiante cuenta con tiempo suficiente para buscar explicaciones o justificaciones y si los(as)

docentes no cuentan con las evidencias necesarias para comprobar cualquier inconsistencia, son presa fácil del estudiante o de los padres de familia para responsabilizarlos de su bajo rendimiento escolar.

La aspiración formativa sería que el estudiante asistiera por responsabilidad, con interés e incluso con gusto a sus clases, pero lamentablemente no estamos en esa situación para esperar ese tipo de respuesta por parte de los(as) jóvenes; tendremos que continuar buscando alternativas para evitar, en la medida de lo posible, que sigamos perdiendo jóvenes en el camino.

Respuesta de los docentes al proyecto

Tal y como ya se había mencionado, hubo docentes que vieron en este proyecto una oportunidad para aminorar o evitar los continuos roces con padres de familia, quienes, aprovechan las reuniones de entrega de boletas para culpar a los(as) docentes de los problemas escolares y del comportamiento de sus hijos.

En lo particular, son motivo de quejas constantes los(as) profesores que imparten las asignaturas de: Álgebra, LEOyE y Química, materias en las que tradicionalmente se registra el índice más alto de reprobación. Sin embargo, en el semestre de la intervención reportado en este artículo, este problema no se presentó. En las tres reuniones que se realizaron durante el semestre, las problemáticas fueron mínimas, lo cual es extraño debido a que en los primeros semestres regularmente es donde se presenta mayor inconformidad por parte de los padres. Consideramos que contribuyó, en gran medida, los avisos oportunos a los padres de familia.

A partir de los resultados obtenidos en el proyecto, podemos afirmar que el hecho de informar oportunamente a los padres o tutores sobre las inasistencias y el incumplimiento en las tareas de sus hijos contribuyó en la disminución del índice de reprobación escolar y, además, bajó la presión de los reclamos de los padres de familia hacia los docentes.

Conclusiones

Una enseñanza que nos dejó esta experiencia es que la voluntad, la sensibilización y la socialización son fundamentales cuando se em-

prende una estrategia, una acción enfocada a la atención de un problema escolar en el plantel. Sin esos tres elementos, seguramente la ejecución resulta más complicada y probablemente sus resultados sean mucho más limitados. La voluntad de los directivos, la forma como se involucra a los docentes y tutores y la comunicación permanente de los avances y resultados, consideramos que marcaron la diferencia.

Una vez concluida esta experiencia -a nivel de pilotaje- quedamos satisfechos, tanto el equipo de trabajo de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76, como de los directivos del plantel. Y no solo por los resultados, sino por otros aspectos que emergieron con esta experiencia de intervención. Por ejemplo, corroboramos que, por lo menos en este plantel, la idea de que los padres de familia no colaboran y no apoyan a la institución en el proceso formativo de sus hijos, era relativamente cierta. Un porcentaje mayoritario de los padres respondió favorablemente, reconoció y felicitó la medida.

Un aspecto que de manera autocrítica hemos de reconocer como un faltante del proyecto, fueron las visitas domiciliarias a la casa de los estudiantes que abandonaron los estudios. La comunicación con los padres de familia acotó enormemente las explicaciones e información del porqué los jóvenes ya no regresaron a la escuela. Estas tareas, sí demandaba un recurso económico de apoyo por parte de la dirección del plantel. Sin dejar de reconocer que, la situación de inseguridad y violencia existente en la región oriente fue un elemento que se sumó a la decisión de no alentar la realización de dichas visitas.

Otro aspecto novedoso, fue la respuesta participativa e inmediata de todos(as) los(as) docentes involucrados(as). De acuerdo con sus comentarios, ellos(as) se sintieron partícipes debido a que se les explicó detalladamente hacia dónde se dirigía el proyecto. La mayoría de ellos(as) comentó que indirectamente también se vieron beneficiados, debido a que por el simple hecho de que se les informara de inmediato a los padres de familia las incidencias de sus hijos, les evitaba enfrentamientos con ellos y con los(as) estudiantes cada fin de periodo.

Por otra parte, también destacó el hecho de que un alto porcentaje de padres de familia proporcionó información incorrecta a la institución al momento de inscribir a sus hijos. Muchos datos personales eran erróneos, no incluían información referente a la salud de los estudiantes y en varios números telefónicos no existían. Se tuvo que acudir a la primera reunión con padres de familia, a efecto de explicarles la

trascendencia de mantener comunicación. Se sugiere que las autoridades educativas motivaran a los padres a que proporcionen información real desde el momento en que inscriben a sus hijos al plantel.

Cabe señalar que uno de los principales obstáculos para el desarrollo de esta intervención, vino desde dentro de la organización educativa, de algunos(as) de los(as) responsables de las áreas sustantivas de la institución, quienes por momentos asumieron la intervención como una intromisión en sus áreas de trabajo con intenciones de evidenciar la poca aplicación de ellos(as). La percepción de algunos(as) de ver en el plantel una serie de “feudos” infranqueables, es algo con lo que hay que luchar e insistir para que el plantel sea visto como un espacio cuya responsabilidad es de toda la comunidad.

No obstante, esta experiencia resultó formativa, la cual, por cierto, es sumamente económica y solo requiere -en cuanto a recursos materiales- el uso y aplicación de las tecnologías digitales enfocadas al propósito proyectado y la necesidad de destinar un recurso en viáticos -gasolina- para realizar las visitas a los domicilios de aquellos(as) jóvenes que dejaron de asistir y que se negaban los padres a responder las llamadas telefónicas.

Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuesta de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango, <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- COPEEMS. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. (2010). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*: Paidós.
- INEE. (2015). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en Educación Media Superior*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/prevencion-y-atencion-al-abandono-escolar-en-ems.pdf>

SEP. (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Notas

¹ Hoy en día, se ha optado por utilizar el término abandono escolar en lugar de deserción escolar, debido a que este término –tomado de la vida castrense– estigmatiza y demerita al sujeto escolar, ya que su uso en el ejército implica el abandono del deber y por ello, se comete un delito que amerita una sanción o castigo que puede implicar la vida misma. Además, en el caso del estudiante, en ocasiones, es la escuela quien lo abandona o lo expulsa. También se está naturalizando poco a poco el término de desafiliación escolar para abordar este tema.

² Miguel Székely fue subsecretario de educación media superior del gobierno federal y artífice del estudio sobre Los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en Educación Media Superior a solicitud del INEE.

³ Actualmente, dicho documento regresó al nombre anterior: Reglamento Escolar para Estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 de Cuautla, Morelos, aunque en esencia el contenido es el mismo.

⁴ Debe señalarse que en el ciclo escolar 2018-2019, había en el plantel 5 grupos de Contabilidad, contra cuatro grupos existentes para el ciclo escolar 2019-2020.

JÓVENES, EDUCACIÓN E INSTITUCIONES. DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS, MÁS ALLÁ DE LA PANDEMIA¹

María Luisa Murga Meler

Doctora en Ciencias Sociales. Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. mmurga@upn.mx

Recibido: 16 de mayo 2022
Aceptado: 10 de febrero 2023

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre los desafíos que para los docentes plantea el trabajo con adolescentes y jóvenes en ambientes escolares, en el contexto que genera el desprestigio de las instituciones, la dilución de los marcos normativos y la falta de referentes simbólicos sustentados colectivamente. Porque en estas condiciones, los procesos de reconfiguración de identidades y la figuración de proyectos de futuro para la formación y la vida, se vuelven mucho más angustiosos y problemáticos, ya que los jóvenes y adolescentes no cuentan con los referentes a los cuales sujetarse en su desconcierto para actuar. Los problemas que esto genera en los ámbitos educativos, exigen una atención reflexiva y cuidadosa por parte de docentes e investigadores, para generar las condiciones en las que, en compañía de los adolescentes y jóvenes, se encuentren alternativas creativas y pertinentes.

Palabras clave: Instituciones, educación, jóvenes, retos de futuro, Pandemia.

Abstract

The purpose of this work is to think over the challenges that teachers face when working with adolescents and youths in school environments, in the context that generates the discredit of institutions, the dilution of regulatory frameworks and the absence of collectively supported symbolic references. Because under these conditions, the processes of reconfiguration of identities and the figuration of future projects for formation and life become much more distressing and problematic, since youths and adolescents do not have the referents to which they can hold on in their bewilderment to act. The problems that this generates in educational settings require thoughtful and careful attention on the part of teachers and researchers, in order to generate the conditions in which, together with adolescents and young people, creative and pertinent alternatives are found.

Keywords: Institutions, education, youths, challenges for the future, pandemic.

Actualmente nuestras sociedades enfrentan un conjunto de transformaciones generadas tanto por los procesos de cambio vinculados a la vida social, como por los efectos de la intervención del mercado capitalista neoliberal en todas las facetas de esa vida social. Por añadidura, a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de la Covid-19, lo que no sólo llevó a las sociedades a suspender el contacto social presencial, sino que de manera emergente, ocasionó que la mayoría de las actividades productivas, sociales y educativas, tuvieran que llevarse a cabo mediadas por dispositivos electrónicos y plataformas informáticas. En el caso de México y de la educación, no sólo ocurrió que las tareas formativas se tuvieron que realizar de manera no-presencial, sino que en nuestro país, la contingencia sanitaria acentuó la presencia y consecuencias de la violencia en los hogares y entre los géneros; acrecentó la distancia entre clases sociales: aquellos que podían trabajar en casa y no sólo mantener sus empleos, sino también realizar intercambios mercantiles en línea o incluso permanecer, durante la contingencia, en espacios suficientes y confortables; frente a quienes tuvieron que continuar con sus trabajos o incluso los

perdieron y aquellos tuvieron que permanecer en espacios mínimos en condiciones de hacinamiento.

Efectivamente, la pandemia trajo consecuencias no sólo complejas en lo inmediato, sino incalculables, principalmente en su ocurrencia sincrónica, y en cuanto a los efectos diacrónicos que generará, sólo la distancia temporal y analítica permitirá dilucidarlos. Sin embargo, es posible reconocer que a pesar de la emergencia y lo inédito de la pandemia, esta puso al descubierto de manera más acuciante un conjunto de problemáticas que ya se presentaban en nuestras sociedades (Sousa Santos, 2020) y más específicamente en los ámbitos educativos, porque de manera general, a pesar del cúmulo de propósitos y de buenas intenciones de mejorar los vínculos colectivos y la atención a los entornos naturales, nuestras sociedades se nos presentan, todavía, como si estuviesen privadas de moral colectiva y de principio de realidad. Como sociedades en las que a partir del discurso del proyecto de la modernidad, de las disrupciones del capitalismo neoliberal –con la radicalización de sus instituciones– se ha propiciado la ampliación e intensificación de los flujos financieros, de mercancías, trabajo e información. Por lo cual, es que pueden verse surgir insólitos nichos de mercado, formas segmentadas de producción y de exacerbación del consumo, así como la flexibilización del trabajo y la transformación del vínculo colectivo en formas cada vez más virulentas.

Así, en estas condiciones, es que se ha podido reconocer también cómo en los vínculos, de presencia o virtuales, se ha intensificado la competencia y los intercambios adquieren *tonos de sexualización* con los que se remite a una concepción de la sexualidad como *eminentemente genital adulta*, sin considerar grupos etarios y por supuesto sin tener en cuenta las diferencias que implica la sexualidad infantil y el proceso de transformación que de ésta se realiza en la adolescencia y luego en la juventud. A su vez, como esta misma sociedad se presenta profundamente conservadora en su impulso por mantener formas tradicionales de vida, de producción, de saberes, de creencias y de formas de autoridad que pareciera tendrían el encargo de definir las cualidades que debe tener el mundo para ser habitable, lo cual, además de contradictorio, resulta paradójico frente a las aceleradas transformaciones sufridas por efectos de la irrupción de las instituciones y significaciones del mercado capitalista neoliberal.

De manera que es en este medio, en el que los adolescentes y jóvenes, incluso con la pandemia, llevan a cabo el proyecto de convertirse en las personas cuyo lugar había sido previamente investido por el conjunto social y del cual reciben noticia con la palabra y el cuidado de las figuras de cuidado-crianza², en el contexto que les ofrecen las instituciones. Lugar del cual desean apropiarse, en su proceso de constitución y formación, de manera independiente, y de forma que sus proyectos de formación y de vida. Y este es un lugar del cual desean apropiarse de manera singular, mientras se constituyen como sujetos independientes, para que proyectos de formación y de vida se engargen, en la medida de sus aspiraciones y posibilidades, con el proyecto del conjunto social, del que esperan formar parte.

El papel de las instituciones frente a los jóvenes

A partir de lo anterior, tenemos que las instituciones de la sociedad, como parte del medio en el que los jóvenes llevan a cabo su constitución psíquica y social, configuran ese entramado al que llegaron al nacer y en el que transitan en ese proceso de constitución y formación. Esas mismas instituciones que los acogen y limitan, son al mismo tiempo las que tendrían que proporcionarles los referentes –la materia simbólica– que les apoyarán en el proceso de configuración y reconfiguración de una identidad para sí y para los otros.

De entre todas las instituciones de la sociedad, familia y educación –el establecimiento escuela, desde la modernidad– son las que en primer instancia están presentes en dicho proceso. Y son también aquellas de las que adolescentes y jóvenes tendrían que recibir, inicialmente, los elementos que les permitan reconocer y apropiarse los valores fundamentales de la sociedad a la que pertenecen y en la que muy pronto tendrán que llevar a cabo un papel activamente distinto al que tenían como niños. Adicionalmente y de manera significativa los medios de comunicación masiva y hoy, más aún, las tecnologías de la comunicación y la información –redes socio digitales y plataformas– (TIC; RSD), forman parte –de manera significativamente intensa– de ese entramado en el que los niños y luego los jóvenes configurarán los modos singulares por medio de los cuales tomarán parte del concurso en el vínculo colectivo.

Así, el *joven* como ese sujeto que se encuentra en una especie de transición –todavía dependiente en algunos aspectos, pero ya con las posibilidades de realizar sus decisiones en germen– y frente a las instituciones, está en el lugar de la espera y de la concreción de la promesa del vínculo colectivo. Promesa que las instituciones ofrecen como recompensa frente a las renunciaciones que se *imponen* a la experiencia de los sujetos, renunciaciones a: objetos de amor infantiles, identificaciones tempranas, fuentes de placer y satisfacción parciales. De esta manera, como plantea Mier (2004), para los sujetos, “las instituciones fijan lo deseable en los límites de la regulación e impregnan de manera palpable los espacios y los cuerpos”.

En este proceso, en la conformación psíquica y social, en el desarrollo de las capacidades de los sujetos: cognitivas, de representación, de afección y para la afección; la importancia de la familia, de ese vínculo de cuidado-crianza, ha sido reconocida a lo largo de la historia moderna. Con todo y las múltiples reconfiguraciones que la familia ha sufrido y las diversas tensiones que mantiene con las relaciones de parentesco, con los vínculos filiales y con las regulaciones matrimoniales que la atraviesan; en cada sociedad e independientemente del género, de la filiación o el parentesco, el vínculo de cuidado-crianza continúa siendo esencial para garantizar la sobrevivencia psíquica, biológica y simbólica de los sujetos, y en consecuencia de las relaciones que establezcan con las otras instituciones de la sociedad (Murga, 2019).

Por su parte la educación, también como institución social, ha tenido a su cargo la transmisión de las formas de un saber y un hacer que articulados se constituyen en elementos del proceso de formación de los sujetos. Enlazada a ello la educación ofrece a los sujetos la promesa de que al disciplinarse en la adquisición de las herramientas conceptuales y metodológicas que brinda, a través del conjunto de saberes y técnicas, podrán acceder a las diversas formas de incorporación a la vida social, a cada área especializada en la que se presenta la división del trabajo social y con lo cual podrán formar parte del proyecto de sociedad que en el ideal educativo se vislumbra. Fundamentalmente, al acceder a estas disposiciones es que los jóvenes podrán construir posibles respuestas a la pregunta: ¿cuál es el lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? y que en esencia es la pregunta por la vocación y la trayectoria que los sujetos buscan *responderse* con sus procesos de formación.

En este sentido, tanto familia y educación, como instituciones solidarias entre sí, soportan la responsabilidad de contener y a la vez de posibilitar la configuración de los proyectos de los sujetos, al amparo de sus propias condiciones de existencia, las que involucran las transformaciones que impactan las significaciones sociales que las animan y con las que se configura cada momento sociohistórico.

Los jóvenes como proyecto

En este contexto, en el entramado institucional que conforman las sociedades, es que podemos reconocer algunos de los factores que permiten señalar que en el proceso de constitución de los sujetos, es posible que se dibujen las condiciones en las que podrán pensarse como *proyecto* y no como la encarnación de un programa preestablecido por las instituciones y la cultura puestas en forma por el discurso y las prácticas transmitidos como dictado en el vínculo de cuidado-crianza y por la educación en un determinado contexto socio-histórico (Murga, 2009).

Porque pensar a los sujetos como proyectos, y como proyectos siempre abiertos al por-venir (Castoriadis, 1998) y al acceder a sus procesos de formación, podremos reconocer que en tal condición les es posible *ser otros*. Que en el incesante flujo de representaciones, afectos y deseos que marcan la existencia psíquica y social de los seres humanos, en esa emergencia de la creación singular, los individuos no se encontrarán ni totalmente determinados, ni totalmente indeterminados por el entorno en el que se constituyen. Que a pesar de que en el proceso de constitución y formación de los sujetos hay una cierta condición que los hace conformarse en y con esas condiciones, siempre tendrán la posibilidad de *ser otros* gracias a las potencias de sus creaciones imaginarias que en síntesis disyuntivas –con lo que las instituciones y los vínculos ofrecen–, les permiten *otros* modos de significar, de representar, de representarse a sí y a los otros, y con ello mirarse *otros*. En este sentido, los jóvenes *como proyecto* enfrentarán en y con las instituciones las vicisitudes que implica la construcción de un lugar en el mundo, que a pesar de que las instituciones –y los campos normativos que despliegan– se presentan con ese efecto de totalidad que las caracteriza, siempre será posible reconocer en ellas fisuras y silencios; porque en su cua-

lidad de creaciones sociales, no recubren la multiplicidad, diversidad y discontinuidad de las series de experiencias que constituyen la vida de los sujetos y de la sociedad (Murga, 2009).

Así, la condición de joven en las sociedades actuales conlleva tanto la circunstancia que imprimen las condiciones de vida en las que se constituyen, como lo que ellos mismos, como jóvenes, reconocen y resignifican de la cultura, de los marcos de regulación, así como de los estilos y formas de actuar que se han instaurado y se transmiten. Con ello integran los modos por medio de los cuales se expresan, se conducen, reflejan y también se representan el mundo en el que viven y en el que esperan vivir. Al respecto, si bien en todas las sociedades se han configurado representaciones acerca de lo que socialmente se reconocerá como *ser joven* y tales configuraciones se alimentan de las significaciones sociales y creaciones imaginarias propias de cada contexto; en muchas condiciones y momentos socio-históricos tales representaciones no siempre contienen elementos que concuerdan con lo que los jóvenes dicen de ellos mismos y del mundo, no sólo por cuestiones eminentemente singulares, sino porque hay momentos y contextos particulares en los que la carga de prejuicios en torno de las referencias a la juventud, a las juventudes, es mayor.

De manera que no sólo es pertinente atender a las representaciones que se configuran socialmente acerca de la juventud, sino que también es necesario atender a cómo refieren lo que para ellos es *ser joven*. En este caso, con base en los hallazgos del proyecto de investigación que sustenta el presente texto (Murga, 2017; Murga, 2018 y Murga, 2019a), podemos acercarnos a otras concepciones acerca de lo que pudiera significar y representar ser joven en la sociedad urbana contemporánea, en particular en la Ciudad de México, y que en sus propias palabras es:

Para mi ser joven es una etapa donde nos damos cuenta de la realidad de la vida, es una etapa donde de los errores se aprende, si, es un poco difícil pero no imposible. Mas que nada en esta etapa, el ser joven te das cuenta que la vida no es color de rosa, que no todo es felicidad, pero igual no todo es tristeza³.

Para mi ser joven es algo confuso y complicado entrar en esta etapa requiere de varios cambios, cualquiera a mi edad opinaría lo mismo, ser joven es sentir varias emociones nuevas y

tomar muchas decisiones, en mi caso me es un poco complicado, pero eso no quiere decir que no sea feliz, cuando eres joven te preocupas por cosas tan insignificantes.

De manera sucinta, por lo que señalan en sus referencias acerca de lo que para ellos es *ser joven* podemos decir que en su mayoría para ellos *ser joven*⁴ es:

*Vivir el momento, aprender, divertirse, cometer errores, tener amigos, conocer el amor de pareja, enfrentarse a los riesgos de las drogas, la delincuencia, la violencia y la libertad sexual.*⁵

Con base en lo anterior, se puede afirmar que las posibilidades del flujo vital que los anima son las significaciones con las que los jóvenes señalan sus procesos, son los significados que reconocen y atribuyen a la experiencia de ser joven en la sociedad de la que participan. Y a partir de ello, con los hallazgos de la investigación, se pueden reconocer cuatro rasgos que, desde la perspectiva teórica que sostiene este trabajo, permitirían señalar las condiciones que, en lo general, se comparten en estas edades de la vida, teniendo en cuenta las cualidades propias de cada cultura. Dichos rasgos son: 1) El abandono de la estrecha dependencia de las figuras parentales –vínculo de cuidado-crianza– que marca a la infancia y que se expresa por la no obligatoriedad de la estricta devolución que implica el intercambio social; 2) Las condiciones del cambio biológico señaladas por la pubertad; 3) El paso por un proceso de aprehensión con el que se conquistan los elementos de una socialización necesaria: saberes, responsabilidades, conocimientos y técnicas relativas a cierta forma de intervención en la vida social, como la apropiación de las formas de trabajo prevalecientes en el conjunto social; y 4) La apertura a la construcción de la experiencia en la configuración y asunción de un espectro de valores, fruto del vínculo con los otros –del vínculo colectivo.

Así, en ese proceso de *ser jóvenes* y en el trayecto de lo que figuran como proyecto, tales rasgos configuran las condiciones en las que adquieren sentido para ellos las formas de acción que desarrollan y, en esa ocurrencia, el conjunto de la experiencia hará posible, de maneras diferenciales, la imaginación de proyectos de formación y de vida. Que, con las características que le reconocen

a la adultez como edad de la vida en la que se asumen otras responsabilidades, que implican no sólo hacerse cargo de sí mismos, sino de sus entornos y que para ellos representa un cierto grado de emancipación, se lo plantean como logro significativo. Logro que para el proceso de ser jóvenes, sería el impulso vital que los lleva a buscar la finalidad de ese proceso, que conlleva los significados que reconocen y atribuyen a ser joven y también a ser adulto, y que están marcados no sólo por sus propias referencias, sino por las que el conjunto social les ofrece.

Jóvenes y educación, desafíos a reconocer

Frente a lo anterior y en las condiciones en las que se concretan y presentan nuestras sociedades, nos encontramos un conjunto de desafíos que será necesario encarar desde la responsabilidad que como sociedad se tiene para con los jóvenes, no sólo en cuanto al ofrecimiento de garantizar su sobrevivencia biológica, psíquica y simbólica desde el vínculo de cuidado-crianza. Sino en cuanto a generar las condiciones en las que su historización y su despliegue hacia el futuro cuenten con los referentes y el apoyo necesario, suficiente y posible, para figurar y concretar sus proyectos a futuro y con futuro. Y no es que desde esta concepción se glorifique o se exalte a la juventud como etapa dorada y de fulgurante brillantez, porque de eso ya se ha encargado el mercado situándoles como nichos de abundancia, con las repercusiones que ya conocemos en algunos casos. Más significativamente este señalamiento apunta a que es necesario realizar el esfuerzo, como sociedades y particularmente en el ámbito de la educación, de ofrecer los ámbitos pertinentes en los que encuentren, resignifiquen y construyan los referentes que requieren para la figuración de esos proyectos de futuro.

Así, como parte del eje de reflexión en este trabajo, la pregunta ¿para qué la educación en la sociedad actual?, plantea el desafío de responderla, junto con los jóvenes y de manera urgente. Ya que, por un lado, en las últimas décadas hemos diluido la potencia de la educación como puerta que se abre a los sujetos para imaginarse *otros* y luego de lo que se ha vivido y podido documentar a partir de las experiencias con la pandemia del Covid-19, en cuanto a la necesaria transmisión de los saberes, hemos derivado *la acción educativa* hacia

una acción marcada por un acento instrumental y, en ocasiones, guiado por los prejuicios. Porque, derivado del efecto que han causado las exigencias de control, eficacia y eficiencia, planteadas a la educación en los últimos 30 años, la atención hacia los jóvenes suele centrarse, de manera equívoca, en sus personas y de cómo *mal educan* los padres a sus hijos y cómo las llamadas *familias disfuncionales*, no ofrecen a los niños y jóvenes, todos los elementos formativos que la educación de calidad requiere (Murga, 2019). Con ello se olvida que la potencia de la acción educativa frente a las vicisitudes individuales y colectivas por las que atraviesan los sujetos radica en que la educación es efectivamente esa puerta que se abre a través de los saberes y permite a los sujetos *mirarse otros*, mirar a otro lado que no sea el de sumirse en la desventura de la vida junto a figuras parentales abusivas o irresponsables e incluso frente a entornos inmediatos violentos y crueles, y poder resignificar las experiencias. En ello Durkheim –incluso en una especie de oposición a Freud– había hecho énfasis al señalar la potencia creadora y transformadora de la educación y de las posibilidades del vínculo educativo.

Concomitante con este desafío, se abre otro y es: ¿Qué enseñar a los jóvenes hoy? No sabemos qué enseñar a niños y jóvenes, hemos perdido de vista lo que es pertinente y necesario enseñar porque la educación ha empezado a perder valor frente a la sociedad en tanto que proceso de formación. Actualmente la educación básica e incluso podríamos decir que la media y la superior probablemente también, se dirimen entre el valor de la formación y entre ese algo que valga más que el *valor* que adquiere en el mercado, como simple instrucción, como mercancía. Esa educación que para algunos maestros es esa carga que es preciso sobrellevar, porque permite una remuneración económica, aunque mínima, y que, para los estudiantes, es esa especie de obligación que tienen que cumplir en términos de inversión “para obtener un papel que les permitirá ejercer una profesión, si es que encuentran trabajo” (Castoriadis, 1997: 26). Es una educación que además hemos llevado hacia el lugar del *entrenamiento*, hacemos ejercicios de entrenamiento mecánico para que niños y jóvenes *pasen* los exámenes a los que el sistema los somete y al final, habiendo *pasado* exámenes y pruebas, la posibilidad de saber, de interrogar ese saber y de cuestionar los fundamentos de sus sociedades, queda anulada en la perspectiva del siguiente entrenamiento instrumental (Murga, 2018).

Por ello ¿Qué enseñar hoy a los jóvenes? es otro desafío importante, porque frente a la exigencia instrumental de la eficiencia y la eficacia, acrecentada en tiempos de pandemia por el hecho y el imperativo de tener que realizarla vía remota y mediada por plataformas digitales, con la consigna de no perder ni retrasar nada, se hace más evidente que hemos perdido de vista el horizonte de los saberes que es preciso transmitir. Y que serían aquellos con los que además podríamos reconocer la responsabilidad histórica que tenemos con los que ya no están y con los que están por venir.

Derivado de lo anterior y frente a esta sociedad en la que aún prevalece la égida del trabajo como soporte del desarrollo, lo que ha sido evidente durante la pandemia, más aún por la imposibilidad de hacer una pausa laboral generalizada durante las contingencias. Ofrecer a las nuevas generaciones la materia para configurar los proyectos de inclusión en el ámbito laboral es muy relevante y en ello se configura otro desafío, porque ¿qué condiciones ofrecemos a las nuevas generaciones para que se incorporen a la vida social económicamente activa, en procesos pertinentes para ellos y sin generar riesgos mayores que el del propio vivir?

La relevancia de este desafío radica en las condiciones de vida de nuestras sociedades desde los años 80 del siglo pasado y que, como se decía, se acrecientan en este tiempo de pandemia, porque luego de la universalización de la educación básica en aquellas décadas, “las oportunidades de movilidad social ascendente brindadas [idealmente] por la educación se fueron reduciendo” (CEPAL, 2000: 338; CEPAL, 2015; CEPAL, 2017), ya que por los efectos de la recesión económica derivada de los planes de ajuste económico en toda América Latina, los problemas sociales se agudizaron, principalmente en las poblaciones marginales. Y es en ese contexto que los jóvenes, más aún aquellos excluidos de la educación y quienes pertenecen a estratos sociales con precarización, sobre todo en las ciudades, han sido los objetivos y receptores de políticas punitivas que se sustentan en la prevención.

Articulado con los desafíos anteriores en cuanto a su dimensión estructural, en la actualidad tenemos que enfrentar, como sociedad, lo que se nos plantea con la pregunta ¿Qué valores fundamentales se tienen que transmitir a los jóvenes? El desafío es también, efectivamente, la respuesta a esta pregunta que involucra el cómo,

quién y dónde se llevará a cabo esa tarea por la que los sujetos de cada nueva generación adquieren esa «segunda naturaleza» que junto con el lenguaje –las normas, las técnicas y los conocimientos– los prepara no sólo para la vida en común, sino para el ejercicio en el cálculo de sus beneficios, sensibles a la razón común; es decir que les permite configurarse con “los medios de saber y hacer saber, actuar y hacer actuar” (Lyotard, 1998: 11), habiendo interiorizado los intereses y valores de la cultura a la que pertenecen, para también estar en posibilidad de cuestionarlos y transformarlos. Y en esa respuesta irá siempre entramada la construcción imaginaria que potencia las diversas modalidades de concreción de esa tarea, a la que ineludiblemente estarán relacionados todos aquellos sucesos y coherencias con los que se concreta, en principio pero no únicamente, la educación como institución en su relación solidaria con el resto de las instituciones y en el ámbito colectivo. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta de ¿Cuáles son esos valores fundamentales que como sociedad estamos dispuestos relevar, transmitir y cuidar? Nos incumbe a todos, y principalmente a quienes trabajamos en el ámbito educativo y más significativamente a quienes llevamos a cabo investigación en estos campos.

Ahora bien, en este amplio espectro de transformación de las instituciones y de las sociedades, es preciso mencionar los efectos que esto genera en la subjetividad, principalmente de los jóvenes. Porque si el sujeto se constituye en el entramado y el apuntalamiento –límite e incitación– que le ofrecen las instituciones que encarnan a las significaciones sociales, las transformaciones de las que hemos hablado previamente, no sólo se concretan de muy diversas maneras en el ámbito de la subjetividad, sino que sus efectos en el caso de los adolescentes y jóvenes se expresarán en el marco de los procesos formativos y en los establecimientos escolares. Por ello es preciso atenderlos de manera pertinente sin aspirar a resolver las dificultades psíquicas por las que atraviesan los sujetos, porque eso requiere de otros campos de atención, además de que es algo íntimo, personal. De manera que exponer estos fenómenos y reflexionar en torno a ellos en colaboración con docentes y autoridades escolares, es una tarea relevante.

Por ejemplo, uno de los fenómenos que se tienen que abordar son las vicisitudes que jóvenes y adolescentes atraviesan en relación

con sus cuerpos, ya que con la transformación que a partir de la modernidad se efectuó en la concepción y representación del cuerpo humano (Le Breton, 2002), por la que pasó de ser el *cuerpo-persona* y contener al universo mismo, a ser la posesión del sujeto como marca de la individualidad; nos encontramos que actualmente, fuera de los universos rituales, el cuerpo como lienzo es esa posesión que los jóvenes *toman –utilizan–* no sólo para expresar lo *no dicho* en palabras por medio de tatuajes, escarificaciones y cortes, sino como un objeto más dentro del espectro de objetos y mercancías que circulan frenéticamente. Son también cuerpos insurrectos que en el espejo revelan lo que no encaja en esa imagen totalmente imaginaria que *desearían* se proyectara y se reconociera a partir de lo que en la sociedad se divulga como *lo aceptado de un cuerpo*. Son esos cuerpos constituidos en una especie de externalidad que señala aún más ese carácter de *posesión* y que desde la perspectiva de este trabajo se llega a expresar de manera inquietante en los ámbitos escolares. Una muestra es el siguiente texto, divulgado por mujeres a través de *Instagram*, y que, si bien puede ser una especie de sarcasmo o broma, nos dice mucho al respecto de lo que se pretende ilustrar: “Desearía dejar mi cuerpo en el *gym* y recogerlo cuando esté listo”.

Desafíos finales. A modo de cierre

Por lo expuesto anteriormente y por las circunstancias que actualmente atraviesan nuestras sociedades, resulta pertinente recordar lo que Durkheim (1982; 1995) señaló atinadamente como *la anomia, como ese mal del infinito* que se genera a partir de las crisis de la sociedad y de la necesaria reclasificación que tiene que seguir a estas crisis. Durkheim señaló que es en ese intermedio crítico, cuando la regulación se desvanece y no tenemos elementos con qué afrontar la nueva condición, ocurre que:

Ya no se sabe lo que es posible y lo que no lo es, lo qué es justo y lo que es injusto, cuáles son las reivindicaciones y las esperanzas legítimas, cuáles las que pasan de la medida. Por consiguiente, no hay nada que no se pretenda (Durkheim, 1995: 217).

Porque, al disiparse la norma y los campos de regulación –que son los que sitúan las condiciones en las que es posible que los sujetos lleven a cabo las formas habituales de acción, ocurre que los marcos en los que se pueden figurar identidades, y los modos de decir y hacer con uno mismo y con los otros, quedan sometidos a la hegemonía de la designación de valores y pautas meramente individuales (Mier, 2004). Así, el sujeto es sometido y somete a los otros a la validez de unos límites definidos por las afecciones que, individualmente, pueden considerarse perjudiciales a la expresión subjetiva. Por ello es por lo que, si los marcos de regulación que ofrecen una especie de calma para la angustia y para el miedo ante la incertidumbre del vivir y de la muerte, se desdibujan, dan pauta para su propio descrédito y con éste dejan a los sujetos, individualmente, a la deriva de sus propios aprontes y descargas, sin un referente del cual asir su desconcierto para actuar.

De manera que, articulado con la pregunta por los valores fundamentales de la sociedad, otro desafío que es posible reconocer en la actualidad, es el de la puesta en entredicho de los marcos de regulación social y éste impacta a todos: niños, jóvenes, maestros y padres, porque involucra la vida social en su conjunto. Especialmente en los ámbitos educativos, esto se expresa como un fenómeno de acrecentamiento de la llamada *indisciplina* y del *descrédito* de las tareas educativas que realizan los maestros, ambos fenómenos atraviesan la vida escolar de tal manera que, a pesar de los intentos que autoridades escolares y docentes realizan, el efecto de acabar con las problemáticas conflictivas que se viven en los espacios escolares, resultan muchas veces infructuosos y en ocasiones también ponen en entredicho la autoridad docente.

Porque, frente a la emergencia de las conductas disruptivas que dislocan la disciplina que requiere el proceso educativo, en las escuelas se presentan dos fenómenos que se concatenan entre sí. Uno es el de la práctica de la clasificación y calificación, a partir de las conductas disruptivas y con las que se designa a jóvenes y adolescentes, en ocasiones estas clasificaciones conllevan una considerable carga de prejuicios. El otro fenómeno es el de una creciente demanda de *orden*, de *control* y de sanciones para ciertas conductas. Con ello se apela a *la necesidad* de establecer sistemas de categorización de faltas susceptibles de ser *claramente sancionadas*⁶, *tipificadas*, y se urge a la

reconfiguración de los regímenes punitivos en función de incorporar más rigurosidad en las normas. Ambos fenómenos, concatenados, generan efectos perniciosos, porque al poner en entredicho la autoridad docente, se reclama más *control* y esto deriva en más dificultades para ejercer autoridad y control, control que una vez ejercido reclamará más control. Es decir, se genera más disrupción y virulencia de las trasgresiones, que escala con el tiempo y las sanciones. Estos fenómenos tuvieron su expresión agravada durante la contingencia sanitaria, particularmente en aquellos entornos educativos que se trasladaron a las modalidades a distancia soportadas por algunos tipos de plataformas (Zoom, Meet, etcétera) y sobre todo en el nivel básico en secundaria y en educación media superior.

Frente a esto, otras preguntas: ¿qué referentes hemos ofrecido a los jóvenes de las nuevas generaciones para que configuren sus proyectos? Y en las actuales condiciones sociales ¿qué posibilidades tienen de figurar y construir sus vocaciones?⁷ ¿Históricamente hemos podido, como sociedades, transmitir la materia simbólica que requieren para esos procesos?

Finalmente, es de importancia para los objetivos de este trabajo y del proyecto de investigación que le sirve de base, apuntar que los temas bordados aquí podrían interpelarnos como investigadores. Ya que luego de que la pandemia con su incidencia en los procesos educativos genera efectos significativos, también señala y agudiza algunos de los problemas que ya se presentaban en nuestras sociedades y particularmente en el campo educativo. Por lo cual es preciso estudiar y generar conocimiento para reconocer que parte de las condiciones de posibilidad que prefiguran los proyectos de los jóvenes, se delinean en el vínculo dialógico de la acción educativa que se constituye contenido tanto en el ámbito de las instituciones y la formas del intercambio, como en el de los otros vínculos –de solidaridad, colectivo, de responsabilidad–, y que es a partir de los efectos de constitución y concreción de dichos vínculos, en su articulación dinámica con las redes discursivas y las posibilidades para la acción que se generan en el entramado social, que los jóvenes podrán incorporarse activa y reflexivamente a la vida de la sociedad y con ello enfrentar las condiciones que demarcan la vida *de* y *en* las instituciones.

Porque con base en el conocimiento generado como investigadores, en el trabajo con adolescentes y jóvenes, se podrá

contribuir con los elementos que apoyen a docentes y autoridades educativas a reflexionar colectivamente para construir alternativas formativas para la figuración de los proyectos de formación y de vida de los jóvenes. Es decir, como investigadores, contribuir con saberes y conocimientos fundados para que, en el diálogo, con estudiantes, docentes y autoridades educativas, nos sea posible promover un ejercicio de *escucha, comprensión y apoyo a la deliberación de los jóvenes, propia de esos momentos vitales, y vinculada con la constitución de ellos mismos como proyectos siempre abiertos a lo porvenir.*

Referencias

- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- CEPAL. (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2015). *¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/OIT. (2017). *Coyuntura laboral en América latina y el Caribe. La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*. Santiago de Chile: CEPAL/OIT.
- Durkheim, É. (1982). *La división del trabajo social*. Ciudad de México: AKAL.
- (1995). *El suicidio*. Ciudad de México: Coyoacán.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Liotard, J. F. (1998). *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manantial.
- Mier, R. (2004). Calidades y tiempos de vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social. *Tramas* 21, 135-148.
- Murga, M. L. (2009). Sujetos y proyecto en la cultura. Interrogar la educación. En M. Martínez (Coord.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*, (pp. 131-147). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- (2017). Jóvenes y educación. Significados de proyectos de vida. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1971.pdf>
 - (2018). Jóvenes y educación. Resignificar proyectos de vida. En L. Villa, R. Ceballos y R. Amador, (Coord.). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales, Vol. XIV. Los desafíos de la educación* (pp. 267-292). Ciudad de México, México: COMECSO.
 - (2019). Familia y educación. Institución social, formación y autonomía. *Educ@upn*. 28, 1-18. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa>
 - (2019a). *Jóvenes y educación. Imaginario y experiencia (2019-2022)*. Proyecto de investigación registrado en AA5, Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México.
- Ortiz, J. A. (7 julio 2019). ¿Nuestra generación ha sido fiel a sí misma? *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/07/07/opinion/006o1pol>
- Ortega y Gasset, J. (1966). Obras completas. Tomo III. (1917-1928). Madrid: *Revista de Occidente*.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO-Transnational Institute. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Notas

¹ El centro de la reflexión que nutre este texto se presentó como conferencia magistral en el “Encuentro Nacional 2019: Adolescentes y Jóvenes en Escenarios Socioeducativos: Miradas y tensiones” de la Red de Investigadores en Adolescencia y Juventud. En este trabajo dicho argumento se amplió con base en el proyecto de investigación (Murga, 2019a).

² Al referir a las figuras parentales o a la familia, también se utilizará la categoría “figura de cuidado-crianza”, (Murga, 2019).

³ Los fragmentos de narrativas de los jóvenes, a partir de este punto, se incluirán de manera textual –en cursivas– y tal cual fueron redactadas para el proyecto (Murga, 2019a).

⁴ También los jóvenes plantearon cómo imaginan su vida como adultos. Las preguntas que se formularon fueron: ¿qué es para ti ser joven? y ¿cómo imaginas tu vida como adulto?

⁵ Estas referencias son un resumen cualitativo de la sistematización y categorización realizada para el proyecto referido (Murga, 2019a).

⁶ No sólo los reglamentos escolares dan muestra de ello, también aquel “Marco para la convivencia escolar”.

⁷ En este punto rectifico el planteamiento hecho en la conferencia de la que se desprende este texto, ya que es un tanto equívoco en relación con el análisis. En aquel texto el señalamiento también está sustentado en Ortega y Gasset, y luego parafraseado por Ortiz (7 julio 2019), lo que introduce ese tono equívoco a la reflexión que se apoya en la cita, por ello la rectificación.

LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS (TIC) DESDE LA PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ACTUAL

Gilberto Mejía Salazar* y Rodolfo Mejorada Muñoz**

*Doctor en Educación. Docente e investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit. gilberto.mejia@uan.edu.mx

**Doctor en Innovación Educativa. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. rodolfo.mejorada@gmail.com

Recibido: 3 de febrero 2023
Aceptado: 16 de mayo 2023

Resumen

La siguiente investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción de los estudiantes acerca de las tecnologías, así como la frecuencia de uso que le dan a este tipo de herramientas informáticas de comunicación en su formación educativa. Para lograr tal objetivo, se seleccionaron alumnos pertenecientes a los grados de primero, segundo y tercer grado, respectivamente de bachillerato. Estableciendo una muestra de 143 estudiantes a indagar. Por lo tanto, se observa que el 97.3% recurre a los servicios de internet, siendo estos; la descarga de programas, correos electrónicos, redes sociales, etcétera, dando coherencia a las necesidades de cada estudiante durante su vida educativa y social. No obstante, el nivel con el que cuentan los estudiantes en el uso y conocimiento de estas tecnologías, es un nivel medio (54.6%), de esta

manera, las TIC impactan positivamente en la formación del estudiante, teniendo una frecuencia constante en la operación de estas mismas.

Palabras clave: Educación, estudiantes, internet, redes sociales, TIC.

Abstract

The following research has as its main objective to know the perception of students about technologies, as well as the frequency of use that they give to this type of computer communication tools in their educational training. To achieve this objective, students belonging to the first, second and third grades, respectively of high school, were selected. Establishing a sample of 143 students to investigate. Therefore, it is observed that 97.3% resort to internet services, these being; downloading programs, emails, social networks, etc., giving coherence to the needs of each student during their educational and social life. However, the level that students have in the use and knowledge of these technologies is a medium level (54.6%), in this way, ICT have a positive impact on student training, having a constant frequency in the operation of these same.

Keywords: Education, students, internet, social networks, ICT.

Cuando se habla de tecnologías en la educación actual, es una exploración a los distintos medios de comunicación, así como las herramientas electrónicas disponibles para poder llevar a cabo ciertas tareas u objetivos dentro del desarrollo escolar y docente. Se puede hablar de Tecnologías de la información y comunicación (TIC), teniendo un impacto global, la inclusión de estas herramientas proyectan un trabajo en conjunto delimitando hacia una sociedad del conocimiento. De esta manera, Reyes y Prado (2020) afirman que las TIC se presentan como un medio al acceso de la información, formación, trabajo, salud, comunicación y expresión, de tal manera que se vincula directamente al uso de estas mismas.

Asimismo, para reducir la brecha de la tecnología básica de información y comunicación en centros educativos, los docentes se les dota de capacitación constante, que les permite estar al día en el uso de tecnologías de información relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que mejora la interactividad con los estudiantes y el proceso de generación de conocimiento (Paredes-Parada, 2019).

Para Cruz *et al.*, (2019) el empleo de las TIC en el salón de clase es importante:

Debido a que ayuda a elevar el desarrollo cognitivo de los estudiantes de una manera dinámica y didáctica, adquieren importancia en la formación docente y no solo en la formación inicial, sino durante toda la vida profesional, porque cada vez más éstas juegan un rol fundamental en el aprendizaje de los alumnos.

Cabe señalar que, la investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción de los estudiantes acerca de las tecnologías, así como la frecuencia del uso que le dan a este tipo de herramientas. Cabe mencionar que, para lograr el objetivo de esta investigación, se seleccionaron alumnos pertenecientes a los grados de primero, segundo y tercer grado respectivamente del nivel medio superior (bachillerato) de la Universidad Autónoma de Nayarit. Así pues, esta investigación es de tipo estadística descriptiva con un enfoque cuantitativo. De lo anterior, se entiende que la integración de estas herramientas en los programas de estudio, son opciones para los nuevos modelos de educación, desarrollando actividades como la investigación y el estudio autodidacta, empleando técnicas y estrategias en las innovaciones de interés curricular.

Para Granda *et al.*, (2021) definen que las tecnologías educativas y en particular las TIC brindan nuevos espacios de aprendizaje; estas herramientas tecnológicas son diversas; además, cada una tiene sus propias particularidades y formas de empleo. Ciertamente es que un ciudadano del siglo XXI tiene una manera de pensar orientada a la construcción de democracia participativa e incluyente, asume una concepción de ciudadanía no solo local, también global (Calle-Álvarez y Lozano-Prada, 2018).

Las tecnologías de la información y comunicación en la educación

‘Las TIC han evolucionado de una manera vertiginosa a lo largo de la historia, incursionando de manera importante en el campo de la educación, logrando el apoyo en los docentes y estudiantes, de esta manera, las TIC logran irradiar en cada uno de los niveles de escolaridad (Nájar, 2016).

Con la aplicación de estas tecnologías se logra entrar a un mundo nuevo lleno de información de fácil acceso para las dos partes es

decir alumnos y docentes, de la misma manera logran abrir una puerta en el ambiente de aprendizaje adhiriéndose a estas nuevas estrategias en dónde participe el alumno siendo más curioso y creativo (Cruz *et al.*, 2018). Asimismo, este tipo de herramientas tecnológicas dan oportunidad a una mejora al desempeño y aprendizaje colectivo e individual.

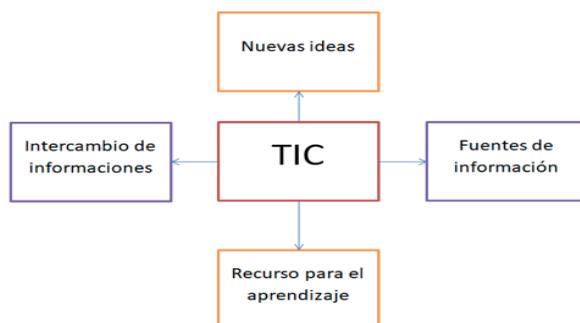
Asimismo, Hernandez (2017) afirma que la incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicancia, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología.

De lo anterior, Sunkel (2021) sostiene que:

Las tecnologías y la educación conforman ambientes donde se procura la utilización de estos medios dentro del sistema educativo, logrando objetivos para la mejora continua en los procesos educativos de los estudiantes, siendo de gran utilidad en el aprovechamiento. Lo que se busca es acercar las nuevas tecnologías a la escuela y a la educación en general, poniendo a disposición de los profesores, los alumnos, las familias, los materiales y recursos digitales que puedan apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe mencionar que las TIC en la actualidad son herramientas de gran valor en la educación, por lo cual se indican las funciones y aspectos de importancia en las escuelas (figura 1):

Figura 1. Funciones y aspectos de las TIC en las escuelas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bakkali (2019).

Con el ejemplo anterior, se comprende que el uso y la incorporación de las TIC en la escuela dan gran cantidad de opciones para poder realizar las actividades curriculares que exige una educación continua, reforzando el conocimiento y a la vez el interés por conocer este tipo de tecnología, gestionando claramente los procesos educativos esenciales. Para la UNESCO (2021), la calidad de la alfabetización basada en la tecnología depende esencialmente de la adopción de un tipo de tecnología apropiado que favorezca un enfoque pedagógico, un contenido del aprendizaje, una evaluación y una certificación adecuada.

La importancia de las TIC en la escuela

Cabe mencionar que las TIC, como ya se mencionó con anterioridad son de gran utilidad en el desempeño docente, logrando la integración de los estudiantes, teniendo como objetivo la gestión académica. De esta manera el conocimiento de estas tecnologías es tan importante porque permite adquirir habilidades y destrezas dentro del alumnado, el tener un entorno en TIC permite competir en un campo educativo. Así pues, las TIC se enfocan en las actividades académicas en crear modelos dentro del sistema educativo, priorizando el saber y aprendizaje de docentes y alumnos, conformando recursos didácticos al alcance de todos, y sobre todo disponibilidad dentro de la gran red informática.

Asimismo, el conocer las herramientas tecnológicas mejora la calidad de enseñanza, y de la misma manera al mejoramiento y rendimiento de los estudiantes, desarrollando habilidades dentro de su entorno. Por lo tanto, las TIC son herramientas de apoyo dentro de los contextos educativos del estudiante, se entiende que este tipo de herramientas son necesarias en la actualidad marcando toda una generación de estudiantes dispuestos a lograr sus objetivos, dando a conocer la importancia de saber utilizar las tecnologías.

De esta manera, se presentan ventajas de las TIC en la formación del estudiante (tabla 1):

Tabla 1. Ventajas de las TIC.

• Fortalece la comprensión a cualquier problema.
• Mejora la competencia de resolución de problemas.
• Impacta positivamente en el uso.
• Impulsa al trabajo colectivo entre estudiantes.
• Relación de profesor-estudiante.
• Optimiza la organización de trabajos e investigaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vera, *et al.* (2021).

De acuerdo con las ventajas que presentan las TIC en los procesos educativos, brindan la mejor comprensión a la resolución de los problemas que se presentan en la vida diaria, otorgando elementos que impactan positivamente, integrando a los docentes y alumnos, asimismo, las TIC ayudan en la organización misma de la información llevando una gestión útil.

De igual modo, llevando las TIC en la práctica pedagógica y en la labor docente, Cortes, Vargas y Neira (2017), sustentan que:

Buscan aprendizajes constructivistas con uso de TIC, pero sabemos que en educación se dan mucho más las prácticas pedagógicas conductistas, pues están más arraigadas a nuestra cultura y a la manera en como los docentes aprendieron su profesión.

Para Bakkali (2019), el uso de las TIC con fines educativos puede favorecer muchas posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Nos permite representar y transmitir la información a través de múltiples formas, nos ofrece una gran cantidad de información, nos ayuda a superar las limitaciones geográficas y temporales, a crear las condiciones para que los profesores faciliten la construcción cognitiva y social del conocimiento de sus alumnos, y ganar tiempo.

De manera que, los estudiantes con relación a las TIC se obtienen resultados favorables en el aprendizaje, es por ello que el integrar estas tecnologías son aportaciones de gran valor en los procesos de enseñanza.

La alfabetización digital

Con la introducción de las tecnologías, se revela un fenómeno social en adquirir equipos electrónicos y dispositivos que están al alcance mismo, generando una gran demanda por el consumismo, no obstante, la alfabetización digital se inicia en el conocimiento de estas herramientas y en el uso crítico y responsable para transmitir y gestionar la información en los diversos medios en la gran red informática. Asimismo, García (2017) sostiene que, una persona se considera analfabeta digital cuando tiene un acceso limitado y un desarrollo bajo o nulo de las habilidades que le permitan interactuar en la red comunicativa que proporciona el uso de TIC. Es decir, que los factores que predominan además del acceso a internet, la limitante de no contar con un equipo de cómputo, imposibilita a las personas el conocer las diferentes opciones que puede otorgar las TIC, para disminuir estos tipos de problemas se debe de considerar las siguientes acciones (tabla 2).

Tabla 2. Uso de forma libre de las TIC.

<input type="checkbox"/>	El empleo de licencias abiertas
<input type="checkbox"/>	Acceso a la información
<input type="checkbox"/>	Descarga libre de información
<input type="checkbox"/>	Manejo de datos de forma libre

Fuente: Elaboración propia a partir de García (2017).

Para Matamala (2018), define que la Internet, a diferencia de otros medios de comunicación, permite a sus usuarios seleccionar el tipo y cantidad de información en la que se quiere profundizar. Aparte de que los estudiantes sean diestros en el manejo del software y el hardware y que desarrollen competencias cognitivas, también han de desarrollar actitudes y valores que orienten las acciones que realizan con las TIC, desde un sentido moral, ideológico y político (Calle-Álvarez y Lozano-Prada, 2018).

No obstante, la red informática da acceso a la información permitiendo a los usuarios poder seleccionar que tipo de información consultar, así como la gran diversidad y opciones para descargar cualquier tipo de elementos o recursos electrónicos. En palabras de García et

al. (2016), la sociedad del conocimiento o sociedad informacional, se definen por ser los principales usuarios en el manejo de las tecnologías de la comunicación, y que ha cambiado el concepto de alfabetización, referida a los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa y a las formas de expresarse mediante el lenguaje textual.

Por lo tanto, Montes y otros (2019) resaltan la importancia:

De las habilidades de alfabetización digital y manejo de información implican saber buscar, seleccionar y utilizar adecuadamente la información para la resolución de problemas. Estas habilidades son fundamentales en un mundo globalizado en el cual el acceso a la información es una constante en todos los ámbitos.

Así pues, George-Reyes (2018) sostiene que la necesidad de crear un vínculo entre las habilidades de la lectura y la escritura con el uso de dispositivos y medios electrónicos en el marco de procesos cognitivos críticos y reflexivos, están relacionados con la cultura tecnológica.

Metodología

Cabe mencionar que, para lograr el objetivo de esta investigación, se seleccionaron estudiantes pertenecientes a los grados primero, segundo y tercero, respectivamente, del nivel medio superior (bachillerato) de la Universidad Autónoma de Nayarit. Por lo tanto, se trata de una investigación estadística descriptiva con enfoque cuantitativo.

Objetivo de investigación

La siguiente investigación tiene como objetivo conocer la percepción que se tiene acerca de las tecnologías por parte del estudiante, así como la frecuencia de uso que le dan a este tipo de herramientas informáticas para el apoyo académico.

Pregunta de investigación

Una vez planteado el objetivo general se llega a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto que generan las TIC en el proceso educativo de los estudiantes?

Muestra

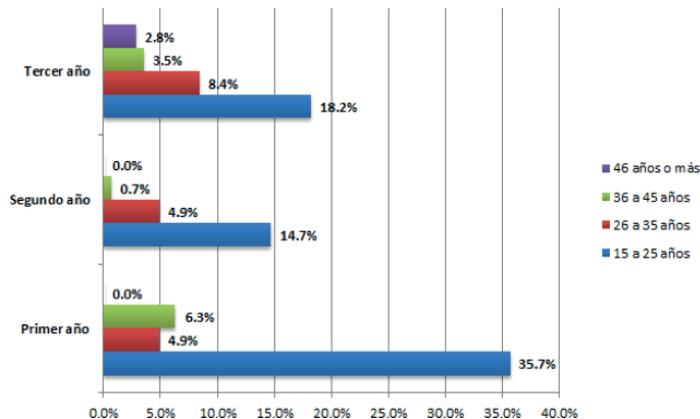
Para determinar la muestra se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Es decir, el muestreo por conveniencia, es aquel con el cual se seleccionan las unidades muestrales de acuerdo a la conveniencia o accesibilidad del investigador (Tamayo, 2001). Por tanto, se seleccionó una muestra de 143 estudiantes a indagar.

Recolección y procesamiento de datos

Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario estructurado por 18 preguntas de tipo cerrada. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS, adquiriendo tablas de contingencia, asimismo, los resultados obtenidos se expresan con sus respectivos gráficos.

Resultados

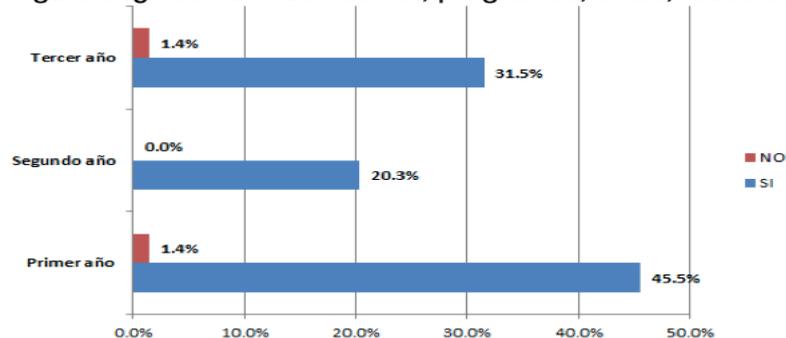
Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada, se observa que la edad promedio de los estudiantes es de 15 a 25 años de edad, lo que demuestra que la mayoría de estas personas inicia en la incursión a las tecnologías en edades tempranas, haciendo uso de estas herramientas tecnológicas aplicadas a su educación y a la vida diaria (figura 2).



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, se preguntó si se hace uso de internet, programas, email, redes sociales, etcétera, el resultado es para primer año el 45.5% respondió que, si hace uso de estas herramientas tecnológicas, para segundo año el 20.3% respondió que sí y el tercer año el 31.5% de igual forma, solo el 2.8% respondió que no utiliza alguna tecnología, como se observa en la figura 3.

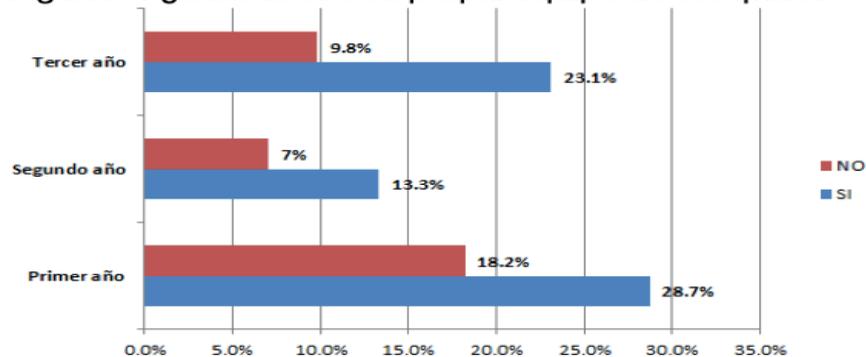
Figura 3. ¿Hace uso de internet, programas, email, redes sociales, etcétera?



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, la siguiente pregunta fue que, si los alumnos cuentan con su equipo de cómputo propio, los resultados fueron los siguientes, para primer año 28.7% si cuenta con su propio equipo, segundo año 13.3% de la misma manera y tercer año el 23.1% también cuenta con su propio equipo, el 35% del resto de los estudiantes respondió que no cuenta con un equipo, como se observa en la figura 4.

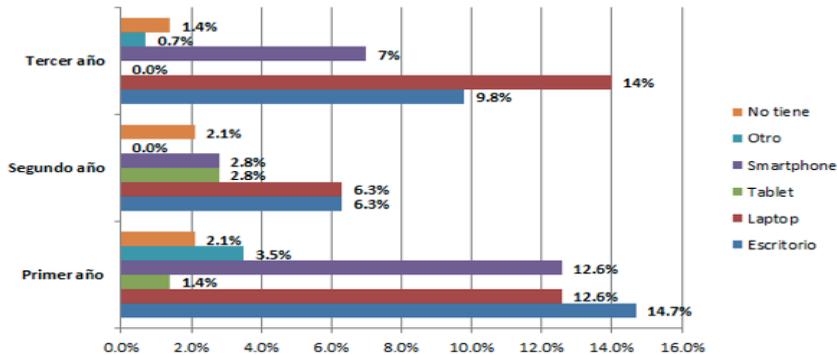
Figura 4. ¿Cuenta con su propio equipo de cómputo?



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se preguntó con qué tipo de equipo cuentan, para primer año el equipo informático con que cuentan es una computadora de escritorio (14.7%), seguido de la laptop (12.6%) y el Smartphone (12.6%), para segundo año de igual manera la computadora y laptop (6.3%), y tercer año cuenta con laptop (14%), y solo el 5.6% del total no cuenta con ningún equipo informático, como se observa en la figura 5.

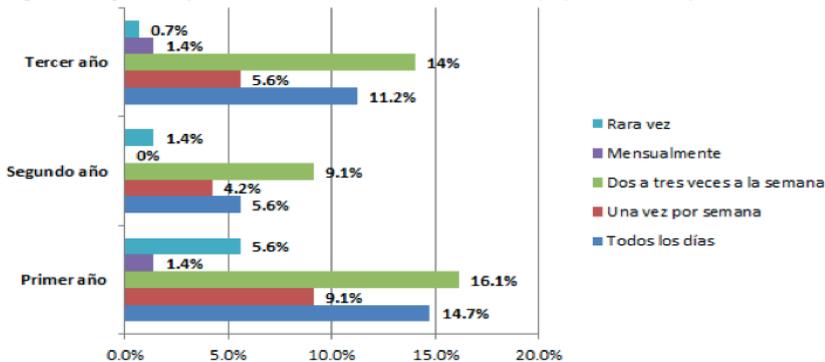
Figura 5. ¿Qué tipo de equipo informático tiene?



Fuente: Elaboración propia.

Con qué frecuencia a utilizado un equipo de cómputo, o tu propio equipo durante tus estudios, para los tres grados el 31.5% utilizan un equipo de cómputo todos los días, mientras que 18.9% una vez por semana, el 39.2% de dos a tres veces a la semana, el 2.8% mensualmente y el 7.7% rara vez, como se observa la figura 6.

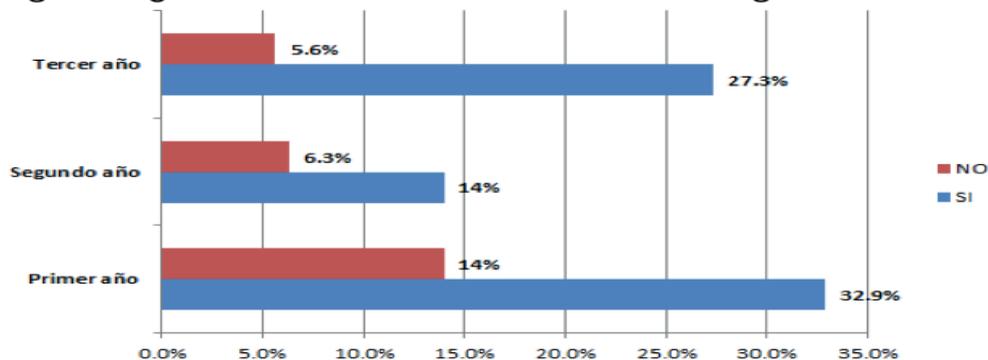
Figura 6. ¿Con qué frecuencia a utilizado un equipo de cómputo durante tus estudios?



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente pregunta que se formuló es ¿tienes acceso a internet desde tu hogar?, los resultados para primer año son 32.9% respondió que sí, mientras que 14% que no, para segundo año 14% que sí y 6.3% no, tercer año 27.3% si y 5.6% no, como se observa en la figura 7.

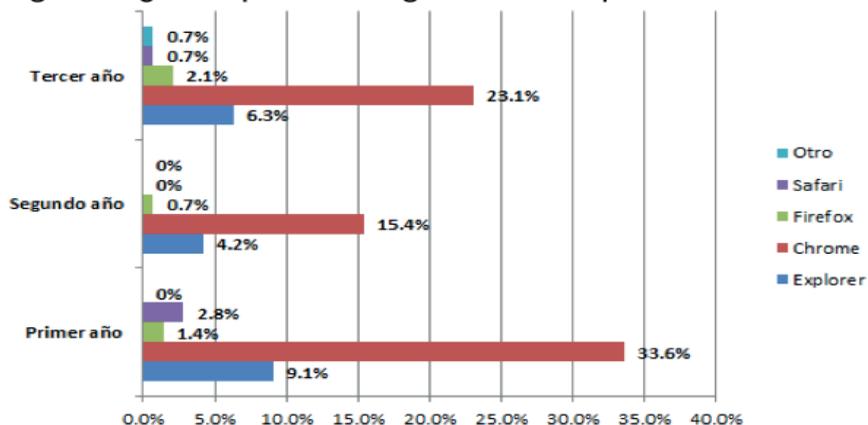
Figura 7. ¿Tienes acceso a internet desde tu hogar?



Fuente: Elaboración propia.

Qué tipo de navegador utilizas para hacer uso de internet, del total de las encuestas el 72.1% declaró utilizar el navegador Chrome, mientras que 19.6% manifestó utilizar el navegador Explorer, como se observa en la figura 8.

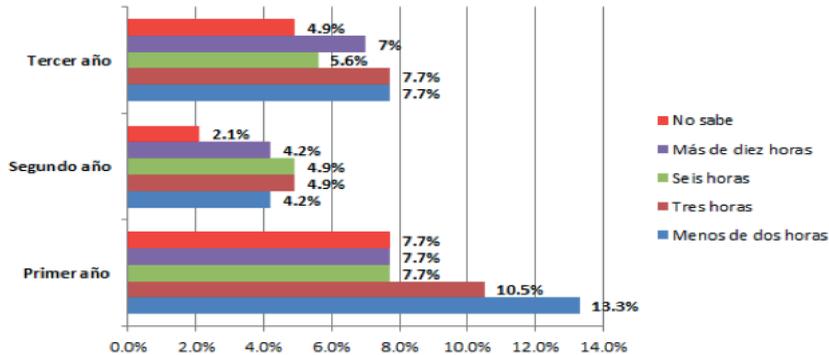
Figura 8. ¿Qué tipo de navegador utilizas para hacer uso de internet?



Fuente: Elaboración propia.

Cuántas horas se conecta a Internet en la semana, dentro de los rubros más altos en la encuesta tenemos que los alumnos disponen de los servicios de internet en un total de 25.2% menos de dos horas, mientras que el 23.1% dispone del servicio tres horas, y solo el 14.7% no sabe cuántas horas dispone del internet en la semana, como se observa en la figura 9.

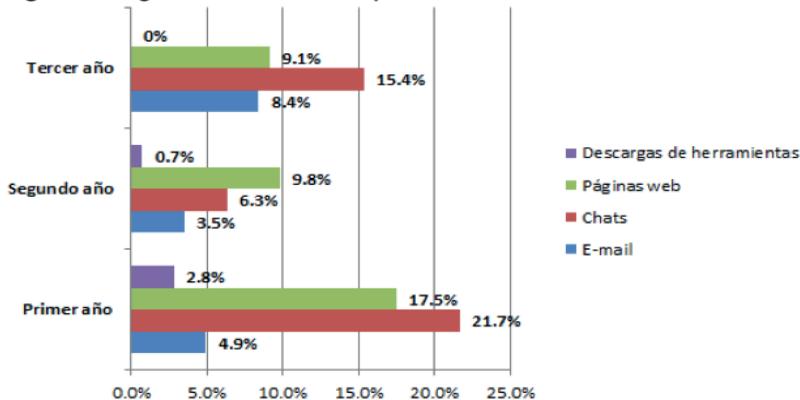
Figura 9. ¿Cuántas horas se conecta a Internet en la semana?



Fuente: Elaboración propia.

De los servicios que brinda Internet, cual utilizas frecuentemente, para primer año el servicio más utilizado son los chats (21.7%), para segundo año son las páginas web (9.8%), y para tercer año de igual manera los chats (15.4%), como se observa en la figura 10.

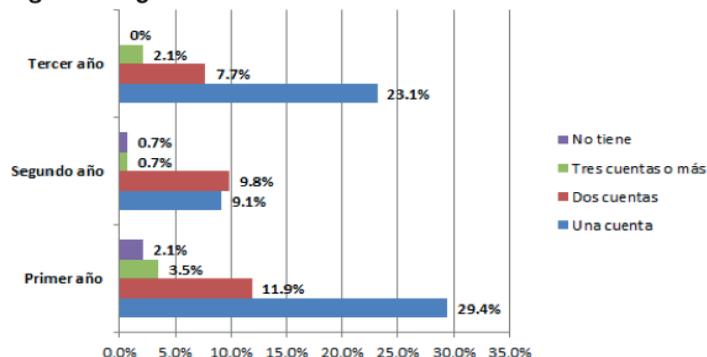
Figura 10. ¿De los servicios que brinda Internet, cual utilizas frecuentemente?



Fuente: Elaboración propia.

Cuántas cuentas de correo electrónico tienes registrada actualmente, para primer año el 29.4% declara tener una cuenta registrada de correo, para el segundo año el 9.8% tiene dos cuentas registradas, y tercer año una cuenta registrada (23.1%), y sólo el 2.8% del total de las encuestas no tiene cuenta registrada, como se observa en la figura 11.

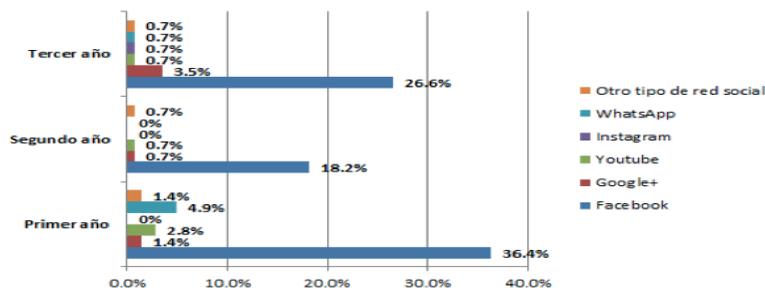
Figura 11. ¿Cuántas cuentas de correo electrónico tienes registrada actualmente?



Fuente: Elaboración propia.

A cuáles redes sociales te conectas constantemente, el primer año se conecta a Facebook (36.4%), para segundo año 18.2% y tercer año 26.6% se conectan de igual manera a la red social Facebook, la utilización de las redes sociales para fines educativos provoca cambios importantes entre docentes y estudiantes, ya que inculcan el trabajo colaborativo, la investigación, la retroalimentación, entre otro tipo de fin educativo y escolar (Gómez *et al.*, 2016), como se observa en la figura 12.

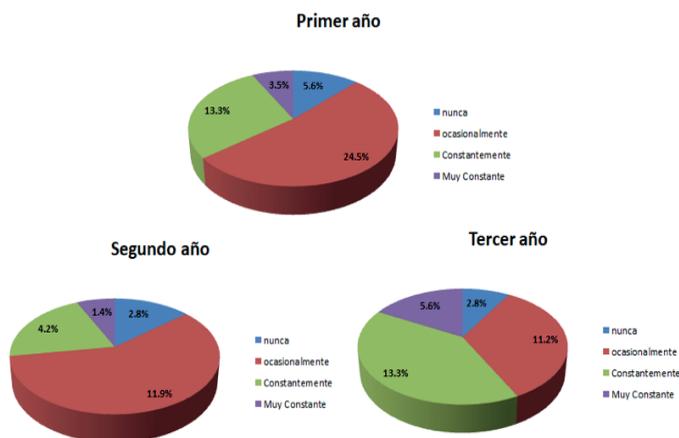
Figura 12. ¿A cuáles redes sociales te conectas constantemente?



Fuente: Elaboración propia.

Cuál de estos motores de búsqueda empleas constantemente para consultar información en la red, del total de los tres grados el 92.4% respondió hacer uso del motor de búsqueda Google. Asimismo, utiliza dispositivos electrónicos para realizar actividades dentro del aula: proyector, computadoras, presentaciones electrónicas, hojas de cálculo, procesador de texto, etc., el primer año los utiliza ocasionalmente (24.5%), el segundo año ocasionalmente (11.9%), y tercer año constantemente (13.3%), como se observa en la figura 13.

Figura 13. ¿Utiliza dispositivos electrónicos para realizar actividades dentro del aula: ¿proyector, computadoras, presentaciones electrónicas, hojas de cálculo, procesador de texto, etcétera?



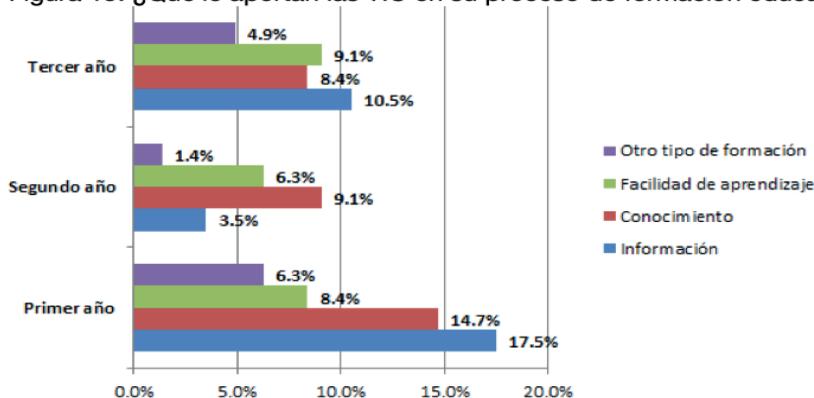
Fuente: Elaboración propia.

Has descargado recursos desde el internet tales como programas, textos, videos, sonidos, tutoriales, etcétera, para primer año ha descargado recursos de internet ocasionalmente (20.3%), de igual manera segundo año ocasionalmente (8.4%) y tercer año ocasionalmente (13.3%). Asimismo, el estudiante utiliza herramientas de comunicación, por lo cual el primer año manifestó utilizar ocasionalmente (22.4%) este tipo de herramientas, el segundo año ocasionalmente (7%) y tercer año ocasionalmente (12.65%).

Así pues, a los alumnos se les pregunto cuál es su nivel de uso de las tecnologías de la información y Comunicación (TIC), el primer año respondió que su nivel en el manejo de estas tecnologías en medio (19.6%), para segundo año es medio (15.4%) y tercer año también su nivel es medio (19.6%), como se observa en la figura 14.

Qué le aportan las TIC en su proceso de formación educativa y/o escolar, para primer año le aporta información (17.5%), para segundo año conocimiento (9.1%), y tercer año información (10.5%), como se observa en la figura 15.

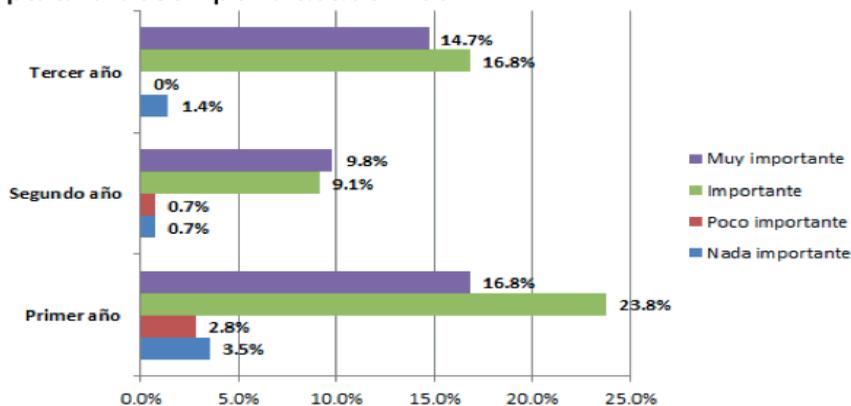
Figura 15. ¿Qué le aportan las TIC en su proceso de formación educativa y/o escolar?



Fuente: Elaboración propia.

Puedes indicar que tan importante son las TIC para tu desempeño académico, para primer año las Tic son importantes (23.8%) para su desempeño académico, para segundo año es muy importante (9.8%), y tercer año manifiesta ser importantes (16.8%), como se observa en la figura 16.

Figura 16. ¿Puedes indicar que tan importante son las TIC para tu desempeño académico?



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados presentan que la edad promedio de los estudiantes que hacen uso de las tecnologías y herramientas electrónicas son jóvenes con edades de 15 a 25 años (68.6%), el cual es el rubro más sobresaliente de estudiantes desenvueltos en este tipo de temas. De la misma forma, del total general de las encuestas tenemos que el 97.3% recurre a los servicios de internet, siendo estos; la descarga de programas, correos electrónicos, redes sociales, etcétera, dando significado y coherencia a las necesidades de cada estudiante durante su vida educativa y social. De lo anterior, el 65.1% de estos estudiantes cuenta con un equipo de cómputo propio, mismo que le es de utilidad para las gestiones escolares, mientras que un 35% no cuenta con equipo, imposibilitando tener una educación continua desde la perspectiva tecnológica.

Asimismo, la frecuencia de uso de un equipo electrónico durante sus estudios es de dos a tres veces a la semana (39.2%), mientras los que hacen uso diario es el 31.5%, por lo tanto, se entiende que por lo menos una vez han recurrido a esta herramienta tecnológica para el desarrollo de sus tareas y trabajos.

Paralelamente, el acceso a internet es otro factor fundamental en la educación de los estudiantes ya que el 74.2% demuestra tener conexión a internet desde el hogar y solo 25.9% declara no tener algún tipo de conexión a la red. No obstante, se observa que hay estudiantes que se conectan a internet en un promedio de menos de una hora (25.2%), entre tres (23.1%) y seis horas (18.2), y finalmente 14.7% no se conecta a internet. Otra de las herramientas tecnológicas más conocidas y utilizadas dentro del campo de la educación tenemos el correo electrónico y se percibe que del total general de las encuestas arroja que el 61.6% tiene una cuenta registrada, mientras que el 29.4% tiene dos cuentas registradas, y solamente el 2.8% no cuenta con correo electrónico activo. Cabe señalar que, el 81.2% de los estudiantes hace uso de la red social Facebook, siendo una red predominante entre la comunidad escolar.

De igual manera, el motor de búsqueda que se emplea constantemente para la consulta de información en la red, del total general de las encuestas (92.4%) respondió hacer uso del motor de búsqueda Google, siendo este recurso el más solicitado por los estudiantes por la facilidad de manejo y comprensión. Asimismo, utiliza dispositivos electrónicos

para realizar actividades dentro del aula como el proyector, computadoras, presentaciones electrónicas, hojas de cálculo, procesador de texto, etcétera, para el apoyo constante de sus actividades escolares.

Conclusión

Cabe concluir que, este tipo de herramientas tecnológicas impacta de manera positiva a los estudiantes, aportando beneficios propios en su formación académica, tales como; la información, conocimiento, facilidad de aprendizaje, que ejercen día a día en su vida cotidiana, dando elementos y habilidades para la consulta de la información en una vasta red informática.

De igual manera la importancia de las TIC refuerza el desempeño de los estudiantes y docentes, para lograr los objetivos planteados durante el semestre escolar, dando apoyo en el desarrollo de sus actividades, de esta manera se puede comprobar la pregunta de investigación planteada: ¿Cuál es el impacto que generan en la vida diaria de estas personas?, Se entiende pues, que el nivel con el que cuentan los estudiantes en el conocimiento y manejo de estas tecnologías es un nivel medio (54.6%), mientras que el 18.9% no conoce su nivel de conocimiento. Dando como resultado, que las TIC impactan positivamente en la formación del estudiante, teniendo una frecuencia constante en la operación de estas mismas, siendo un gran aliado en la construcción de las decisiones propias críticas. Asimismo, la importancia de las propuestas en los campos educativos va orientada al desarrollo curricular del estudiante, la implementación de las TIC como acompañamiento de su proceso escolar, estableciendo condiciones elementales para lograr ciertas metas planteadas por estudiantes y docentes. Incrementado la motivación de aprendizaje individual y grupal, impulsa a la creatividad de resolución de problemas reales, además, del interés por la ofimática.

Finalmente, la tecnología llegó para quedarse y saber corresponder de ella, dando oportunidad para la integración de las personas en general, ofreciendo opciones para generar una vida más productiva, de tal modo, las herramientas electrónicas estimulan a la investigación, además de abrir la brecha digital de quien hace uso de ella. De esta manera el conocimiento de estas tecnologías va de la mano con la alfabetización digital.

Referencias

- Bakkali, I. (2019). Factores que pueden influir la integración de las TIC en la enseñanza secundaria calificativa en Marruecos. En Pérez-Aldeguer, S. & Akombo, D. (Eds.), *Research, technology and best practices in Education* (39-49 pp.). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Calle-Álvarez, G. Y. & Lozano-Prada, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera*, 20, 35-54. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.3.
- Cortes, S. M., Vargas, T. & Neira, J. A. (2017). Uso de las TIC en la práctica pedagógica. *TIA, Tecnología, Investigación y Academia*, 5(1), 46-56.
- Cruz, M. A., Pozo, M. A., Andino, A. F. & Arias, A. D. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *Eticanet, Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 11(18), 196-215.
- Cruz, M. A., Pozo, M. A., Yupangui, H. R. A. & Arias, A. D. (2019). Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la información*, 9(1), 44-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- García, V., Aquino, S. P. & Ramírez, N. A. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (23), 24-44.
- García, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81.
- Geroge-Reyes, C. E. (2018). Alfabetización digital en la dimensión didáctica de la práctica docente, elementos para su análisis. *Educación*, 3(2), 30-39.
- Gómez, M. E., Contreras, L. & Gutiérrez, D. (2016). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: un estudio comparativo de dos universidades públicas. *Innovación Educativa*, 16(7), 62-80.
- Granda, L. Y., Romero, L. A. & Játiva, D. F. (2021). El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 377-390.

- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, XI (162), 69-85.
- Montes, R., Prado, J. R., Paz, C. M. & Valdez, M. M. (2019). Alfabetización informacional y digital mediante b-learning. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.29156/inter.6.1.1>
- Nájar, O. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 9-15.
- Paredes-Parada, W. (2019). Brecha en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) básicas y modernas entre estudiantes y docentes en universidades ecuatorianas. *Revista Educación*, 43(1), 1-30.
- Reyes, R. & Prado, A. B. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 1-32.
- Sunkel, G. (2021). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro, J. C. Toscano, T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (181 pp.). España: Fundación Santillana.
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7): 1-14. Recuperado de: <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410>
- UNESCO. (2021). Día internacional de la alfabetización. Alfabetización para una recuperación centrada en las personas: reducir la brecha digital. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild-2021-concept-note-es.pdf> (10/01/2022).
- Vera, L. A. & Yáñez, M. A. (2021). La importancia de las TIC en la asignatura matemática, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(2), 37-48. Recuperado de: <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-febrero/tic-asignaturamatematica>

IMPORTANCIA DEL AHORRO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

Elena Fabiola Ruz Ledesma

Doctora en Matemática Educativa. Docente de la Escuela Superior de
Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. eruizl@ipn.mx

Recibido: 22 de mayo 2023
Aceptado: 15 de junio 2023

Resumen

Fomentar el hábito del ahorro es fundamental en todas las personas. En el presente estudio se revisó la importancia que tiene en estudiantes de nivel superior, ahorrar tanto para su futuro inmediato, como a largo plazo; con la finalidad de revisar la factibilidad de elaborar un software que les ayude al desarrollo de este hábito. Se aplicó una encuesta a una muestra aleatoria de 329 estudiantes de una escuela de la Ciudad de México, encontrándose que el 90% no ha recibido educación financiera, el 30% ahorra de una manera informal y en su mayoría tiene interés por poner en práctica estrategias que les permita tomar acción en este aspecto.

Palabras clave: Ahorro, hábito, estudiantes, nivel superior, software.

Abstract

Encouraging the habit of saving is essential in all people. This study reviewed the importance of higher education students saving for their

immediate future, as well as in the long term; in order to review the feasibility of developing software that helps them develop this habit. A survey was applied to a random sample of 329 students from a school in Mexico City, finding that 90% have not received financial education, 30% save in an informal way and most are interested in implementing strategies that allow them to act in this regard.

Keywords: Saving, habit, students, higher level, software.

Sin duda, el papel que juegan las universidades es de gran importancia, pues contribuye en diversas formas al desarrollo social. Lo anterior, se debe a que la educación es el pilar fundamental para el crecimiento y desarrollo económico de un país, ya que en ella los jóvenes adquieren los conocimientos necesarios para ser competentes en un entorno laboral, además de contribuir a que el mercado sea más competitivo.

Un dato importante, es que un buen número de los estudiantes universitarios de escuelas superiores públicas son de clase media y baja, por lo tanto, su educación es fundamental para poder encontrar un buen empleo, mejorar sus condiciones de vida y con ello tener un ascenso en su clase social, es decir, obtener un mejor nivel de vida.

Se pone énfasis en la importancia del factor económico para que un estudiante pueda completar sus estudios universitarios, pues, como señalan Sales y Quintero (2017) en su estudio sobre la deserción en la Universidad Autónoma del Estado de México, casi el 50% de una muestra de 122 estudiantes, abandonaron sus estudios por una razón económica. Lo mismo ocurre en el estudio reportado sobre estudiantes del UAEM Temascaltepec (Sánchez, Santos y Castillo 2020), donde el 45% de los alumnos que abandonaron la escuela proviene de una familia con ingresos quincenales menores a 5000 pesos, lo que indica que las condiciones económicas representan una de las causas principales por la que los estudiantes desertan. Por ello, una buena administración de los recursos económicos es fundamental.

Con base en lo anterior, podemos decir que el ahorro es una forma de administración del dinero con el que cuenta cada estudiante basándose en sus necesidades individuales. Toda ayuda económica es útil sin importar el tipo de universidad de la que se esté hablando, en el caso particular de esta investigación, se realizó en una institución pública, razón por la cual, los estudiantes deberían administrar mejor su dinero.

Objetivo General

Fomentar en los estudiantes de nivel superior el hábito del ahorro con apoyo de una aplicación web.

Objetivos Específicos

- a) Identificar las técnicas de ahorro más efectivas que hay en la sociedad.
- b) Observar cómo es que afectaría el ahorro en los gastos que realizan los estudiantes.
- c) Seleccionar tecnologías para el desarrollo de software que llame la atención tanto visualmente como en experiencia para los usuarios.

Estado del Arte

La economía estudiantil no es para nada un tema aislado o de poco interés, de hecho, es un tema fundamental para la Secretaría de Educación Pública (Sánchez y Santos y Castillo 2020) pues tiene un fuerte impacto en la vida académica del alumno. La SEP realiza investigaciones o muestreos de las condiciones socioeconómicas de los alumnos para elaborar las estrategias necesarias con las cuales brindar una educación de calidad.

Los estudios realizados por las subsecretarías de educación media superior y superior son aún más específicos (Secretaría de Educación Pública, 2018), pues evalúan las zonas donde hay más vulnerabilidad, es decir, donde las condiciones actuales provocan una mayor deserción o incluso dificultad para acceder a la educación, e inclusive se cuenta con las estadísticas respecto a distintos planteles (Portilla-Fernández & Vásquez-Bueno, 2020).

Entonces, en resumen, la SEP, a través de sus diversas subsecretarías de los diferentes niveles, realizan investigaciones sobre el tema económico de los estudiantes.

Respecto al tema del ahorro, encontramos que Espín, Castillo, y Loza (2018), señalan la importancia de la educación financiera en estudiantes de licenciatura, en una encuesta aplicada se encontró que el 90% de los alumnos no lleva un control de sus ingresos y egresos, siendo esta una primera estrategia que se debe implementar.

Marco Teórico

Conocer el comportamiento económico-financiero de los jóvenes actualmente es una necesidad latente dado que estos en el futuro guiarán la tendencia del desarrollo económico de un país. Es por ello que indagar sobre la forma en que los jóvenes toman sus decisiones desde la perspectiva económico-financiera, se hace relevante.

El tema de investigación que se eligió se encarga de mostrar como es que los estudiantes de universidad utilizan sus recursos para las diferentes actividades que realizan día con día.

El tema del ahorro entra en la parte de la educación financiera. Por educación financiera nos referimos a una combinación de concientización, conocimiento, habilidad, actitud y comportamiento necesarios para realizar adecuadas decisiones financieras y, en última instancia, alcanzar el bienestar individual (Melguizo A., Peña y Tuesta, 2015).

Las razones por las que las personas no utilizan un servicio financiero o les sea difícil ahorrar, han sido estudiadas en numerosas ocasiones (López, 2015; Mayoral And Nabernegg, 2014), y, entre las más relevantes encontramos las siguientes: cultura financiera, la falta de competencia en los mercados, las condiciones de trabajo, como trabajar en la economía informal, al igual que factores personales como la motivación y la confianza en uno mismo. Cabe recalcar que en México el 30% de la economía es informal. Eso nos indica que aproximadamente el 35% de la población adulta ahorra en instituciones financieras no formales, mientras el 6% lo hace en bancos (Zamora, García y Ramos, 2018).

Lo anterior resulta relevante por los tipos de ahorro, el formal e informal. Por ahorro formal nos referimos a cuando el dinero es canalizado dentro de una institución financiera.

Por otro lado, el ahorro informal se refiere a que el dinero es manejado directamente por el individuo, o que se lo entregue a algún familiar, como el empleo de las tandas, que mucha gente acostumbra a hacer, etcétera.

Morocho, Erazo, Narváez & Carvache (2023), señalan que el ahorro de los estudiantes es deficiente debido a una baja inclusión financiera. Además, señalan que una cantidad de ingresos limitados influye en la capacidad de ahorro. Otro punto que remarca es la percepción de un joven hacia el ahorro, pues un joven con una percepción negativa es menos propenso a desarrollar este hábito.

Existen apoyos económicos a los que los jóvenes de las instituciones universitarias públicas pueden recurrir, y si cumplen las condiciones, se les otorgan. Algunos son:

- a) Beca de manutención.
- b) Beca institucional.
- c) Beca de transporte.
- d) Beca de excelencia académica TELMEX.

Los recortes en educación han ocasionado la reducción del profesorado, algunos autores cifran en decenas de miles que pueden verse en peligro con estos recortes (SEP, 2018).

Desarrollo. Metodología Empleada

Se empleó una metodologías cuantitativa y descriptiva (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

Para el desarrollo de este estudio se aplicó una encuesta sobre el ahorro a una muestra aleatoria de 329 estudiantes de diferentes semestres dentro de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, quienes participaron voluntariamente. La muestra de estudiantes pertenecía a una Escuela de Nivel Superior ubicada en la Ciudad de México, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Como herramienta para la aplicación del cuestionario, se utilizó Google Forms.

Las preguntas del cuestionario se presentan a continuación:

- 1) ¿Cuánto gastas a la semana por estudiar en ESCOM? (considera la comida, transporte, material, etcétera).
- 2) ¿Piensas que se gasta mucho dinero en la carrera? (Específicamente hablando, del material).
- 3) ¿En qué gastas mayormente el dinero que tienes disponible a la semana? (Comida, transporte, material, etcétera).
- 4) ¿Tienes como hábito ahorrar?
- 5) Si la respuesta es sí, ¿Cuánto ahorras a la semana?
- 6) Si la respuesta es sí, ¿Qué método usas para ahorrar? (Ahorro común, con una aplicación, tanda, etcétera).
- 7) ¿Tienes algún tipo de beca por parte del gobierno u otra institución?

- 8) ¿Desempeñas algún trabajo dónde recibas una remuneración monetaria?
- 9) ¿Usarías una aplicación que te ayude a ahorrar?

Resultados

Se muestran los resultados obtenidos de algunas preguntas en gráficas circulares.

En la Figura 1. Se muestra que en promedio los estudiantes de la institución donde se realizó el estudio, gastan entre \$500 y \$700 pesos por semana, siendo en transporte y comida en donde más ocupan su dinero (Figura 2).



Figura 1. Porcentaje de respuesta a la pregunta 1 de la encuesta.

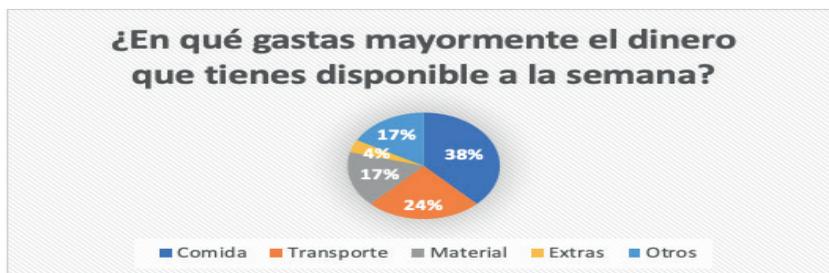


Figura 2. Porcentaje de respuesta a la pregunta 3 de la encuesta.

Análisis de Resultados

Solo 30% de los jóvenes tiene algún tipo de beca, el 17% genera ingresos laborando, mientras el resto solo recibe ingresos por parte de sus

tutores. El 74% de los estudiantes gastan de \$300 a \$700 semanales, de los cuales, el 83% son gastos directos enfocados a la alimentación, transporte y materiales necesarios para las asignaturas que cursan.

En el tema del ahorro sólo el 30% de los estudiantes encuestados tienen desarrollado el hábito de ahorrar. Cerca de la mitad de los estudiantes que ahorran, consiguen una acumulación de entre \$100 y \$200 quincenal; además, la tendencia de la manera de ahorrar es clara, el 57% de los estudiantes está utilizando un método de ahorro “común o informal”, el 5% utiliza alguna aplicación que los ayuda a ahorrar de una mejor manera, mientras el 20% utiliza otros métodos de ahorro donde se incluyen los métodos formales. Lo anterior remarca que se requiere contar con más información financiera.

Por último, el 94% usaría una aplicación que los ayude a ahorrar de una manera más efectiva

Metodología del software

Para la elaboración del software se utilizó la metodología de cascada, la cual cuenta con las siguientes etapas: Análisis, diseño, implementación, pruebas y mantenimiento.

La etapa del análisis incluye la propia investigación sobre el ahorro en los jóvenes, así como los resultados en la encuesta para obtener los requerimientos funcionales.

El resto de las etapas las desprendemos del análisis, donde a partir de la obtención de los requerimientos se realiza el diseño de los diagramas necesarios, como el de casos de uso, para poder codificar, lo cual ya es parte de la implementación y las pruebas del sistema.

Propuesta para fomentar el ahorro. Basándonos en el cuestionario realizado, así como en lo investigado, observamos que el problema que se tiene respecto al ahorro es por una falta de educación financiera que los lleva a una mala administración de recursos. Planteamos una aplicación web llamada “Lay Out” la cual tiene un diseño bastante simple pero amigable para el usuario, junto a una funcionalidad bastante sencilla la cual nos guiará para alcanzar una meta de ahorro deseada; lo anterior a través de cálculos sencillos realizados por la aplicación, distribuyendo los ingresos por día, en base a la cantidad de recursos con los que se cuenta, para lograr la meta de ahorro semanal. Cabe recalcar que la aplicación es para que se empiece a desarrollar el mé-

todo de ahorro, por lo tanto, las funcionalidades son simples. A continuación, mostramos capturas del funcionamiento de la aplicación: En la Figura 3, se aprecia la pantalla principal donde se encuentran todos los campos a llenar, los cuales son los recursos con los que se cuenta y la meta de ahorro. Además, diariamente se debe introducir la cantidad gastada ese día.



Figura 3. Interfaz inicial de la aplicación LAY OUT.

Si el estudiante alcanzó la meta de ahorro de la semana aparece una carita feliz (Figura 2).



Figura 2. Interfaz con el total ahorrado en la semana.

En caso de que no llegara a alcanzarse la meta semanal, aparecen recordatorios, haciendo énfasis que puede recortar algunos gastos, llevando su comida a la escuela para no gastar (Figura 3).



Figura 3. Interfaz que muestra una carita triste del cochinito por no haber alcanzado la meta semana.

Conclusiones

En México, la educación financiera tanto en jóvenes como en adultos es pobre, lo cual se ve reflejado en que las personas no utilicen servicios financieros o les sea difícil ahorrar.

Los jóvenes de la Escuela donde se efectuó el estudio no son la excepción; dentro de las respuestas que se brindaron, observamos la inexistencia del hábito del ahorro en algunos jóvenes, mientras que en los que sí ahorran tienen una clara tendencia a un ahorro informal, dejando de lado métodos de ahorro formales dentro de instituciones financieras.

Por ello, abonamos a la cultura del ahorro una aplicación con una funcionalidad sencilla pero enfocada, así el usuario, en este caso el estudiante, puede empezar a adquirir el hábito del ahorro de una manera más sencilla y mejor planificada. Cabe señalar que, aunque el ahorro en este caso sea informal, buscamos fomentar el que se ahorre, por lo tanto, situaciones un poco más complejas como lo pueden ser las cajas de ahorro o cuentas de ahorro se dejaron de lado, pues pueden resultar difíciles de entender para la gente que recién empieza a ahorrar.

Referencias

- Bosch, M., Melguizo, A., Peña, E. y Tuesta, D. (2015). El ahorro en condiciones formales e informales. BBVA-Research: *Documento 15*. (marzo 2018). En línea: http://www.fundacionmicrofinanzasbbva.org/revis-taprogreso/wp-content/uploads/2015/12/wp_15-23_ahorro.pdf
- Espín, M. E., Castillo, G. J. y Loza. (2018): “Educación financiera, clave para reducir la pobreza y desigualdad”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (marzo 2018). En línea: <https://www.eu-med.net/rev/atlante/2018/03/educacion-financiera-ecuador.html>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- López, M. (2015). *Hábitos de consumo del estudiante universitario. El Caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Mayoral, M. y Nabernegg, F. (2014). *Gasto social en América Latina*. Ciudad de México.
- Morocho García, A. V., Erazo Álvarez, J. C., Narváez Zurita, C. I. & Carvache Franco, S. M. (2023). La educación financiera en estudiantes universitarios y su relación con el uso del crédito educativo. *Revista Conrado*, 19(91), 179-186. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2939>
- Portilla Fernández, M. & Vásquez Bueno, L. A. (2020). *Situación financiera alarmante: grito silencioso en los estudiantes universitarios*.
- Sales, J. y Quintero, L. (2017). *Factores socioculturales y económicos que inciden en la deserción universitaria: Caso de estudio del Centro Universitario Nezahualcoyótl-Uaemex*. México: Castellanos Editores.
- Sánchez, P., Santos, R. y Castillo, K. (2020). La importancia de la educación financiera en la formación de profesionistas de nivel licenciatura. *Revista digital FILHA: Año 15, No. 22*, pp. 1-17
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluación de consistencia y resultados (2017-2018). Programa Nacional de Becas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Zamora, T., García, A. y Ramos, J. (2018). Algunas características que explican el comportamiento de los jóvenes universitarios hacia el ahorro. *INFAD Revista de Psicología: No. 2 2018, ISSN: 02014-9877*, pp. 159-170.

PRÁCTICAS DE CONSUMO EN DOCENTES: CONFIGURACIONES Y RESISTENCIAS

María del Rosario Castañeda Reyes

Doctora en Pedagogía. Docente investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec, Estado de México. pasearacasiopea@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6975-8798>

Recibido: 9 de febrero 2023
Aceptado: 12 de mayo 2023

Resumen

Se indagó sobre la configuración de algunas prácticas de consumo en docentes. Interesó analizar las contribuciones y resistencias ante el capitalismo de nuestro tiempo, a través de estas prácticas de consumo. Las nociones de configuración se consideraron de Buenfil (1995, [1993], 2002) y De la Garza (2018), la de resistencia de Foucault (1994) y la de referente fotográfico de Barthes (1980, 1989). La referencia empírica consideró fotografías. Se exploraron coordenadas familiares y un poco la relación con estudiantes. Se encontraron que las prácticas que contribuyen y las de resistencia, se pueden analizar en tres dimensiones asociadas a: 1. Las políticas de mercado y gobiernos nacionales. 2. La afectividad y estrategias de compra/venta, y 3. Los ritmos impuestos a la vida en nuestros tiempos. La sospecha final: Las/os do-

centes de esta investigación dejan ver algunas prácticas de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Palabras clave: Docentes; configuración; consumo; resistencia; fotografías.

Abstract

The configuration of some consumption practices among teachers was investigated. It was of interest to analyze the contributions and resistance to capitalism of our time. The notions of configuration were considered by Buenfil (1995, [1993], 2002) and De la Garza (2018), that of resistance by Foucault (1994) and that of photographic reference by Barthes (1980, 1989). The empirical reference considered photographs. Family coordinates and a little relationship with students were explored. It was found that the practices that contribute and those of resistance can be analyzed in three dimensions associated with: 1. Market politics and national governments. 2. Affectivity and buying/selling strategies, and 3. The rhythms imposed on life in our times. The final suspicion: The teachers of this research show some practices of resistance to the capitalism of our time.

Keywords: Teachers; configuration; consumption; resistance; photographs.

A manera de antecedente

Colocar la mirada en la relación docente y capitalismo en nuestros tiempos, nos posibilita pensar en las relaciones prácticas de consumo y generación de basura. Y es que desde hace varias décadas la relación consumo y generación de basura ha constituido objetos de investigación: en la academia, en el campo de las prácticas artísticas, en los movimientos de activistas, en las legislaciones, en los manuales escolares, solo por mencionar algunos referentes *grosso modo*.

Estas relaciones, al parecer, han mirado a una cierta idea de generalidad de los sujetos. Es decir, raramente se han detenido en centrar la atención en: la profesión, la escolaridad, o el estatus económico-social-cultural, si es que hay una radical clasificación en esta provisional

forma de tipificar. Sí ha prevalecido una suerte de clasificación por sector industrial: cuando se habla de los alimentos que se convierten en basura, de los desechos químicos, de la basura tecnológica, etcétera.

Y si en algún momento se han fijado en la escuela, su atención se dirige hacia el estudiantado, generalmente. Se privilegian campañas o programas que intentan trabajar de manera parcial, algo que tenga que ver con la basura: clasificación, cierto ordenamiento de ella, formas de reciclaje, etcétera. Parece haber una resignación de que hay que vivir con la basura: aprender a clasificar, reciclar, etcétera, en el mejor de los casos.

Y en esta idea de aprender a vivir con la basura, fue útil buscar, en la base de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en función de la palabra basura, cómo la estaban investigando y si aparecía la relación de consumo y docentes. No se encontró en la búsqueda realizada esta relación, sin embargo, fue de utilidad encontrar 116 tesis que, desde distintas áreas disciplinarias, licenciaturas y programas de posgrado tuvieron como interés la investigación sobre alguna parcela de la generación de basura.

Cuando se buscaron, en marzo de 2021, las tesis que investigaron lo relacionado al consumo, se encontraron 2703 registros que iban del año 2021 a 1889, aunque los textos en PDF aparecían hasta 1970, con excepciones. Con respecto al consumo prevalecieron los relacionados a drogas, alcohol, energía eléctrica, alimentos que no nutren, fármacos, redes sociales, marcas, entre otros. Y también hubo algunos sobre incitación al consumo en la relación arte publicidad, consumo artístico de vanguardia como arte objeto y consumo cultural.

De las búsquedas señaladas, se encontró que sí hay un interés por mirar el asunto de la basura y el consumo desde varias áreas disciplinarias, aunque la perspectiva que prevalece en el área de la pedagogía sea focalizada en el estudiantado y en una suerte prescriptiva sobre el manejo de la basura. La mirada desde las otras áreas ayuda a complementar la que pretendió la presente investigación.

A la par, antes y después de estas lecturas de investigaciones, ha estado presente la curiosidad por desmontar a ese sujeto general que consume y genera basura. Asistimos a la necesidad de preguntarnos cómo podemos mirar al docente en sus dobles coordenadas: su familia, con sus hijos/as, básicamente, y con los estudiantes ante esta relación de consumo/basura en tanto prácticas de contribución o resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Coordenadas de la investigación

Una parte de las investigaciones que se analizaron sobre el consumo y la basura, estaban pensadas desde las sociedades de consumo, o consumo de masa (Schor, 2004, 2006). Algunas desde la filosofía (Bicieg, 2020) y la psicología (Tapia, 1999 y López, 2008). Otras vinculadas al campo de la educación y la pedagogía (Alexander, 1994; Víctor, 2005; y Alegría, 2015). Estas últimas se enfocaban a los ambientes escolares, concretamente a los estudiantes. Y un grupo más de investigaciones estaban relacionadas con las prácticas artísticas y culturales (Viveros, 1992; Prieto y Tinoco, 2007; Nachon y Zapata, 2014; Sanguino, 2018; Saldaña, 2018; Espino, 2019; y Rivera, 2019). Estos análisis contribuyeron a la pregunta por el docente, como uno de los sujetos estratégicos en lo social. Y no sólo por el docente en su situación laboral, en tanto se relaciona con el estudiantado, sino también en su relación con su familia, concretamente con sus descendientes: hijos/as.

La investigación estuvo guiada por dos preguntas: ¿cómo se configuran las prácticas de consumo que deja ver el docente en familia y en la escuela, para contribuir, resistir o lidiar con el capitalismo de nuestro tiempo?, y ¿cómo las expresiones artísticas, y algunas culturales, muestran la estética de esta configuración?

Se plantearon dos propósitos: Describir la configuración docente que está contribuyendo, resistiendo o lidiando con el capitalismo de nuestro tiempo. E identificar en expresiones artísticas, en prácticas culturales, las formas de visibilizar contribuciones o resistencias ante el capitalismo de nuestro tiempo. Ambos propósitos para reflexionar sobre las posibilidades de desplazamiento al interior de la configuración.

La sospecha/hipótesis que se argumenta es: Las/os docentes de esta investigación dejan ver algunas prácticas de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo, tanto en el consumo en casa, como en la relación con sus estudiantes. Hay ámbitos del capitalismo en que tales resistencias no pueden penetrar y se quiebran por su fragilidad.

Perspectiva metodológica

Entendiendo por perspectiva metodológica a la articulación, muy propia del investigador, de referencia teórica onto-epistémica, referencia

empírica y orientaciones de la investigación, con cuidado y vigilancia. Las orientaciones son la pregunta, el propósito y la sospecha.

La referencia empírica no se queda en la instrumentación y diseño para el trabajo de campo (Castañeda-Reyes, 2020), ya que está articulada con la referencia teórico-epistémica inicial, y ajustada cuando se prepara para ser parte de la elaboración de hallazgos.

Se elaboró la referencia empírica en tres momentos, entre la simultaneidad y la discontinuidad. El primero lo constituyó el acervo de conocimiento a mano sobre expresiones artísticas y culturales. Tal acervo: asistencia al teatro, exposiciones fotográficas, de obra plástica, presentaciones de libros (literatura), salas de cine, etcétera, fue permanente. Sin embargo, se vio interrumpido por la pandemia, y se desplazó a plataformas virtuales. El segundo fue a través de una invitación a los/as docentes para participar en la investigación: tomar foto a la basura que se genera en casa (durante una semana), participar en una mesa de reflexión o escribir sobre sus prácticas de consumo. Y lo tercero consistió en la sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida.

Dadas las condiciones nacionales e internacionales que acontecieron durante el desarrollo de esta investigación, se optó por escribir vía correo electrónico a los/as docentes para invitarles a participar en la investigación. A tal llamado, y en vacaciones decembrinas de 2020, respondieron 7 docentes, el total de participantes en la investigación.

Con excepción de preescolar y posgrado, se logra tener a participantes que laboraban en los demás niveles de escolaridad. Varían las edades de sus hijos/as, así como las condiciones de ubicación de los municipios donde habitaban y trabajaban. Esta información es valiosa para el análisis de las prácticas de consumo que me interesan.

Es relevante mencionar que, de diciembre de 2020 a marzo de 2021, las/os docentes fueron enviando de manera discontinua tanto las fotografías solicitadas (se reunieron 44) como el texto en donde escribieron sobre sus prácticas. Ya que, a la mesa de reflexión sobre las mismas, a través de la plataforma Google Meet, sólo se presentaron dos, y con problemas de electricidad una de ellas. De igual manera se optó, aparte de conservar el anonimato de su persona, por hacer la referencia a cada una/o, según el orden en que completaron el archivo de su participación.

¿Qué prácticas de consumo se exploraron en las/os docentes que participaron en esta investigación? Se pensó en dos ejes generadores:

1. Las prácticas del/a docente en familia. Y 2. Las prácticas del/a docente con sus estudiantes. En el caso del primer eje, se pensaron subejes con algunas preguntas orientadoras.

Con respecto a las prácticas de consumo en la relación con los/as estudiantes, se optó por sólo un eje con sus preguntas orientadoras. Esta decisión obedeció a las relaciones que durante marzo de 2020 y hasta parte de 2022, tuvimos las/os docentes con las/os estudiantes: mediación a través de plataformas de internet, telefonía y televisión, básicamente.

Hallazgos: configuración sobre las contribuciones

Ya en otros trabajos de los integrantes del cuerpo académico del que es parte esta investigación, hemos estado pensando las nociones de configuración y reconfiguración. Para esta investigación ha sido útil pensar en términos de configuración a partir Buenfil (1995, [1993] y 2002) y De la Garza (2018). En ambos casos las líneas teóricas de las cuales parten tienen elementos de encuentro, pertinentes para este análisis interpretativo.

Para De la Garza (2018) trabajar con el concepto de configuración, permite “dar cuenta de una realidad en estructuración, entendida como actualización cotidiana de las estructuras, así como de campos con estructuraciones ambiguas o con incertidumbres, de las rupturas en la continuidad estructural y el advenimiento de otras estructuras.” (p. 237). Siguiendo a Buenfil (1995, [1993]) una configuración es, entre otras cosas: abierta, incompleta, contingente y con tensiones constitutivas estructurantes.

Para este caso, las prácticas de consumo que contribuyen al capitalismo de nuestro tiempo, parecen inclinarse a una estructuración que obedece al gran Otro, es decir, a las políticas de los poderes facticos, a los grandes corporativos. Tales corporaciones han logrado, incluso, asociación con artistas contemporáneos. Estas asociaciones contribuyen al consumo, como bien lo han señalado algunas investigaciones. Sanguino (2018) investigó la asociación de artistas con marcas como Perrier, de agua gasificada; Absolut Vodka, de licores; y Scribe, de cuadernos y papelería. También la de Espino (2019) que hace una crítica a algunas de las vanguardias artísticas que contribuyen a las sociedades de consumo.

Recuérdese que uno de los recursos utilizados para la referencia empírica fue el uso de fotografías, solicitadas a los docentes sobre su basura, durante una semana, y que se omiten en este artículo por cuestiones de espacio. Posterior a esta solicitud, encontré que Nachon y Zapata (2014) citan la exposición: “7 días de basura, del fotógrafo estadounidense Gregg Segal, quien narra de manera muy amable para el espectador, cómo un grupo de familias de distintos estratos sociales se recuestan sobre los residuos que han generado durante una semana” (p. 44).

Estos autores me reenviaron a Barthes (1980, 1989) quien llama referente fotográfico:

[...] no a la cosa *facultativamente* real a que remite una imagen o un signo, sino a la cosa *necesariamente* real que ha sido colocada ante el objetivo y sin la cual no habría fotografía [...] nunca puedo negar en la fotografía que *la cosa haya estado allí* (pp.120-121)

En este caso las/os docentes decidieron qué fotografiar, a partir de lo solicitado. Y por lo tanto estas fotografías ayudan a pensar algunas dimensiones de la configuración que contribuye al capitalismo de nuestros tiempos.

De acuerdo al material reunido y de algunos aportes teórico-epistémicos, por ahora pienso en tres dimensiones de configuración que podrían leerse. Sin olvidar que éstas son incompletas, abiertas, provisionales, contingentes y con tensiones constitutivas y estructurantes.

Si pensamos en las prácticas en la relación consumo-basura-contribución de las/os docentes de esta investigación, observamos una tensión en términos de las decisiones sobre qué consumir ante el peso de las políticas del mercado y los niveles de permisibilidad/tensión de los gobiernos nacionales, como primera dimensión. La segunda lo constituyen los lazos afectivos con los integrantes de la familia, hijos/as, pareja, padres, incluso amigos. También seducidos por una política de publicidad para que se impongan los productos y las marcas. Y la tercera es la dinámica de los ritmos impuestos en nuestros tiempos, y que dificulta un consumo pertinente/de pertenencia, de generación de basura sustentable.

a) Políticas de mercado y gobiernos nacionales

En México, a partir de 2020, empezó un etiquetado de alimentos y bebidas no alcohólicas pre envasados, con cinco sellos y dos leyendas precautorias. Éstas últimas para evitar que niños y niñas los consuman (El poder del consumidor, 2020). Esta Asociación Civil (A.C.) señala que los cinco sellos se refieren a si el producto tiene excesos en: calorías, sodio, grasas trans, azúcares y grasas saturadas. Y las leyendas advierten sobre edulcorantes y cafeína. Es importante señalar que esta A.C. se creó en México en 2006, y que es de los grupos que han estado interpelando a los gobiernos en turno, para incidir en las legislaciones sobre la veracidad de la información, que muestran al consumidor los envases de alimentos y bebidas. Han encontrado, cuando estudian los productos, que en varias ocasiones la información no corresponde a la composición del producto alimenticio. Esta situación pone en cuestión la relación de las instituciones de gobierno y las empresas que permiten que, productos con estas características, lleguen a los consumidores, en este caso a las/os docentes de esta investigación.

En algunas de las fotografías que tomaron las/os docentes a su basura, se ven empaques que contienen algunos de los sellos a los que hace alusión El poder del consumidor. Y no sólo es el caso de México con estos alimentos, experiencias semejantes se tienen en otros países, como bien lo señala la investigación de Vivas (2014, 2015) sobre la empresa Panrico en España.

Otro aspecto que encontré es lo que desde la segunda y tercera década del siglo XX patentaron un grupo de empresarios estadounidenses, se trata de la obsolescencia programada (Dannoritzer, 2010) Y con ello surgió, y sigue hasta nuestros días, una tensión constante, gracias a algunos observatorios ciudadanos, como bien lo señala el documental de Dannoritzer (2010). Resulta paradójico que una lata de frijoles pueda tener un periodo semejante para ser consumido que un foco de led. Una toronja con respecto a unos guantes de latex.

En un empaque de un foco de led se lee que su duración es de 15 000 horas. Si vemos la caducidad de una lata de atún, verduras o frijoles, por ejemplificar, plantean términos de uno a tres años. Y el foco no llega a los dos años para que se tire a la basura. Los guantes resisten una jornada de limpieza en casa. Las toronjas pueden estar casi 20 días, y las manzanas compiten en esta durabilidad, en los anaqueles de las tiendas de autoservicio.

En la obra de teatro de Arthur Miller, *Muerte de un viajante*, de 1949, ya se mencionada, en una escena, como no se acababa de pagar un artículo electrodoméstico y ya no servía, habría que tirarlo a la basura.

Otro aspecto de esta dimensión es el lugar de las marcas y su circulación. Un ejercicio inmediato nos lleva a darnos cuenta como los sujetos estamos clasificados por zonas económicas. Y aunque sea la misma cadena de tiendas de autoservicio, resulta que tales marcas circulan sólo en tales lugares geográficos. Un mismo producto, también lo sabemos, tampoco conserva el mismo precio, depende del lugar geográfico donde se vende.

La Docente 1 (domicilio en Tultitlán, Edo. de Méx.) parece estar más cerca de los productos de la Cooperativa Pascual, como bien lo apreciamos en las fotografías que compartió. Observé que esta Cooperativa no puede replegarse del juego del mercado. De ahí que uno de sus productos, los jugos, tengan dos sellos colocados por la Secretaría de Salud.

Respecto al consumo del agua que realizan las/os docentes que participaron en esta investigación, cuyas edades van de 37 a 57 años. De los 7 docentes, 6 consumen agua embotellada. Las Docentes 5 y 6 prefieren Bonafón, y, además, la primera E-pura. La Docente 3 hace referencia a una marca no muy conocida, Copura. Las Docentes 1 y 4, así como el 7 utilizan los servicios de una purificadora de su comunidad. Y la Docente 2 hierve el agua.

Allá por los 80s del siglo XX, tomábamos agua de la llave, o en su caso la hervíamos. No entiendo cuándo nos convertimos en el país más consumidor de agua embotellada en el mundo, según Paullier (2015) de la BBC. Ortega (2016) señala que de 2003 a 2013 en México se da el consumo masivo de agua embotellada.

Si bien es cierto que esta idea de embotellada se refiere a los garrafones que se reutilizan, de todas formas, se trata de una contribución al capitalismo. Bien lo señala el ingeniero químico Pacheco-Vela (en Paullier, 2015):

Cada vez que tú compras una botella de agua estás haciendo que el agua se convierta en una mercancía y en algún momento no va a haber suficiente agua para todos porque todos quieren venderla y venderla al mejor postor.

Estoy de acuerdo con él cuando plantea las formas de hacerle frente al creciente consumo de agua embotellada. Según él hay que: “Educar sobre la verdadera capacidad de los organismos que tratan el agua en el país, instalar sistemas de tratamientos caseros del líquido, es decir filtros, y cambiar los patrones de consumo individual.” (Pacheco-Vela en Paullier, 2015)

Nada sencillas son las medidas que propone. Hasta aquí he podido aproximarme a algunos rasgos de esta dimensión que muestra la complejidad de esta relación de las políticas del mercado con los gobiernos nacionales, y que desde luego tocan al consumo de los/as docentes.

b) Afectividad y estrategias de ventas

Las/os docentes de esta investigación viven en familia con hijas/os; las edades de éstos/as van de 9 meses a 25 años. Lo que nos da un rango de consumo aparentemente variado. Después de leer sus textos y escuchar, vía plataforma Meet, encontré que, con respecto a sus formas de entretenimiento, están los juguetes. Unos adquiridos en las tiendas de autoservicio con las marcas hegemónicas como Fisher Price “ya que son para niñas menores de 5 años” dice el Docente 6. El Docente 7 señala: “Los juguetes que compramos son Play Mobile”.

Cuando estoy frente a niños/as pequeños/as de 2 o 3 años me sorprende como son captados/as por el consumo, donde se va desarrollando el deseo, porque quieren tal o cual juguete. Siguiendo lo dicho por Lacan ([1966], 2009, pp. 598-600), el deseo es deseo del Otro/otro. Sin que necesariamente la adquisición del juguete sea idea de los padres o madres, aunque sí se vincula con las relaciones entre amigos y demás familiares. También hay otros enlaces fundamentales, y son el uso que niños/as tienen de celulares, equipos de cómputo y televisión de paga. En estos dispositivos hay acceso a páginas de publicidad que, en un formato de video de caricaturas, anunciado como didáctico y con capsulas comerciales/publicitarias, entran las empresas a ofrecer su producto. La investigación de Schor (2004, 2006) documenta cómo, familia y escuela, estamos atrapados en esta dinámica capitalista, desde antes de nacer.

En el caso de las Docentes (2 y 3) que tienen hijos adolescentes o jóvenes, los juguetes son virtuales, como son los casos de los videojuegos playstation y los españoles. Ambas Docentes dicen que sus

hijos no son aficionados a tales juegos, ya que combinan este entretenimiento con otros. De todas formas, en estos mínimos usos, estamos ante una contribución que, en suma, es de gran escala.

Con respecto al consumo de ropa y cosméticos varían los lugares para adquirirlos, y la relevancia de las marcas. Es relevante señalar que la Docente 3 en ocasiones gusta de los productos Zara, y que las esposas de los Docentes 6 y 7 suelen comprar cosméticos con amigas y personas cercanas a la familia. Esta información es útil para reflexionar el cómo las marcas aprovechan lazos afectivos, ya sea de amistad o de familiaridad, para comprometer el consumo. De esta manera se crean redes de gran impacto en las ventas de productos como Natura, Jafra, Avon, por hacer referencia a algunos de los mencionados. También la asistencia a eventos sociales (Docente 6) requiere de la compra de ropa en tiendas como H&M y Forever 21.

La dimensión afectiva en esta configuración de contribución, es de relevancia por el impacto en el consumo. No sólo de forma directa en las/os docentes que participaron en esta investigación; sino por los vínculos que tienen al interior de la familia con hijos/as, esposo/a, padres y demás extensiones familiares.

c) Ritmos impuestos de la vida en nuestros tiempos

En esta dimensión observé dos aspectos, uno asociado a la alimentación y objetos de uso personal. Y el otro sobre las tecnologías de comunicación y sus dispositivos. Algunas tienen que ver con los ritmos impuestos. Por ejemplo, abrir rápidamente una lata de frijoles, y no detenerlos en su cocimiento y preparación. Tampoco nos detenemos en dejar asolear las tortillas de maíz para convertirlas en tostadas, ya lo hacen las empresas de alimento. Y qué decir sobre lavar los pañales, como antaño sucedía. ¿Será posible otra dinámica de vida de consumo? ¿Pensamos que es imposible? He aquí las paradojas que hemos construido en estos tiempos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2020) declaró al 29 de septiembre de 2020, como el Primer día Internacional de Concienciación sobre la Pérdida y Desperdicio de Alimentos. Y en su portal nos va explicando los distintos niveles y etapas de producción de los alimentos que llevan adjunto, también, su desperdicio. Desafortunadamente en la etapa final, que es cuando está en nuestra casa, en nuestra mesa, hay un nivel de desper-

dicio desapercibido o permisivo, como se dejó ver en una secuencia de tres fotografías de distintos días sobre comer manzanas, por ejemplo.

El otro aspecto observado sobre las tecnologías de la comunicación y sus dispositivos requeridos, ofrece atención. Tenía la sospecha sobre la inversión en equipos de cómputo, dispositivos de telefonía y de servicio de internet suplementarios como efecto del trabajo en casa, tanto de las/os docentes como de sus hijos/as. Y efectivamente sucedió. La Docente 5 comenta:

Contamos con una TV plana y otra tradicional. Para mí en particular fue muy difícil el cambio de televisores por la comunicación del gobierno [sic]. Un desperdicio electrónico masivo que impactó bastante al ambiente. Por todos lados TV abandonas y tiradas hasta en el río. “Todo por tener una nueva tecnología y estar a la vanguardia en el consumo”. Mi computadora ya está muy viejita. Todos en la escuela y en la casa me dicen ya cámbiala, pero no quiero generar más basura tecnológica, mejor le aumenté la capacidad. Igual con mi celular, no quería un teléfono inteligente, solo quería mensajes para saber cómo están mis hijas. Pero a partir de la Escuela en línea, mi hijo me regaló uno.

Efectivamente, hubo dificultad para impartir las clases en línea por computadora. Resulta que había menos probabilidades de falla de señal a través de un teléfono celular. Información que también confirmaron las Docentes 1, 3. Además de tener que combinar actualización de los equipos, aumentando memoria RAM, con los teléfonos celulares para lograr mantenerse en el trabajo que implica la docencia, y el de ser estudiante, cuando así fue el caso.

De entre las compañías que han ganado, con la pandemia, están las encargadas de esta clase de servicios. Una vez más confirmé la ubicación geográfica como un factor de desplazamiento de costos. Cuando las/os docentes escribieron o hablaron sobre el servicio de internet, telefonía y televisión, encontré que iban desde sumas mensuales de 830 pesos en Amecameca (Edo. de Méx.) con Izzi, y combinación de recargas. O sólo internet, con esta compañía, 460 al mes en Cd. de México. Siendo el más económico, al parecer, el de Telmex de 389 pesos al mes por telefonía e internet, en Tecámac (Edo. de Méx.) Independientemente del municipio, y aunque se ofrecía telefonía o señal satelital, las fallas estaban presentes, según lo dicho por este grupo de docentes.

Ligado al servicio de internet estaban los relacionados a las plataformas y redes sociales. De las/os siete docentes participantes, seis expresaron utilizar WhatsApp, y cinco Facebook. Además, estas redes las combinan con Twitter, Telegram e Instagram, principalmente. Ellas/os se organizaron para realizar actividades diversas a través de éstas: su práctica docente y laboral complementaria. Por ejemplo, el Docente 7 realizaba trabajos y formación sobre acupuntura. Otras actividades a través de estas redes eran: estar en contacto con grupos de amigos; realizar ventas (Docente 1); divertirse e incluso informarse (Docente 6).

Fue inevitable, en la pandemia que, dentro de la práctica docente, este trabajo se realizara vía las plataformas y servicio de internet, en el mejor de los casos. Así lo señaló el Docente 6 cuando se le preguntó sobre los materiales solicitados a los estudiantes: “Contar con medios electrónicos para conectarse a las reuniones virtuales y realizar sus actividades. Otros materiales como lecturas y formatos a utilizar en clase, se les proporcionaron de mi parte”.

Hallazgos: configuración sobre las resistencias

Aunque la palabra resistencia tiene su acepción etimológica, además de ser conceptualizada y utilizada en varios campos de conocimiento, aquí interesa desde los desarrollos teóricos de Foucault en relación con el poder. También desde el psicoanálisis con Lacan. Desde luego que no se omite el campo de las prácticas artísticas estéticas y el área social de los movimientos de activistas.

Para Foucault la resistencia es coextensiva al poder: “Para resistir tiene que ser como el poder. Tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como él se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente” (1994, p. 162).

Siguiendo a Foucault, Giavedoni (2012) plantea:

Las resistencias son modos de desarticular relaciones de poder consideradas intolerables (económica, cultural, ética y políticamente) para establecer, apostar, facilitar o posibilitar otras formas de relaciones entre los hombres. [...] las resistencias implican prácticas creadoras [...] se ponen en acto, se juzgan por sus resultados y efectos, y son constitutivas de sujetos y reali-

dades. Poderes y resistencias se ponen en acto disputándose de forma móvil y *rizomática*, los procesos de subjetivación, es decir, carente de centro y de subordinación jerárquica en dichos procesos. (p. 257)

No hay garantía de pensar a los resultados y efectos de la resistencia en términos binarios positividad/negatividad de manera inmediata. Ofrece dificultad. Me parece que sólo después de un ejercicio arqueológico, genealógico, muy a la Foucault, o rizomático, muy a la Deleuze, podríamos diseccionar tales resultados y efectos. Quizá sirva esto para advertir lo provisorio del análisis.

De estas formas de conceptualizar la resistencia, hay otra útil, se trata de la postura del psicoanálisis lacaniano. Según Dylan (1996, 2007),

Lacan también critica a la psicología del yo por confundir el concepto de resistencia con el de defensa [...] Lacan dice que la defensa está del lado del sujeto, mientras que la resistencia está del lado del objeto. Es decir, que mientras que las defensas son estructuras simbólicas relativamente estables de la subjetividad, las resistencias son fuerzas más transitorias que impiden que el objeto sea absorbido en la cadena signifiante (p. 170).

En este entendido, las resistencias implican prácticas de subjetivación, que tienen proximidad con la lentitud, y que en estos tiempos de velocidad constituye, ésta, la lentitud, un anacronismo. Es por aquí por donde me interesa el análisis de estas tres dimensiones, pero ahora en términos de resistencia.

Colocadas estas coordenadas teórico onto-epistémicas, y siguiendo esta idea de la relación estrecha entre poder y resistencia, contribución y resistencia en términos de las dimensiones de la configuración ya descritas. Ahora sigo con esas tres dimensiones, pero con aproximaciones a las que considero son prácticas de resistencia muy minúsculas, en micro.

a) Políticas de mercado y gobiernos nacionales

Hay en las/os docentes una intención por modificar algunas prácticas de consumo, que consideran implican responsabilidad hacia su salud

y con el ambiente. Es el caso de las Docentes 1, 3 y 4. Con ellas está el Docente 7, quien plantea el esfuerzo porque en su familia se alimenten más de productos naturales. Y que los compren en su localidad, Huehuetoca (Edo. de Méx.) o en los municipios vecinos. Esta acción muestra una parte de colectividad, como cadena de producción micro y local, de la resistencia. Forma de hacer frente a las marcas y tiendas hegemónicas. Incluso el consumir el pan de la localidad, con envolturas de papel, marca una diferencia, con el medio ambiente. Mientras que las tiendas de autoservicio que prevalecen en el Edo. Méx. usan las bolsas de plástico, contrario al uso de papel en la Cd. de México.

Además, pese a la dificultad de las dimensiones de la vivienda, en este caso en Ecatepec, la Docente 5 hace esfuerzos por separar la basura orgánica e inorgánica, realizando su composta casera, para ser amable con el ambiente. Incluso hace collares y aretes.

Hay varias prácticas de consumo en estas/os Docentes relativas a la alimentación, los productos para el aseo personal y de la casa, que merecen comentarse, como formas que configuran partes de la resistencia ante el gran mercado. Entre éstas está la compra en los tianguis de la localidad, lo relativo a frutas, verduras y carnes. En algunos negocios locales llegan a adquirir productos de limpieza. Incluso elaboran sus propias fórmulas, como lo dijo la Docente 1.

En lo que nos cuenta la Docente 1 podemos observar que está disminuyendo el uso de productos de marcas hegemónicas para la limpieza. Y que la adquisición de los ingredientes de su fórmula, la realiza en tiendas que se dedican sólo a ofrecer este tipo de productos. De esta manera, en pequeña escala, se hace frente al monopolio de la tienda de autoservicio que acapara, según ella, todos los productos que pueda necesitar (o no) una persona en la vida cotidiana.

Con respecto al aseo del cuerpo y uso de cosméticos, la Docente 1 agrega:

Para el aseo del cabello, previo a meterme a bañar, me rocío vinagre en el cuero cabelludo, y en el baño uso cualquier shampoo, a veces el de marca Folicure, lo compro en Walmart, bodega Aurrera o tienda Amiga. Otras veces algún otro que haya conseguido de oferta en algún lado, incluso a veces uso jabón Roma líquido. La realidad es que desde que descubrí que el vinagre hacía una limpieza profunda en el cabello, ya el shampoo

pasó a segundo plano. En cuanto al jabón de baño uso el jabón ZOTE, pues limpia muy bien y no tiene ningún tipo de perfume o aroma. Además, es más económico que un jabón de baño y dura muchísimo más. Zacate de baño uso el de fibra natural, [sic] muy económico, talla muy bien.

En lo que relata la Docente 1 hay varios aspectos de análisis. Algunos. No es posible un desprendimiento total ni de marcas, ni de productos, ni de tiendas hegemónicas, sin embargo, es posible no abandonarse totalmente a ellas. Aquí están los intersticios, las fisuras que deja la estructura, no tan compacta como se puede creer, por la que pueden entrar, desde la exploración, prácticas otras, que poco a poco pueden devenir resistencias en pequeña escala.

La Docente 1 dice haber descubierto lo que hace el vinagre, y entonces el shampoo pasa a segundo plano. Esta idea, también, nos ayuda a pensar el planteamiento de Lacan sobre la resistencia, más del lado del objeto que impide ser absorbido en la cadena de significantes. De alguna manera, aquí se produce un desplazamiento en una misma práctica, que es la del baño y lo que se puede sustituir para realizarlo.

Un último aspecto más sobre este relato. La Docente 1 dice comprar en oferta, a buen precio o de remate. Y es porque tenemos asentadas estas ideas de oferta. Shostak (2018) fundamentado en críticos de las teorías clásicas y neoclásicas económicas de la oferta y la demanda, plantea que, como tal, éstas no reflejan lo que sucede en la dinámica económica real. Resulta que un productor coloca el precio que le conviene a un producto preciso, en un lugar y tiempo, también precisos. Y que un consumidor preciso, ve si tal producto tiene que ver con sus prioridades particulares en un momento concreto. Y es efectivamente, esto, lo que dice hacer la Docente 1, tomar esa decisión que, de alguna manera, también es parte mínima de esta dimensión de configuración.

b) Afectividad y estrategias de compra/venta

Así como el gran mercado tiene sus estrategias de venta, las/os docentes tienen sus estrategias de compra, en micro tensión con los poderes facticos. El Docente 7 dice comprar las bicicletas de uso, es decir, reutilizables. La Docente 4 fija un precio tope para comprar un juguete en el tianguis a su pequeño hijo: 20 pesos. Esta Docente prefiere el juego, no necesariamente el juguete, cuando señala:

[...] no son muchos los juguetes que le compro, pues su abuelito, que es carpintero, le hace carritos, o mi hijo toma las cosas como cajas o trozos de madera y les da animación (imaginación) y son sus juguetes. [...]

Juego con mi hijo a la pelota, al trencito, a las escondidas, a las atrapadas. Mi preferido es saltar en la cama con mi hijo (Docente 4).

La Docente 1, con respecto a los juegos y juguetes, señala: “Para los juegos tenemos los de mesa, donde participan dos o más personas (lotería, serpientes y escaleras, monopolios, dominó) virtuales no los acostumbramos”. Hay aquí, al parecer, una persistencia por hacer presente parte de la tradición de algunos juguetes mexicanos. Ésta, la idea de tradición, es otro lado de esta configuración de la resistencia.

Otra información relevante es que ambas Docentes (1 y 4) venden la ropa, zapatos y objetos que ya no utilizan. Lo hacen a través de medios como: internet, en el tianguis o hacen venta de garaje. También señalan que antes la regalaban a familiares, conocidos o vecinos. Hacen, ahora, lo posible por comprar menos. Y la ropa ya muy desgastada, se convierte en trapitos para la limpieza o para las mascotas (gatos o perritos). Esta práctica última, también la realiza la Docente 3.

La Docente 5 y el Docente 6 con respecto a la ropa y demás objetos que ya no usan, los obsequian, ya sea para que vaya a comunidades rurales, vía grupos civiles que hacen esta labor social, o la donan a la iglesia, caso del Docente 6.

Hasta aquí hay una circulación de objetos, éstos que ya no usan las/os docentes, que constituyen formas más amables de relación con el ambiente y con los próximos/prójimo. Estas formas posibilitan que la cadena de significantes hegemónicos sobre el consumo, tenga algunos puntos de inflexión, de quiebre.

c) Ritmos impuestos de la vida en nuestros tiempos

Vinculado a esta circulación de objetos a los que ya hice referencia, se encuentran la solicitud de materiales para el trabajo con los/as estudiantes. En este sentido las/os siete docentes participantes plantearon que solicitan lo mínimo, y más aún en tiempos de pandemia. La Docente 5 recibía trabajos en hojas recicladas (desde antes de la pandemia). Además, pide que se hagan los cuadernos mixtos y cosidos, es decir, con las hojas que sobraron de las otras libretas.

La Docente 5 contó sobre proyectos que realizaba con los/as estudiantes en la Preparatoria antes de la pandemia:

Antes de que se cambiara el modelo META a MEPEO, impartía la materia de Innovación y desarrollo tecnológico y en esta materia integraba el “Emprendismo”, la elaboración de proyectos de investigación para crear un empleo. Pero esta materia desapareció. Antes de la pandemia se tenía el proyecto transversal por grado (terceros) que corresponde al sexto semestre. El proyecto se llamó “Huertos sustentables”. Por equipos se encargaron de sembrar, germinar y cosechar desde papas, rábanos, lechugas, jitomates, hasta chiles. Sólo logramos una cosecha y después llegó la pandemia. Y vino una subdirectora nueva, y no le gustó lo que estaba haciendo y me mandó descansar. Y se acabaron los proyectos.

Con respecto a las prácticas docentes asociadas a las resistencias, son ilustrativas estas tensiones que las/os docentes manifiestan para llevar a cabo proyectos con los/as estudiantes, sin embargo, como se puede observar en el relato, se presentan fuerzas que rebasan esas posibilidades de sostenimiento de proyectos.

Hay también coexistencia de prácticas asociadas a la alimentación en las que las/os docentes hacen lo posible por preparar sus alimentos a partir de frutas, verduras y carnes frescas, y no sólo a través de productos procesados. Incluso el comprar harina de trigo para hacer su pan. Y en función de su posibilidad adquisitiva, y solidaria, aprovechar los productos que ofrece la Cooperativa Pascual, aunque combinado con alimentos naturales.

El hecho de darse tiempo para realizar una composta casera, e incluso hacer bisutería con semillas, está del lado de este quiebre a la velocidad de nuestros tiempos. Hay, en la Docente 1, la práctica de sembrar plantas.

¿A qué parte de la dimensión de la resistencia obedece esta práctica? Me parece que obedece a dar un quiebre a la velocidad. Bien sabemos lo que implica el cuidado de las plantas, que difícilmente se corresponde con la velocidad, por ello digo que se trata de hacer contrapelo a la velocidad, en este caso. ¿Y a dónde nos llevaría esta práctica? Quizá a una forma de pensar la vida encontrándole posibilidades.

Reflexiones para la continuidad/discontinuidad horizónica

En esta investigación encontré tres dimensiones de la configuración, tanto de prácticas que contribuyen, como de prácticas de resistencia. Estas dimensiones estuvieron centradas en la familia del/a docente. Y fueron: 1. Las políticas del mercado y los niveles de permisibilidad de los gobiernos nacionales. 2. Los lazos afectivos y las estrategias de compra/venta. Y 3. La dinámica de los ritmos impuestos en nuestros tiempos.

También se señaló como algunas expresiones artísticas han reparado en tales dimensiones, y las han hecho visibles. Además, desde la investigación, varios campos disciplinarios se han ocupado de ellas desde distintas perspectivas y niveles de análisis. Y ello contribuye a formas de resistencia.

En las prácticas docentes durante la pandemia, el uso de ciertos materiales terminó siendo sustituido por equipos de cómputo, telefonía celular, señales de internet y televisión. Prácticas que se sumaron a la hegemonía de las empresas respectivas que será difícil subvertir.

Quedan otros elementos de análisis en esta investigación. Aun así, ésta constituye un antecedente a la aproximación de los/as docentes con sus familias y consumo, como personas estratégicas en la sociedad. No omito que los/as docentes estamos sometidos a las reglas que las políticas del mercado impregnan a la escuela. Me parece que, si desde sus familias construyen prácticas otras, encaminadas a la resistencia, éstas pueden compartirse en la escuela y crear efectos multiplicadores creativos de significativo impacto.

Una de las Docentes (1) compartió sobre el interior de su familia, con respecto a su crianza:

Como crianza de pequeña me enseñaron a valorar, cuidar y respetar a la naturaleza. La filosofía familiar fue siempre devolver a la tierra, lo que la tierra nos da para comer. Ya que mis papás son indígenas, del grupo étnico mixteco, ambos hablan el mixteco, crecieron en condiciones precarias. A ellos a su vez le mostraron la misma crianza, de cuidar a la naturaleza, y tomar sólo de ella la comida. Quizá, por esa razón, comparto esa idea, del uso racional de productos y artículos que la tierra nos da, y trato de no caer en el consumo excesivo. Después de la Maestría esta

práctica se afinó más, en todos los campos y ámbitos de mi vida personal y familiar.

Trato de vivir con lo mínimo que se pueda, con la idea de “menos es más y mejor”.

Si al interior de la familia hay estas formas de impacto, ¿por qué no al interior de la escuela, con estas prácticas otras de consumo, por parte de nosotros/as los/as docentes?

Referencias

- Alegría, D. M. (2015). *Educación en el manejo de la basura y su incidencia en la prevención de la contaminación del ambiente escolar*. Tesis Lic. en Pedagogía. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Alexander, M. E. (1994). *Alto a la basura, una propuesta de educación ambiental*, tesina Lic. en Pedagogía. México: FFyL/UNAM.
- Barthes, R. (1980, 1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Bicieg, A. O. (2020). *De la fragilidad y el consumo: sobre la inquietud frente a la finitud dentro de las sociedades de consumo en masa*, tesis de Doctorado en Filosofía. México: FFyL/UNAM.
- Buenfil, R. N. (1995, [1993]) Horizonte posmoderno y configuración social, en De Alba, A., comp. *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Buenfil, R. N. y Granja, J. (2002) Lo político y lo social. Trayectorias analíticas y paralelas. En Buenfil, R. N. (coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Castañeda-Reyes, M. R. (2020). Creatividad y referencia empírica en la investigación educativa: apostillas provisionales. En Ronquillo, C. C. (coord.). *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa*, col. *Investigar, intervenir y evaluar en educación*, vol. 3, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. en: <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/series/investigarintervenirevaluar>
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. México: Gedisa/UAM Iztapalapa.
- Dannoritzer, C. (Dir. 2010). *Comprar, tirar, comprar. Obsolescencia programada* en <https://www.youtube.com/watch?v=uGAgAZRMyU>

- Dylan, E. (1996, 2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- El poder del consumidor. (2020). *Todo lo que debes saber sobre el nuevo etiquetado de advertencia*, en <https://elpoderdelconsumidor.org/2020/05/todo-lo-que-debes-saber-sobre-el-nuevo-etiquetado-de-advertencia/> y <https://elpoderdelconsumidor.org/2015/02/yakult-producto-lacteo-fermentado-80-ml-13-de-vaso/>
- Espino, M. (2019). *El ready made en la sociedad de consumo y el agotamiento del objeto crítico*. Tesis Lic. en Sociología. México: UNAM.
- FAO. (2020). FAO conmemora el Primer día Internacional de Concienciación sobre la Pérdida y Desperdicio de Alimentos. En <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1310517/> y <http://www.fao.org/publications/highlights-detail/fr/c/1311049/>
- Foucault, M. (1994). No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy, en *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Giavedoni, J.G. (2012) Resistir en la tierra del panoptismo. Esbozo entorno al problema de las relaciones de poder y las resistencias. En *Tabula Raza*, Colombia, No. 16, 243-261.
- Lacan, J. ([1966], 2009). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- López, E. (2008). *Modelo explicativo de la intención y conducta pro-ambiental ante la problemática de los residuos sólidos domésticos*. Tesis de Doctorado en Psicología. México: UNAM.
- Miller, A. (1949). *Muerte de un viajante*, obra de teatro, una versión de teatro en: https://www.youtube.com/watch?v=gmriK9_h0lc
- Nachon, L. y Zapata, G. (2014). *La sociedad de consumo representada por la fotografía artística. Análisis comunicacional de los recursos utilizados en distintas muestras de fotografía artística cuyos discursos suponen una crítica a la sociedad de consumo contemporánea*. Tesis de Lic. en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Comunicación y Diseño, Universidad Argentina de la Empresa.
- Ortega, A. J. (2016). *Los factores determinantes del aumento del consumo de agua embotellada en México. Análisis desde el enfoque de políticas públicas*, tesina, Maestría en Administración y Políticas Públicas. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.

- Paullier, J. (2015). *Por qué México es el país que más agua embotellada consume en el mundo*. En https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150722_mexico_consumo_agua_embotellada_jp
- Prieto, P. y Tinoco, T. (2007). *Propuesta de campaña social mediante la utilización del audiovisual: "La basura... ¿un problema de todos?"*. Tesis de Lic. en Ciencias de la Comunicación, Especialidad en Publicidad. México: FCPyS/UNAM.
- Rivera, M. A. (2019). *Estrategia de diseño y comunicación visual para difusión del consumo local en la Magdalena Contreras*. Tesis Lic. en Diseño y Comunicación Visual. México: Facultad de Artes y Diseño/UNAM.
- Saldaña, E. (2018). *Consumo y violencia: hacia una re-interpretación del kitsch en el arte*. Ensayo académico para el grado de Mtro. en Historia del Arte. México: FFyL/UNAM.
- Sanguino, J. (2018). *La función del arte en la publicidad como herramienta para incentivar el consumo*. Tesis Lic. en Ciencias de la Comunicación. México: UNAM.
- Schor, J. B. (2004, 2006). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Shostak, F. (2018). Problemas con las teorías ortodoxas de la oferta y la demanda, en <https://mises.org/es/wire/problemas-con-las-teorias-ortodoxas-de-la-oferta-y-la-demanda>
- Tapia, D. C. (1999). *Implementación de un programa de reciclaje de basura dentro del hogar*. Tesis Mtra. en Modificación de Conducta. México: Iztacala/UNAM.
- Víctor, J. L. (2005). *Control y tratamiento de la basura en el salón de clases*. Propuesta de innovación para Lic. en Educación. México: UPN.
- Vivas, E. (2014, 2015). *El negocio de la comida. Quien controla nuestra alimentación*. Barcelona: Icaria.
- Viveros, H. P. (1992). *Trash, la fábrica transformadora de basura (Reflexiones sobre la instrucción artística y la comunicación visual en la escuela obligatoria)*. Tesis de Lic. en Comunicación Gráfica. México: FCPyS/UNAM.

DOS GIROS EPISTÉMICOS PARA RELOCALIZAR LA MIRADA DEL MAGISTERIO FRENTE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

José Moisés Aguayo Álvarez

Doctor en Educación. Supervisor de Educación Primaria del subsistema federalizado de la SEJ. moyagualv@hotmail.com

Recibido: 7 de mayo 2023
Aceptado: 14 de junio 2023

Resumen

Uno de los principales desafíos en el sistema educativo nacional, en el marco de la reconfiguración curricular que propone la Nueva Escuela Mexicana consiste en propiciar una incorporación efectiva de la cultura docente no sólo al nuevo marco conceptual que se plantea, sino al sentido profundo que entraña la propuesta desde sus bases críticas y en lo que ello implica tanto en la transformación de las prácticas, como en la asunción de un sistema de valores que, aunque no es nuevo del todo, si aparece como lejano en cuanto a su potencial de articulación en la praxis. Siguiendo a Dussel, lo que se requiere es lograr un giro epistemológico en los docentes y directivos.

En este trabajo se asume que, ese giro epistemológico que trastocaría al sistema cultural y valoral, no puede ser repentino; sino, en su gradualidad requerirá de ciertos movimientos de menor envergadura que

permitirían la relocalización de la mirada docente para apreciar desde distintos ángulos, un tipo distinto de mundo posible. En este texto se abordan dos de estos virajes: La reivindicación de los saberes situados, para aceptar que también desde abajo se puede teorizar, y comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas.

Palabras clave: Giro epistemológico, cultura docente, saberes situados, problematización, decolonialidad.

Abstract

One of the main challenges in the national educational system of Mexico, within the framework of the curriculum reconfiguration proposed by the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School), is to promote an effective incorporation of the teaching culture not only into the new conceptual framework proposed but also into the profound meaning that the proposal entails from its critical foundations and what it implies in terms of transforming practices and embracing a system of values that —although not entirely new— appears distant in terms of its potential for articulation in praxis. Following Enrique Dussel, what is required is to achieve an epistemological shift in teachers and principals.

In this work, it is assumed that this epistemological shift, which would disrupt the cultural and value system, cannot be sudden; rather, its gradualness will require certain smaller-scale movements that would allow for the relocation of the teacher's perspective to appreciate, from different angles, a different type of possible world. This text addresses two of these shifts: the reclamation of situated knowledge, to accept that theorizing can also come from below, and understanding problematizing processes as progressive and collective constructions.

Keywords: Epistemological shift, teaching culture, situated knowledge, problematization, decoloniality.

La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril
y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera
es praxis, reflexión y acción de los hombres
sobre el mundo para transformarlo.
Paulo Freire.

Acendrar los preceptos, los conceptos y los valores de una reforma educativa no es tarea sencilla. Que trasminen a las aulas y más aún, que se geste un sentido para la práctica a su alrededor, demanda de tiempo; y no de cualquier tiempo: es un proceso que se macera sólo mediante un necesario tiempo de contemplación que permita el flujo de reflexiones de fondo; un tiempo de ocio contemplativo que posibilite la construcción de sentido y la comprensión de lo que Heidegger llama “ser en el mundo” (Heidegger, 2011); desde lo individual, pero sustancialmente desde lo colectivo.

En el contexto de la inminente incursión del Sistema Educativo Nacional en la operacionalización del nuevo marco curricular, previsto para el ciclo escolar 2023-2024, no son pocos los docentes y los colectivos docentes que avanzan con incertidumbre en territorios de contradicciones, disertaciones imprecisas, confusiones y variadas interpretaciones generadas por agentes de la estructura educativa o por los propios posicionamientos efectuados a partir de interpretaciones acerca de los documentos rectores o de la expectativa que asumen del sistema educativo, a través de las autoridades inmediatas o de la comunidad escolar.

Esa perplejidad se exagera cuando aparecen conceptos clave de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que a buena parte del magisterio le suenan nuevos, ajenos, disruptivos; conceptos como: pensamiento crítico, otredad, alteridad, subjetividad, subjetivación, horizontalidad, epistemologías del sur, problematización, descolonización, decolonización; forman parte de los nuevos discursos académicos entre docentes, sin que necesariamente estén mediando los diálogos suficientes de forma que tengamos algunas garantías acerca de si estamos entendiendo lo mismo, no sólo en lo conceptual, sino en las implicaciones praxeológicas de dichos conceptos. Y es que acendrar los componentes de una reforma que promueve lo crítico, lo situado y que concibe lo comunitario como eje de la acción reflexiva y propositiva, demanda también de lograr una doble bisagra, por un lado, con un componente mental que atañe a lo individual y a lo colectivo a distintos niveles y por otro, una comprensión amplia de una manera distinta de apreciar, leer y actuar sobre la realidad.

Coincidiendo con la perspectiva de Enrique Dussel, el componente clave en esa vinculación teórico-práctica, radica en el Giro epistemológico, entendido como el movimiento sustancialmente intelect-

tual, pero también político, que implica un cambio la comprensión del conocimiento y lo que tomamos como verdad en el mundo de todos los días. Este giro estriba gnoseológicamente en el principio de que el conocimiento no es un hecho único, aislado y objetivo, sino que está primordialmente ligado a su contexto social, histórico, político y cultural. Puntualizando: el conocimiento no se concibe sólo como un objeto de descubrimiento, sino como una elaboración, una construcción colectiva, producto de conceptos, relaciones y prácticas históricas específicas, y por lo tanto es multívoco, dinámico y dialéctico.

Uno de los principales desafíos a nivel sistémico, para que la llamada Nueva Escuela Mexicana logre apostar dendritas en las acciones pedagógicas de la cotidianidad escolar, será entonces, hacer posible ese giro epistemológico. En ese sentido es que se aportan aquí algunas reflexiones fundadas principalmente en la experiencia de campo en los procesos de formación continua de docentes y directivos; en ellas se asume que, el giro epistemológico podrá cristalizarse a través de movimientos de menor envergadura pero que entrañan una relocalización de la mirada docente que le permita visualizar desde distintos ángulos, un tipo de mundo posible. A estos movimientos, imbricados (no necesariamente secuenciales), se les propone como giros epistémicos, suplementarios del gran giro, que es de orden epistemológico, más próximo a la filosofía que a las prácticas.

Una buena estación de partida para la reflexión: la perspectiva decolonial

Muchos de los elementos conceptuales propuestos en la NEM mencionados líneas arriba, pueden parecer cabos sueltos; no obstante, es necesaria su elucidación para comprender la complejidad de la trama y hacer asequible la visión amplia de sociedad y del humano en tanto ser social, la Utopía o el mundo posible (Zemelman, 2007), que se propone como metadiscurso, como confín. Para emprender esa tarea, un buen punto de partida es explorar lo que se entiende por perspectiva decolonial.

De acuerdo con Walsh:

La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros

a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco implemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [...]. Hablar de la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas (Walsh, 2005, p. 24).

Al respecto, el posicionamiento del Plan de estudios consiste en emplear “el concepto de decolonialidad en lugar descolonialidad, ya que, mientras el segundo remite a la generación de transformaciones estructurales, la decolonialidad persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades” (SEP, 2022, p. 109). Este posicionamiento, es para quienes participamos de los procesos de formación de profesores en activo El desafío, pues si, como se mencionaba antes, el giro epistemológico es la bisagra en el sujeto, una nueva subjetividad como horizonte de formación es el eje de dicha bisagra. ¿Pero qué implica la emergencia de nuevas subjetividades (su construcción y creación)? Implica una visión alterna, una óptica distinta desde un lugar distinto. En esta ocasión, tenemos al menos dos opciones: involucrarnos en el proceso de exploración de la propuesta en la práctica, o en cambio, flotar sobre las tareas contingentes (cursos, talleres, productos) con la esperanza de que también sean transitorios los planteamientos, los materiales y las filias de las entidades a cargo. Por supuesto, la segunda opción en territorio conocido. En los últimos treinta años ya hemos pasado por reformas que se han ido sorteando desde la función docente y la función directiva sin modificar sustancialmente las prácticas y sin profundizar en los fundamentos. Por su parte, la primera opción demanda un movimiento: para poder virar nuestra mirada, hace falta relocalizarnos en un plano polidimensional, no en el mismo cuadrante, modificar los ángulos desde los cuales puedan situarse los puntos que conforman las trayectorias del *eje z*, de la voluntad (Zemelman, 1993), sólo desde allí se puede acceder a un cambio de perspectiva, sólo desde allí pueden vislumbrarse los contornos de un mundo posible, alterno.

Haciendo un cruce entre lo meramente experiencial, desde mis aproximaciones empíricas: las no sistematizadas (de la intuición, del contacto continuo con las opiniones y vivencias de los sujetos), y las sistematizadas —con sus reservas y limitaciones metodológicas— y desde lo dialogado con la Cultura crítica (Pérez Gómez, 2008) teoría sustantiva y la investigación educativa emergente, y aceptando una óptica que va a la zaga de los acontecimientos, considero que hay al menos dos giros epistémicos necesarios para comprender, potenciar la vivencia formativa de esta reforma y relocalizarnos en lo epistémico.

Primer giro epistémico. La importancia de los saberes situados: También desde abajo se puede teorizar

Teorizar es un asunto humano que acontece con o sin conciencia de ello. Podría decirse que en la cotidianidad escolar se puede teorizar, a grandes rasgos, en dos modalidades: asistemática o sistemática. La forma asistemática se hace manifiesta cuando ciertos enunciados se han logrado institucionalizar, cuando se han sedimentado o solidificado los imaginarios (Castoriadis, 1999), y parecen aportar las soluciones prácticas a los problemas de la inmediatez, incrustándose en la cultura escolar, y por extensión, en muchas de las vivencias del hecho educativo. Así, es fácil entender que enunciados como: “que los repruebe la vida”, “el problema es la falta de compromiso de los padres”, “la culpa es del internet”, “aquí las cosas se hacen así”, “yo así he trabajado todo el tiempo”, forman parte de la colección de creencias acerca de cómo la realidad educativa funciona dentro y alrededor de la escuela; estas creencias, vistas en sus implicaciones, operan al modo de proposiciones y tramas de proposiciones (teorías). Difusas y sin orden, estas nociones gobiernan la toma de decisiones de muchos centros escolares, especialmente en aquellos en donde el peso de la decisión se concentra en una figura directiva de tipo coercitivo y donde los espacios de diálogo son restringidos.

Por su parte, la forma sistemática sienta sus bases en el registro y tratamiento de los datos de la cotidianidad, de la reflexión situada acerca de qué es lo que dicen esos datos y de cómo podemos obtener datos de relevancia para la identificación y definición de problemáticas, para orientar las acciones. Afortunadamente, son cada vez más los colectivos docentes en los que el diálogo se ha enriquecido y las lecturas

de la realidad han incorporado ángulos críticos. Algunas aristas problemáticas que contribuirían a la reflexión colectiva apelan a la historicidad y a la producción de conocimiento en contextos próximos culturalmente, y de las cuales se ofrece solo un pretexto para la discusión, son: el letargo producido por la extrapolación de pedagogías, la sistematización de experiencias, los saberes comunitarios y la interculturalidad.

Elucidar el letargo producido por la extrapolación de pedagogías

La extrapolación de pedagogías de distintas tradiciones, contextos y culturas ha sido una constante; extrapolación como trasposición en el sentido de Chevallard (2007). Así, modelos pedagógicos, conceptos, currículos y metodologías se venían incorporando para naturalizar sus preceptivas. Sin embargo, en las lógicas de reproducción vertical, se propugnaba por capacitar a través de un tratamiento de las plataformas pedagógicas más cercano a la transmisión de contenidos que a la promoción de una problematización fundada en el juicio crítico de los colectivos docentes, a la luz de la teoría sustantiva. Estos esquemas estaban más orientados entonces a ser informativos más que formativos; más técnicos e instrumentales que dialógicos y horizontales.

El resultado lógico de estas incursiones no podía ser otro que un aletargamiento de la función crítica de la escuela, una especie de suspensión de su potencial emancipatorio, y ese es uno de los efectos que vale la pena revisar, especialmente con los docentes con más trayectoria, que tengan frescas las transiciones curriculares previas. El riesgo que se corre en estos procesos es el de romantizar prácticas funcionales de otros periodos; sin embargo, es importante que cada colectivo se de el espacio para dialogar en torno a las posibilidades que se abren al cuestionar las directrices que dan soporte a la labor educativa en el día a día.

En este sentido, es importante impulsar un diálogo que ponga en perspectiva la historicidad del actuar del magisterio, desde las experiencias situadas, y atracar en puertos más esperanzadores en los que se puedan poner en tela de juicio los modelos educativos y curriculares previos, en identificar cómo su extrapolación produjo no pocas veces la adopción irreflexiva de sus preceptivas, y cómo devino en racionalizaciones y tropicalizaciones que no reivindicaron a las subjetividades que se harían cargo de encarnarlas. Lo mínimo que podría

esperarse de esos diálogos, es una visión compartida que convenga en que, cuando se operan de forma acrítica unos principios pedagógicos y unos enfoques procedentes de realidades distintas y distantes, los “resultados” cualificados desde una pretendida asepsia, hacen evidentes las asimetrías, las diferencias culturales, sociales y políticas que existen entre los distintos contextos.

Salir de ese letargo, implica reconocer que la cultura educativa de cada país o contexto es diferente, y la enseñanza y el aprendizaje se ven influidos por las costumbres, valores y prácticas educativas propias de cada cultura en todos los niveles. Asimismo, implica una inmersión crítica en las particularidades de cada contexto a fin de adaptar la pedagogía a las necesidades y características situadas y localizadas, teniendo en cuenta la diversidad cultural y los desafíos educativos propios; dicha inmersión tiene una palanca crucial en la teorización sistemática desde abajo; sí, considerando algunos aportes de las grandes teorías o algunos acercamientos disciplinares a los fenómenos; pero sin hipostasiar conclusiones, sino generando una comprensión situada que ayude a construir colectivamente una visión de lo posible.

Compartir experiencias sistematizadas para construir un nosotros reflexivo y actuante

Una de las posibilidades metodológicas que se han puesto sobre la mesa, como primera aproximación crítica consiste en la sistematización de las experiencias, para ser analizadas y compartidas en colectivos de docentes. Este es un paso importante y decisivo en la posibilidad de teorizar no sólo alrededor de los mundos posibles, sino alrededor de las lecturas críticas de las realidades y problemáticas situadas. Es importante porque sistematizar experiencias plantea no solo la necesidad de sintetizar sino, eventualmente, de categorizar la realidad y consecuentemente, de leerla: La sistematización de las experiencias posibilita ejercicios críticos de evaluaciones diagnósticas.

Siempre y cuando no haya un estancamiento conceptual y se promueva la discusión crítica en torno a las experiencias que se comparten en colectivo, la sistematización resulta productiva; empero, si se hace un énfasis en lo anecdótico sin una mediación crítica, las experiencias compartidas no ascenderán en su estamento y ocuparán un espacio marginal en los procesos de reflexión sobre las prácticas.

Vivenciar procesos de sistematización de experiencias, de diálogos reflexivos en torno a las experiencias y de tomas de nota potencian la mejora en las acciones; y pueden fundar la masa crítica requerida para teorizar en lo situado, con proposiciones situadas para atender problemas situados. En primera instancia, por su inmanencia en lo colectivo: una experiencia que se sistematiza en solitario deviene más en conclusiones solipsistas (Zemelman, 1997)¹ que pierden su sentido fuera de la propia práctica del docente, que lo hacen vivir su praxis en la insularidad. En segundo lugar, porque aproximan a los docentes a generar un inventario situado de recursos analíticos; y en tercera instancia, porque la convalidación de hipótesis y la puesta en marcha de acciones pedagógicas concertadas forjan a colectivos que entienden los desafíos de su realidad escolar, como oportunidades de descubrimiento dinámicas, como fuente de inspiración y como espacio para la co-creación de los mundos posibles.

Se puede decir entonces, que la misión de ingresar a una cultura de sistematización e intercambio consiste en la creación de un nosotros (colectivo docente, comunidad escolar) que hace altos reflexivos y que es capaz de actuar reflexionando y de reflexionar actuando. Ese nosotros, así conformado, tendría la capacidad de asumirse como creador de realidades, por ello tendría necesariamente que ir construyendo un horizonte valórico orientado al metadiscurso que el propio colectivo considere viable ética y factualmente. Para el caso de la Nueva Escuela Mexicana, el horizonte es el de una formación humanista.

Segundo giro epistémico. El pensamiento crítico y su concomitancia en el desarrollo de una noción problematizadora

El pensamiento crítico se refiere a la habilidad de analizar y evaluar de manera sistemática la información para llegar a una conclusión o juicio con sustento. Según Ennis (1987), el pensamiento crítico incluye habilidades como la identificación y evaluación de argumentos, la interpretación y el análisis de información, la inferencia y la deducción, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En este sentido, el pensamiento crítico es fundamental en la acción-reflexión, reflexión-acción educativa, ya que permite a los colectivos docentes analizar críticamente su realidad y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas y congruentes con la complejidad del mundo en el que fluyen los destinatarios de sus esfuerzos.

No obstante lo extendido que ha sido el constructo, en la práctica se presentan confusiones en torno a lo que representa el pensamiento crítico y cuál es su función en la noción problematizadora. En ocasiones se entiende por crítica la opinión de un integrante del colectivo que expresa regularmente sus inconformidades, que se opone a ultranza o que adereza sus comentarios con ironía o sarcasmo; y eso, no se corresponde con el tipo de pensamiento crítico que se requiere para problematizar en un sentido freireano, que ha hecho énfasis la importancia de la noción problematizadora en el proceso de aprendizaje no sólo de los estudiantes, sino esencialmente en el aprendizaje de quienes tienen a cargo la conducción de la enseñanza (Freire, 1997). La noción problematizadora implica la capacidad de identificar y analizar las problemáticas y conflictos en el entorno, y buscar soluciones desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Es importante destacar que la problematización no solo implica la identificación de las problemáticas, sino también la conceptualización y el diálogo constante para definir los contornos y componentes de la problemática. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2007), en estos procesos el diálogo es fundamental para la comprensión crítica de la realidad, ya que permite airear los distintos puntos de vista en torno a las condicionantes problemáticas, la construcción colectiva del conocimiento y la creación de soluciones participativas y por consecuencia, justas.

En este segundo planteamiento, se propone aportar tres reflexiones puntuales acerca de cómo fundar una noción problematizadora: vencer el discurso deficitario, identificarse con un metadiscurso y comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas.

Vencer el discurso deficitario

El tránsito por reformas educativas en las que la concepción de la educación privilegia lo técnico y lo instrumental, condujo a respuestas gremiales de repudio y de resistencia, que, en cierto modo, respondían al sistema educativo nacional en función de una misma lógica instrumental: preguntas del tipo: ***¿cómo me exigen que haya incorporación de los estudiantes a las tecnologías de la información si no tenemos computadoras en la escuela?***, ***¿cómo puedo generar comunidad con***

*los padres de familia si no los puedo convocar a asambleas porque trabajan todo el tiempo?*² Aunque legítimas, en ambos casos, las preguntas son más fungen sólo como soporte retórico y apelan al interlocutor a apoyar la justificación instrumental; es decir, no son preguntas problematizadoras, sino preguntas portadoras de un discurso deficitario tácito que se ha interiorizado culturalmente: en el primer caso, cuando el docente se pregunta **¿cómo me exigen que haya incorporación de los estudiantes a las tecnologías de la información si no tenemos computadoras en la escuela?**, en realidad no se está preguntando cómo podría articular un despliegue estratégico para solventar la necesidad de incorporar a los estudiantes a las tecnologías de la información, sino que afirma de forma tácita que sin la dotación de equipos tecnológicos, la exigencia de un perfil de egreso se descalifica a sí misma, por cuestiones materiales (equipamiento), y en este sentido, esta es una asunción que parte de una lógica instrumental, que si bien es válida y legítima, no moviliza a los sujetos a explorar las condicionantes de fondo y a buscar las soluciones aplicables a las problemáticas situadas; es decir, se centra en el déficit, en lo que falta. Para el segundo caso, muy iterado en las experiencias de campo, cuando un directivo se pregunta: **¿cómo puedo generar comunidad con los padres de familia si no los puedo convocar a asambleas porque trabajan todo el tiempo?**; la cuestión no es preguntarse en el fondo, las formas de generar comunidad aún con dichas condicionantes en contra, aún con una cultura social que no sabe justipreciar la relevancia de la formación escolar de sus hijos ni el papel decisivo que funge su involucramiento; la pregunta, en su función retórica transporta implícitamente la idea de que tal cosa es imposible, y por tanto, acredita el *Statu quo*.

En ambos casos, la forma de *ser crítico* es estéril. Por ello, es necesaria una tarea de relocalización en torno a lo que entendemos por crítico, por pensamiento crítico, a la par que se impulsa un viraje en la mirada, que pueda enfocarse en los aspectos problemáticos que se tienen enfrente, en las deficiencias, pero que no se concentre sólo en ellos, sino que se arriesgue en la búsqueda creativa de buenas preguntas que superen su función retórica, en la revisión colectiva, horizontal y dialógica de las causas y que exploren posibilidades plausibles y factibles de transformación. Para quienes promueven la dinamización del pensar crítico, es esta —la identificación de preguntas críticas en su función retórica— una forma aterrizada de detectar

cuando hay una predominancia del discurso deficitario y de problematizar desde el cuestionamiento continuo de los sistemas de creencias, valores, saberes y prácticas. En ese sentido, el discurso deficitario se muestra como una barrera a franquear, como obstáculo a vencer, pero con la arista afortunada de constituir en sí mismo el instrumento de su propia deconstrucción.

Identificarse con un metadiscurso

La visión funcionalista de la educación como instrumento del estado, para la reproducción cultural en favor de la productividad, la competencia y los ajustes a un sistema valórico en consonancia con el mercado y la globalización económica, produjo una visión instrumental y técnica de los baremos para pulsar el hecho educativo: normalidad mínima, minutos frente a grupo, minutos dentro del aula, calidad en función de evaluaciones estandarizadas para planteles, grupos escolares, maestros y alumnos. En consecuencia, el enfoque de las intervenciones educativas estaba modulado por criterios de control, en las que el horizonte era conservar el trabajo, mejorar los indicadores y obtener buenas puntuaciones en las evaluaciones externas; este movimiento en los fines entendidos de la escuela distanció al magisterio de la reflexión filosófica en torno a su labor, a la labor de la escuela y a su relevancia histórica y social.

Si atendemos a las visiones de algunos pensadores, observaremos como, en Boaventura de Sousa Santos, prevalece la idea de un horizonte de justicia; en Freire, la liberación de los oprimidos; en Dussel, la legitimación de las versiones alternas al eurocentrismo de la historia, el desarrollo y la felicidad; en estos, el horizonte planteado es un horizonte valórico; es decir, un metadiscurso, una Utopía (Zemelman, 1994,1997), y, aunque estos mismos autores reconocen que quizás el horizonte sea mítico (Dussel, 1998) y que quizás la enunciación de la utopía es el punto álgido del pensamiento en torno a lo potencial, a los mundos posibles; lo cierto es que es el proceso de la búsqueda de concreciones, el componente que dinamizará la acción de la escuela y las nuevas estructuraciones de un conocimiento orientado a la transformación para el bien común.

De lo anterior puede inferirse la importancia de una configuración colectiva de los mundos posibles, una enunciación fundada en lo

contextual, pero en consonancia con unos fines últimos con los cuales haya una identificación en términos de construcción de sentido. Si bien, en la cotidianidad de la vida escolar, difícilmente se pueden concretar diálogos que incidan en la construcción colectiva de una Utopía de amplio espectro, en donde se asuma un marco teleológico de la educación en sus términos más abarcativos, sí es posible potenciar la conformación de una utopía acotada, de un futurible en el sentido de Miklos y Tello (1995), siempre y cuando esta conformación logre identificarse con un metadiscurso, con una visión que comprometa a las acciones educativas en una misión más trascendental.

Ante la NEM, las posibilidades de esta relocalización de la mirada podrán abrirse en la medida en que haya una revisión crítica del metadiscurso propuesto que pueda tamizar los valores con los que haya una mayor identificación y que estén asociados a las necesidades y potencialidades situadas.

Pensemos, por ejemplo, el caso de uno de los enunciados sedimentados en la cultura escolar, en torno a la evaluación: *Roberto es un niño que asiste a la escuela dos veces al mes y el sistema no me permite reprobalo, aunque no sabe nada*³. En este caso, el enunciado está asociado a un carácter reactivo cuya finalidad está mediatizada por una concepción utilitaria, que no hace consciente el vínculo con un metadiscurso. Si el docente en cuestión tuviera presente una lectura crítica del contexto, en el que la responsabilidad recae sobre los adultos a cargo, si incluye una exploración de las condicionantes socioculturales de la situación familiar y si además es capaz de atender el principio de universalidad de la educación, estará en posición de elevar a un nivel consciente, que los enunciados que dictaminan su actuar en la escuela tiene un peso específico y cuidará no perder de vista que se busca que todos los niños mexicanos tengan acceso a la educación, podrá valorar que quizás la escuela sea el único espacio estructurado al que pueda acceder Roberto en toda su infancia, y, a partir de allí, podrá ejercer con sentido y promover la consolidación de un sentido colectivo: promover lo que histórica y socialmente conviene a la comunidad; en lugar de sesgar su actuación por parafernalias normativas que dejan fuera de consideración a los sujetos, a la dinámica de las familias y que en todo caso, resultan contingentes.

Comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas

Dice un adagio popular que Roma no se hizo en un día, y del mismo modo, no podemos esperar que la cultura docente impregnada y minada por las inconsistencias y mareas de los discursos hegemónicos, cambie por decreto, de un plumazo. Así, la transformación entendida como el tránsito a la utopía, no puede cuajar en la inmediatez; ante todo se requiere claridad de lo procesual, máxime si se contempla que la noción problematizadora se desarrolla a través del diálogo colectivo.

Para Freire (2018), el proceso problematizador comienza con la identificación de una situación problemática que afecta a la comunidad. A través de la reflexión crítica y el diálogo horizontal, se busca lograr un análisis profundo de la situación y comprender las causas estructurales que la generan y la condicionan. Una vez que se ha logrado una comprensión crítica de la situación problemática, se procede a la acción transformadora, que consiste en la búsqueda de soluciones y alternativas para superarla. Este proceso demanda de una participación activa y comprometida con la transformación de la realidad.

En todo el proceso problematizador, es crucial la enunciación, pues constituyen el vehículo del pensamiento de los sujetos implicados. En esta dinámica, el pensamiento crítico tiene un papel determinante toda vez que éste opera de forma transversal en la integración de la problematización en dos dimensiones: la enunciación de los problemas y su sintaxis, y la proximidad con los referentes concretos materia de análisis. Sin la mediación de las argumentaciones producto del pensamiento crítico ejercido en el diálogo horizontal, no sería posible la integración de los elementos.

Para ilustrar estas dimensiones generales de la problematización, analicemos el siguiente ejemplo:

La enunciación de los problemas y su sintaxis. Es menos común de lo que pudiera pensarse, la noción diáfana de que, en los diálogos al interior de los colectivos escolares, no todos hablamos de lo mismo cuando entramos al territorio de los conceptos.

Cuando elaboramos un diagnóstico contextual o situacional, cuando proponemos unas estrategias o cuando analizamos problemáticas, pueden aparecer conceptos como, ausentismo, deserción, fracaso escolar, rezago educativo, violencia, desinterés, entre otros; to-

dos han sido materia de tratamiento conceptual, ya acerca de todos se pueden encontrar referentes útiles para establecer consensos viables para el diseño de acciones coordinadas; sin embargo, la arista problemática se torna más sensible cuando se hace necesaria la incursión en los diálogos en torno a las causas.

Pensemos por ejemplo, que el centro de interés problematizador en una escuela es el acoso escolar; bien, quizás es ese caso tendríamos el respaldo de un glosario oficial, reconocido y convencional; pero, esa definición del concepto sería la definición operacional, asociada a una preceptiva reactiva y no la extensión conceptual más amplia ¿qué pasaría si exploráramos las causas del acoso? ¿Qué nombre tendría la causa preponderante? ¿Es sencillo definirlo? ¿Estamos todos de acuerdo en que esa es la causa, o la causa principal, o una de las principales? Esta segunda etapa es la que representa una mayor tensión, allí es donde cobra relevancia la enunciación. Si en colectivo construimos un concepto, habrá que definir sus rasgos, habrá que atender a su origen y a sus manifestaciones y traducirlas en proposiciones. Este es el marco de la enunciación (el concepto) y su sintaxis (las causas, o sus implicaciones).

Veamos un segundo ejemplo: Dos directores que comparten inmueble (contraturnos), detectan que hay un incremento en incidencias sobre el servicio específicamente en cuanto a las condiciones de higiene y aseo general del edificio. ¿Suena conocido? Luego detectan, ambos, que se han generado conflictos entre colegas, que ha habido desavenencias, malentendidos o momentos incómodos, asociados temáticamente con la misma cuestión: el aseo de un espacio, lo que expresó alguien respecto del mal trabajo, lo que escuchó alguien y lo que comunicó alguien, lo que fotografió alguien que luego... en fin... ¿Qué pasaría si se les pregunta a ambos directores cuál es la causa? ¿Sería una versión unánime? ¿Cómo podríamos desplegar una acción estratégica no solo para sobrellevar la situación, sino para acendrar valores o una postura consistente que permita un estado sostenido y favorable en el servicio?: atajando la causa... ¿pero cuál es? No me atrevo aquí a decir cuál es, yo no lo sé; lo que sí sé es que ellos saben o intuyen cuál es, y seguramente cada caso tendrá sus particularidades y tal vez, sus patrones. Desde ese respeto a la legitimidad, a través del diálogo, ambos directores podrían construir una versión enriquecida del mismo objeto social (en este caso, de la misma causa), y entonces sí, po-

drán operar coordinadamente sobre ellas. En el ejemplo, ¿qué tal que una causa sustantiva radique en los pocos espacios de acuerdo entre directivos y colectivos que comparten el edificio?; ¿qué tal que por otro lado aparezca el sentido de identidad o el arraigo, el papel de los sobreentendidos en la convivencia escolar, la asertividad y la resiliencia directiva en la gestión escolar?, entre otras posibilidades. En cada caso, la enunciación y la forma de la enunciación de las problemáticas (la sintaxis), convocarán a distintas semánticas y consecuentemente a distintas maneras de intentar dar soluciones.

En todo caso, lograr que las enunciaciones sean suficientes, pertinentes y acotadas no será tarea sencilla, ni se resolverá de forma paulatina, si partimos, como se ha venido haciendo en todo el documento, de la idea de que procedemos de una cultura docente en la que se hace manifiesto que el discurso se ha empobrecido (Zemelman, 1997) y que nos dejamos desgastar por las incidencias prácticas, por las expresiones más superficiales y por la exigencia burocrática.

La proximidad con los referentes concretos materia de análisis. En la gestión escolar, es bien sabido que la reflexión profunda sobre el quehacer se ve siempre rebasada por la obstinación de la realidad, del campo (Blumer, 1982). Los tiempos que un director de escuela puede dedicar a la planeación estratégica, a la organización del actuar pedagógico, al acompañamiento a profesores, sin minúsculos si los comparamos con los tiempos en que hay que atender situaciones prácticas, de un orden más material o circunstancial: Mediar entre las relaciones de convivencia entre docentes, entre alumnos, entre padres de familia; aclarar malos entendidos, coordinar reparaciones y mantenimiento al inmueble, gestionar la parte administrativa y el control escolar, son tareas necesarias pero en gran medida, demandantes en cuanto al tiempo. Muchas de estas actividades emergen, se traslapan a otras y deben ser atendidas con urgencia: son importantes. Pero muchas de ellas quedan fuera de registro, se adosan y se anquilosan como materias de anecdotario. Esto ocurre porque no se ha venido haciendo el énfasis necesario en que los registros de las incidencias y las rutas de atención son un dispositivo muy útil para el análisis en colectivo.

En toda problemática que se precie de ser situada, los componentes recursivos concretos están allí presentes, acontecen; por

lo tanto, son fugaces y no hay manera de asirlos fuera de los registros. De modo que, pensar en que los datos concretos respecto de los fenómenos concretos están en los propios fenómenos, no es descubrir el hilo negro; es un asunto de sentido común; no obstante, no siempre se tiene claro que si se pretende analizar una situación problemática, valerse solamente de la memoria emocional de un evento o de su recuperación anecdótica, hará borrosos y menos precisos los rasgos de la situación, si a eso añadimos que la anécdota cambia y transmuta con el tiempo, mientras más tiempo pase entre el evento y su análisis, mayores implicaciones subjetivas contendrá. Con esto, no pretendo ahondar en la ontología de los sucesos, pero si en la necesidad de enriquecer los elementos de juicio, a partir del uso recursivo de los registros, como factores de referencia para análisis situados.

Si volvemos a los ejemplos concretos expresado en líneas anteriores, para analizar el caso de Roberto, tendríamos al menos: una ficha de inscripción con datos de contacto, una ficha descriptiva del alumno en distintos ámbitos de desarrollo, un registro continuo de asistencias, reportes de inasistencias y eventualmente una colección de justificantes, quizás una o dos entrevistas con la madre de familia. Estos registros, pueden fundar un diálogo informado y contribuir a un análisis de mayor proxemia contextual, incluso entablando diálogos directos con los sujetos no sólo para la indagación causal sino para la construcción conjunta de caminos de solución críticos y volitivos, como asumir la importancia de su asistencia regular, recuperar la confianza entre familia y escuela.

Para el segundo caso, tendríamos referentes acerca de las incidencias, identificación de las fuentes, y con ello, la posibilidad de confirmar los asertos de terceros, de miembros de la comunidad o de los propios involucrados; dado que, por lo común, se hace sencillo un aserto del tipo: “los pisos de esta área nunca están lavados”, y si no hay evidencia que contraste, o registros, se convalida una versión que puede ser una mera interpretación o una intuición llana.

En todo caso, ganar una mayor proxemia con los eventos, situaciones o problemas situados es posible si se procura dotar de rasgos más estables a dichos eventos, situaciones o problemas, a través de los registros, y si se tienen presentes como insumos para el análisis en colectivo.

Colofón

Si, por un lado, se logra abrir en las escuelas el análisis crítico de la historicidad sobre formas de teorizar la tarea educativa y los fenómenos que le son inherentes, y por otro, se promueve la sistematización y la socialización de procesos y hallazgos, se habrá dado el impulso inicial a trayectos autónomos y propositivos, con miras a la transformación de las prácticas. En ellos, tendrán cada vez más claro que, si bien las grandes teorizaciones tienen un peso específico en la interpretación que los profesionales del campo educativo, especialmente los encargados del diseño curricular y del marco epistemológico; las aportaciones producto del análisis colegiado y de los diálogos compartidos, también tienen validez, siempre y cuando estén mediadas por criterios donde la contextualización, la categorización y el establecimiento de unos resultados, proceden de un tratamiento sistemático.

Estos desplazamientos o relocalizaciones, se sugieren como una enunciación; como una posibilidad de vías de acceso a un esquema de normalización de los registros, de la generación de categorías de la realidad, de los espacios dialógicos, de la sistematización y de la reflexividad sobre la práctica; aspectos todos, que han estado históricamente permeados por la ficción, la banalización del trabajo intelectual, la superficialidad crítica o la ponderación del eficientismo para efectos de la estructura educativa en turno y no para los fines educativos.

Ante el desafío, en términos amplios, considero que valdría la pena asumir una nueva postura frente a esta oportunidad que nos otorga como gremio, la plataforma filosófica de la NEM; claro, siempre y cuando determinemos en la práctica si queremos justipreciar las bondades de un tipo disruptivo de reforma o pulsar nuestros alcances en la transformación de la sociedad; asimismo, considero igualmente relevante, no vivir el proceso con angustia; es una invitación a apreciar la Oportunidad de una aventura desde el pensamiento a las transformaciones. Para ello, se demanda de una nueva localización, de un nuevo ángulo, pero también de una forma de mirar, todo esto requiere de volcarse continuamente en una mirada contemplativa. Se contempla lo que se puede apreciar y se aprecia lo que se conoce. Apreciemos, pues, prosigamos reflexionando con-

tinuamente y actuando desde la realidad y para la construcción de la realidad que queremos.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, S.A.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chevallard, Y. (2007). *Trasposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W.H. New York: Freeman and Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2018). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2011). *Ser y Tiempo*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Miklos, T. y Tello, M. (1995). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa/Fundación Javier Barros Sierra.
- Pérez Gómez, Á. (2008). *La escuela neoliberal: Una nueva forma de control social*. Madrid: Morata.
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Documento de trabajo. México: SEP.
- Walsh, C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh, C. (editora). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala; 2005. p. 24.
- Zemelman, H. (1993). *La voluntad de saber: Aproximaciones a la epistemología de las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- (1994). *El sujeto y el poder*. México: Siglo XXI.
- (1997). *Charla realizada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IBUNcqyUFb8>
- (2007). *Utopía y conciencia en América Latina*. México: Siglo XXI.

Notas

¹ En este sentido, el solipsismo plantea un riesgo en la construcción del metadiscurso, ya que podría llevar a una perspectiva limitada y subjetiva del mundo. Para Zemelman. Zemelman sostiene que para evitar el riesgo del solipsismo es necesario tener en cuenta la historicidad y la intersubjetividad en la construcción del metadiscurso. La historicidad se refiere al hecho de que la construcción del metadiscurso está enraizada en la historia y en la cultura, y que no puede ser entendida fuera de ese contexto. La intersubjetividad, por otro lado, se refiere a la importancia de la comunicación y el diálogo en la construcción del conocimiento, ya que el conocimiento es siempre una construcción social.

² Iteraciones extraídas del registro de una experiencia documentada de cuatro años en campo en donde se proponía cuestionar las expectativas de los docentes, frente a la gestión administrativa del sistema educativo.

³ Referencia de campo.

CRISIS Y RESILIENCIA: REFLEXIONES SOBRE EL AFRONTAMIENTO POSITIVO A LO LARGO DEL CICLO VITAL

Jesús Morales

Magíster en Lectura y Escritura. Investigador por el Programa de Estímulo a la Investigación y por el Programa de Estímulo a la Docencia en la Universidad de Los Andes, Venezuela. lectoescrituraula@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Recibido: 3 de marzo 2023.
Aceptado: 15 de mayo 2023.

Resumen

A lo largo de la historia la humanidad ha enfrentado crisis de diversa índole, cuyas implicaciones multidimensionales han puesto a prueba su capacidad para adaptarse a los cambios recurrentes y a los desafíos emergentes de cada época; estos embates no solo han transformado los estilos de vida sino las posibilidades de trascender el estado de caos, riesgo e incertidumbre hacia experiencias positivas a partir de las cuales alcanzar el desarrollo psicológicamente sano y exitoso. En razón de lo planteado, este ensayo como resultado de una revisión documental deja ver las aportaciones de la resiliencia al manejo de la crisis en el curso del ciclo vital; destacando competencias socioemocionales asociadas con el manejo de la adversidad, la gestión inteligente de la

frustración, el estrés y los conflictos psicosociales, a los que es posible afrontar desde la adaptación, recuperación y trascendencia, como requerimientos para lograr una vida productiva y significativa; esto supone aprovechar las circunstancias adversas como parte del proceso evolutivo, en el que los cambios vivenciados redimensionen las posibilidades para crecer adecuadamente, desarrollar destrezas, fortalezas y virtudes de afrontamiento que amplíen la disposición para responder a las exigencias personales y sociales. En conclusión, la promoción y el desarrollo de la resiliencia a lo largo del ciclo vital constituye una alternativa para enfrentar los retos, proceder de manera autónoma y gestionar oportunamente la toma de decisiones acertadas.

Palabras clave: resiliencia, crisis, ciclo vital, afrontamiento positivo, incertidumbre.

Abstract

Throughout history, humanity has faced crises of various kinds, where multidimensional implications have tested the ability to adapt to the recurrent changes and emerging challenges of each era; these outbreaks have not only transformed lifestyles but also the possibilities of transcending the state of chaos, risk and uncertainty towards positive experiences from which to attain psychologically healthy and successful development. Due to the above, this essay as a result of a documentary review, reveals the contributions of resilience to crisis management during the life cycle; highlighting socio-emotional competencies associated with managing adversity, the intelligent management of frustration, stress and psychosocial conflicts, which it is possible to face from adaptation, recovery and transcendence, as requirements to achieve a productive and meaningful life; this means taking advantage of adverse circumstances as part of the evolutionary process, in which the experienced changes resize the possibilities to grow properly, develop coping skills, strengths and virtues that increase the willingness to respond to personal and social demands. In conclusion, the promotion and development of resilience throughout the life cycle constitutes an alternative to face the challenges, proceed autonomously and timely manage the right decisions.

Keywords: resilience, crisis, life cycle, positive coping, uncertainty.

Al referirnos al vocablo crisis parecieran evocarse una serie de reacciones y emociones asociadas con la incertidumbre y el miedo como factores que amenazan la estabilidad de la humanidad. Un acercamiento a los planteamientos de Morín y Viveret (2011), dejan ver que la pertenencia a un mundo incierto no supone en modo alguno la resignación a una vida caótica, sino por el contrario, debe asumirse como el desafío de enfocarse en “pensar bien, en elaborar estrategias, efectuar propuestas conscientemente; y en conducir los esfuerzos hacia objetivos claros y precisos” (p. 28).

La crisis como parte del ciclo vital del ser humano, constituye un proceso que trae consigo momentos de quiebre multidimensional que instan al individuo a revisarse interiormente, a comprender su propio funcionamiento, a precisar sus propias cualidades y competencias, pero además y como lo propone la psicología humanista a trabajar en pro de mejorar el desenvolvimiento pleno de su potencial (Rogers, 2015). En tal sentido, la crisis se asocia con las posibilidades para crecer valiéndonos de las bondades con las que hemos sido dotados y, a las que se le adjudica la fuerza para sobreponernos en medio de las adversidades.

En consecuencia, la crisis responde a momentos de inflexión que ponen a prueba nuestra capacidad resiliente, es decir, la disposición y la flexibilidad para asumir nuevos desafíos que instan al sujeto a cambiar el curso de vida y, por consiguiente a articular nuevos esfuerzos en torno a objetivos y metas que entrañan mayores posibilidades de desarrollo multidimensional.

Este proceder refiere a la capacidad para visualizar un horizonte positivo, en el que las adversidades se asuman como parte del curso normal de la vida, que además de dinamizar nuestro quehacer cotidiano se convierten en posibilidades para impulsar el afloramiento de las virtudes más elevadas del ser humano. En tal sentido, la crisis como proceso de transformación supone a la vez la disposición para reconocer problemas, a los cuales afrontar desde una actitud abierta, flexible y dispuesta a organizar, reorganizar y jerarquizar los recursos personales en función de los cuales maximizar los logros.

Una revisión de los acercamientos teóricos sobre el afrontamiento positivo, indican que este como resultado de la resiliencia involucra competencias importantes asociadas con adaptación, recuperación, desarrollo psicológico saludable y capacidad para trascender las si-

tuaciones traumáticas y las circunstancias severamente estresantes en procesos exitosos que conduzcan a una vida saludable (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Una acercamiento a los planteamientos de Fromm (1992), dejan ver que el ser humano en la búsqueda constante de su realización, procura disponer su voluntad, libertad, creatividad y capacidad hacia la transformación del mundo, atravesando las más complejas dificultades en las que subyace la necesidad de cambiar adoptando “actividades que le ayuden a dirigir su voluntad hacia una meta y, de este modo prolongar su esfuerzo hasta lograr lo propuesto sin escatimar disciplina y dedicación” (p.12). Esto implica actuar desde la debilidad y el sufrimiento como un modo de recuperar el equilibrio necesario para superar el desequilibrio, reestableciendo el espíritu crítico y resiliente para actuar vigorosamente desde la experiencia como punto de partida para trascender.

Lo expuesto para Lazaruz y Folkman (1986), refiere implícitamente al afrontamiento positivo, como el proceso que involucra “cambios de pensamiento y conductas del individuo a medida en que se desarrolla su interacción con una situación, como resultado de continuas valoraciones y revaloraciones de lo que ocurre, de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto” (p. 31). En tal sentido, este ensayo como resultado de una revisión documental, deja ver las aportaciones de la resiliencia al manejo de la crisis que se dan a lo largo del ciclo vital, proponiendo además, una serie de reflexiones asociadas con el afrontamiento positivo, como la capacidad de la que depende la gestión de las situaciones adversas que se vivencian cotidianamente.

Crisis y resiliencia

Enfrentar los desafíos de un mundo en cambio recurrente y sumido en el riesgo demanda el desarrollo de una personalidad capaz de afrontar con apertura la adversidad, sin que sus implicaciones negativas le impidan la recuperación sana y exitosa. Esta disposición psicológica refiere a la capacidad emocional y social para sobreponerse a los obstáculos, transformando los efectos traumáticos y los estresores ambientales en procesos intrapsíquicos que potencien el bienestar integral necesario para consolidar una vida sana.

Por consiguiente, enfrentar la crisis desde la resiliencia supone otorgarle mayor valor a la experiencia trascender las dificultades y las

situaciones conflictivas, siendo capaz de gestionar las estrategias útiles capaces de redimensionar las posibilidades de desarrollo personal en las que se encuentran implicados potenciales modos de crecer integralmente. Según propone Redorta (2005), las condiciones actuales como unas de las más complejas y azarosas por las que ha atravesado la humanidad, exige que “trabajemos para serenarnos y vivir nuestro interior tanto con seriedad y rigor, como con la actitud positiva de precisas oportunidades en medio de las adversidades” (p.18).

Una revisión de los planteamientos de Morín y Viveret (2011) sobre la crisis deja ver su estrecha relación con el crecimiento que impulsa el descubrimiento de las posibilidades para afrontar de manera creativa los problemas que aquejan a la humanidad. Es en medio de la crisis que el ser humano abre los sentidos para comprender el verdadero sentido de los acontecimientos, estimando que las condiciones actuales no solo son opuestas a cualquier posibilidad de progreso, sino que además, son insuficientes para impulsar creaciones extraordinarias que ayuden en el compromiso de superar las grandes dificultades.

Esto refiere al principio de esperanza, como mitigador de la angustia así como responsable de la emergencia de posibilidades creativas en las que subyacen procesos de metamorfosis que redimensionan la energía positiva para sobrellevar y redireccionar los objetivos tanto individuales como colectivos; este proceder refiere a la resiliencia como la capacidad en función de la cual, resolver con asertividad y apertura las dificultades, logrando trascenderlas y transformarlas, sin permitir que estas mitiguen las fuerzas para surgir vigorosamente y dotado de la experiencia para afrontar futuras situaciones que implican mayor esfuerzo.

Los estudiosos de la resiliencia como capacidad para visualizar oportunidades y alternativas de crecimiento en medio de la crisis, indican que el proceder positivo y saludable frente a las adversidades cotidianas depende en gran medida de una serie de factores entre los que se precisan: el apoyo socio-afectivo capaz de potenciar en el sujeto la disposición para entender los aspectos positivos que permean los problemas, pero además, percibirse a sí mismo competente y apto para desplegar esfuerzos personales que le hagan competente para mitigar la tensión, la frustración y el estrés, reconociendo mediante la autovaloración que cuenta con las habilidades y destrezas, que por considerarse factores protectores permitirán sortear los efectos negativos de cualquier situación.

Lo planteado refiere implícitamente a la introspección, como el proceso psicológico consistente en dialogar e interrogarse a sí mismo, en un intento por descubrir las potencialidades y fortalezas necesarias para otorgarle solidez emocional y cognitiva a las acciones que se requieren para soportar las situaciones adversas. Esto supone, entre otras cosas, la disposición para poner en orden las iniciativas que unidas a objetivos claros, precisos y alcanzables reduzcan las implicaciones del caos y la aparente desorganización.

Si bien es cierto, las crisis entrañan el poder de paralizar el poder de acción y reacción, también se asumen como las impulsoras del sentido de compromiso y responsabilidad para cambiar lo adverso, transformándolo en un nuevo proceder estratégico que valiéndose del pensamiento crítico, como el modo de pensamiento que permite identificar las causas, los factores responsables de la adversidad y los puntos neurálgicos que requieren mayor focalización y creatividad; pero que además, refieren a la elasticidad como proceso adaptativo que determina el curso exitoso de la vida, ampliando el desarrollo de fortalezas para enfrentar tensiones dolorosas hasta potenciar los factores necesarios que consoliden una salud mental positiva.

Según propone el Instituto of HeartMath (2014) la resiliencia es valorada como “la capacidad para prepararse, recuperarse y adaptarse ante el estrés, retos o adversidad” (p.1). Esta posición deja ver un elemento fundamental que en la actualidad ha tomado bastante fuerza, se trata de la actitud positiva de participar de los cambios con la flexibilidad mental para resolver y manejar los conflictos desde diversos puntos de vida. Para el instituto en mención, esta integración activa del ser humano frente a los cambios refiere a la resiliencia en su dimensión emocional, como la responsable de propiciar la gestión positiva de los sentimientos y emociones, así como el despliegue de la energía renovadora capaz de potenciar el enfoque sobre propósitos trascendentales.

Esto alude a la articulación de estrategias de transformación que redimensionen el arte de saber vivir, la cual entraña afrontamiento de los desafíos mediante la reformulación del curso de acción que permita revitalizar las dimensiones psíquicas, cognitivas, físicas y emocionales a través de las cuales descubrir las condiciones favorables subyacentes en la adversidad. Este proceder significa emprender un nuevo retorno a la normalidad, en el que se reanudan las oportunidades para

afrontar los problemas desde la reflexión que conduce a la reestructuración de comportamientos (Cyrulnik y Anaut, 2014).

Según Salikeu (1988), proceder frente a las crisis de manera resiliente demanda la identificación de su tipificación, como el proceso del que depende trascender a la fase resolutive de la misma. En tal sentido, las crisis se pueden clasificar de la siguiente manera: las circunstanciales, son inesperadas, no se logran avizorar y su carácter repentino e inesperado ocasionan desestabilidad multidimensional; de desarrollo, estas permiten precisar posibles acciones en la medida en que se van dando o emergiendo; las crisis inesperadas además de estimarse como amenazas son difíciles de predecir, condición que da lugar al desequilibrio psicosocial y, finalmente, las crisis intratables, constituyen eventos traumáticos que no admiten respuestas inmediatas y sí, posiblemente luego de la valoración de su gravedad mediante la racionalización y la valoración crítica-objetiva permiten que se minimicen sus efectos.

Para Forés y Grané (2012) refiriéndose a los aportes de Cyrulnik, indican que la resiliencia se asocia con la esperanza, con las posibilidades de ver en el mundo y en las adversidades, un propósito que aliente, que “permita volver a la vida después de padecer una adversidad; por ende promover la resiliencia es generar vocabularios tejidos en la esperanza, vocabularios tejidos con expectativas positivas que puedan impulsar a las personas hacia círculos virtuosos mediante expectativas positivas” (p. 8).

Resiliencia y afrontamiento positivo a lo largo del ciclo vital

Las definiciones de resiliencia en su vinculación con el afrontamiento positivo, enfatizan en la concepción de habilidad al servicio de la adaptación, gestión de los momentos críticos y la capacidad para recuperarse desde el proceder activo que procura buscar en las adversidades las posibilidades para vivir de manera significativa. Sin embargo, este acercamiento teórico no se queda ahí, pues también, se le asume como la competencia emocional que permite gestionar los factores estresores presentes que, como parte del repertorio psicológico del individuo le permiten transformar las crisis en posibilidades de bienestar integral.

Para Barra (2003), el afrontamiento aporta al manejo de las crisis “estrategias para reducir la tensión causada por las tensiones es-

tresantes, o para controlar las condiciones aversivas del entorno” (p. 31). Para el autor, el afrontamiento constituye para del proceso de resiliencia, que aunado a maximizar el éxito adaptativo como resultado de la suma y refuerzo de los aprendizajes conductuales, que le permiten al sujeto tolerar, resolver y gestionar los efectos de las situaciones conflictivas; de allí, que se entienda al afrontamiento como una respuesta positiva que no “involucra necesariamente la modificación de la crisis, pero si enfocarla en manejarla de una manera adecuada” (Barra, 2003, p. 30).

Desde la perspectiva de Forés y Grané (2012), las “personas resilientes se rebelan contra su destino, no se dejan determinar por la adversidad. Saben que, aunque su línea de salida a la vida está muy marcada, hasta donde se alcance, depende más de sus decisiones que de los condicionantes” (p. 9). Los autores indican que las personas resilientes frecuentemente son movidas por proactividad, cualidad que les insta a proceder con responsabilidad, a asumir con expectativas positivas el emprendimiento de nuevos cursos de acción, evitando la resignación y sí, en cambio, adoptando actitudes de cambio que le conduzcan a vivir en el denominado posibilismo vital.

En palabras de Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento a lo largo del ciclo vital demanda la promoción de “esfuerzos cognitivos y conductuales constantes, que ayuden en la adaptación al cambio, en un intento por desarrollar capacidades para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 31).

Según propone Chul-Han (2017), la vida es un constante ir y venir de situaciones complejas e inciertas, en las que prolifera el miedo como resultado del “tránsito a lo desconocido, en el que se vivencia situaciones totalmente diferentes, que definen posibilidades de transformación positivas, impulsan sensaciones de regocijo, que a su vez estimulan la imaginación para crear e innovar” (p. 62). Esto supone la movilización de la fuerza interior capaz de engendrar las denominadas zonas de bienestar y autorrealización, como experiencias subjetivas que conducen a la maximización el rendimiento así como de la capacidad de resistencia y flexibilidad para afrontar cada desafío desde una actitud de apertura.

En otras palabras, el sujeto resiliente es capaz de manejar las dificultades con sentido optimista y con la mente abierta para asumir

ajustes nuevos, aspectos que debe mejorar y procesos que deberá emprender para garantizar no solo la superación de la situación crítica en la se encuentra incurso, sino para desenfocar su mirada de lo sombrío, adoptando para ello el manejo de las circunstancias adversas como momentos pasajeros que demanda de sí la capacidad para entretejer nuevas alternativas de vida que dinamicen su estado presente o actual.

Por tal motivo, la resiliencia supone la praxis de actitudes positivas y optimistas que, como resultado del acompañamiento de terceros, coadyuve con la precisión de posibilidades aparentemente inexistentes para quien se encuentra sumido en crisis. Algunas estrategias que se sugieren con respecto al reforzamiento de la resiliencia como factor de protección frente a las crisis que se vivencia a lo largo de la vida, refieren a: el establecimiento de vínculos sanos y positivos, a través de los cuales, emprender con mayor disposición el afrontamiento de la adversidad; esto sugiere apelar a fuentes de apoyo, acompañamiento afectivo y socioemocional, así como favorecer el establecimiento de procesos comunicativos que permitan precisar soluciones, definir cursos de acción y establecer alternativas a los problemas vivenciados.

Esta disposición para afrontar los momentos difíciles a nivel personal, se encuentra vinculada con la capacidad de interacción que, a su vez, está ligada al rol activo del sujeto para manejar factores estresantes, hasta mitigar sus efectos destructivos y en su lugar generar fortalezas que eviten el riesgo de su integridad psicosocial. Esto a su vez debe entenderse como el accionar de la fortaleza interior que le permite ver al individuo sus fortalezas, sus actitudes y su potencial para gestionar lo que sucede no solo a su alrededor sino lo que se da en su interior, es decir, los cambios, los momentos críticos, las carencias de ánimo y la desmotivación, así como la ansiedad que conduce a la desestabilización de su dimensional psico-emocional.

Por consiguiente, la resiliencia como parte de las competencias psicológicas que se deben promover a lo largo del ciclo vital, constituyen un proceso inherente al proceso evolutivo, cuyo objetivo es conducir al ser humano al afrontamiento adecuado de sus propias circunstancias sin sumirse en estados de parálisis insanos. Esto se debe de modo significativo a la predisposición del individuo para proceder

desde el repertorio intrapsíquico que unido a la dimensión social, le permite emprender actuaciones de superación, afrontamiento y resolución a las circunstancias difíciles.

Al respecto, los estudios en materia de resiliencia indican que niños provenientes de hogares estables afectiva y emocionalmente tienden a desarrollar la habilidad cognitiva para manejar la vulnerabilidad que propicia la exposición a factores estresores; implícitamente esto refiere a dos factores importantes: por un lado, la dimensión constitucional que le permite al sujeto apropiarse de los aportes derivados del ambiente familiar sano, equilibrado y estable, la disposición flexible para sobreponerse a la adversidad, pero además, proceder con optimismo valorando no solo los factores de riesgo sino las oportunidades subyacentes; y, por el otro, las condiciones ambientales o sociales derivadas del relacionamiento positivo con el contexto social, articulan las condiciones para manejar competitivamente y con éxito la crisis (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Para la psicología de la salud, la resiliencia favorece el afrontamiento de las dificultades pero además, la gestión de reacciones que favorezcan la adaptación al cambio; esto supone, el accionar en torno a lidiar con las vivencias críticas, interpretando sus efectos, los posibles aspectos que requieren abordaje inmediato y los que deben ser tratados progresivamente en un intento por minimizar las implicaciones asociadas con el estrés. En etapas del ciclo vital como la niñez y la adolescencia, promover el desarrollo de actitudes resilientes constituye una manera de consolidar procesos psicosociales importantes como lo son: la disposición al dinamismo social que insta al cambio y al afrontamiento exitoso, la adopción de actitudes crítico-valorativas que permite interpretar la naturaleza de las transformaciones que se dan en el contexto de vida y que determinan el funcionamiento efectivo de la salud mental (Barra, 2003).

Lo planteado indica que la resiliencia como proceso psicológico adaptativo reduce la tensión y libera el proceder activo que conduce al sujeto a la gestión de sus propios requerimientos, movilizándolo en torno a la superación de los conflictos, de las vicisitudes y crisis, redimensionando los recursos de resistencia y minimizando las posibilidades de agotamiento que vulneren el bienestar. Según Barra (2003), el sujeto resiliente es capaz de sobrevivir y adaptarse, pero

además, de “distinguir entre situaciones favorables y las que no lo son, lo que refiere a la disposición flexible de su sistema cognitivo tanto en su carácter eficiente como versátil” (p. 27).

Con respecto al afrontamiento del estrés, como factor de riesgo presente a lo largo del desarrollo humano, la resiliencia le aporta al sujeto la racionalidad para estimar el significado personal que deberá atribuirle a sus experiencias críticas así como a los eventos traumáticos, indicándole qué recursos desplegar para gestionarlos, en un intento por superar la sensación de pérdida o amenaza. Esta valoración como parte del bienestar personal que procura el sujeto, le permite afrontar desafíos, resolver situaciones como la ansiedad, frustración, depresión y en caso extremos el manejo inteligente de la depresión. Al respecto Barra (2003) afirma que la resiliencia en sus aportes al afrontamiento no solo reduce los efectos del factor estresor, sino que además, coadyuva a combatir emociones negativas como “impaciencia, excitación y cualquier amenaza o peligro” (p. 28).

Frente a estos procesos psicológicos asociados con la tensión que ocasiona el estrés y la ansiedad, el sujeto resiliente será capaz de disponer los recursos aportados por las experiencias significativas de vida, en las cuales precisar referentes de afrontamiento que le permitan construir respuestas, estimar posibilidades y emprender valoraciones que mitiguen la intensidad de los factores de riesgo; por consiguiente, el afrontamiento de las crisis funcionan de la siguiente manera “cuando el daño y la amenaza son altos y la capacidad de afrontamiento es bajar, el estrés es considerable. Por el contrario, cuando la capacidad de afrontamiento es alta, el estrés puede ser mínimo” (Barra, 2003, p. 29).

Por ende, aprender a gestionar las crisis con actitud resiliente supone familiarizarse con la desorganización y la incertidumbre que ocasionan los eventos adversos por los que atravesamos cotidianamente, frente a los cuales se requiere el desarrollo de habilidades personales para responder de manera oportuna y positivamente; garantizando la emergencia de cambios que amplíen la experiencia y cooperen con el mejoramiento de las condiciones de vida.

Para Bowlby (2014), los sujetos provenientes de contextos sanos, familias funcionales afectiva y emocionalmente tienen mayor predisposición no solo al desarrollo sano, sino además al operar resiliente y a la resolución de las exigencias propias de su entorno, pues

cuenta con la autonomía y la seguridad para superar las pérdidas y dificultades. Sin embargo y aunque esto no supone garantía de funcionamiento coherente en lo que a afrontamiento refiere, su se aprecia mayor predisposición para para adaptarse a los cambios, entre los que se precisan situaciones asociadas con los efectos negativos de la separación en algún momento de la vida, motivado a crisis fortuitas; en Bowlby, se precisa que hijos que alcanzado un fuerte apego también tienden a desarrollar una salud psíquica positiva que le ayudan a proceder de manera coherente frente a “situaciones de estrés o de riesgo. Esto se debe a la actitud de apertura para gestionar las dificultades responsables de ocasionar ciertos grados de estrés emocional intenso, frente a los cuales es frecuente que el sujeto procure acercamientos de apoyo” (p. 5).

Seguidamente, Bowlby (2014) caracteriza algunos rasgos del sujeto que posee el afrontamiento positivo, entre los que menciona “la capacidad de adaptación mediante la habilidad del pensamiento para predecir eventos, como un modo de supervivencia, manejo de alternativas y diversificación de posibilidades para responder al presente y al futuro” (p. 7). En Forés y Grané (2012), se precisan otras cualidades importantes, a decir “el sujeto resiliente apuesta por construir su futuro. Son personas a las que les gusta la generación de posibilidades, que trabajan la imaginación que es el motor de la esperanza” (p. 10).

Ahora bien, algunas estrategias de afrontamiento que se deben considerar a lo largo del ciclo vital refieren a: la promoción del espíritu crítico que inste al sujeto a precisar información sobre los modos y estrategias a partir de las cuales manejar fluidamente las situaciones adversas; promover la proactividad o la denominada acción directa a través de medidas tanto específicas como realizables y reales; desplegar esfuerzos intrapsíquicos que ayuden en el proceso de “negación, evitación o intelectualización del estresor, como factores orientados primariamente hacia la regulación emocional” (Barra, 2003, p. 31).

Conclusiones

Las crisis como procesos de cambio traen consigo tanto inestabilidad como propensión a la desorganización, entre otras razones, por entra-

ñar eventos desconocidos frente a los cuales muchas veces es difícil responder con actitud positiva. Por consiguiente, ejercitarse en el manejo del afrontamiento y el proceder resiliente constituye el medio para disponer los recursos cognitivos, comportamentales, actitudinales y conductuales en torno a sobrellevar las circunstancias con el sentido de apertura y flexibilidad para asumir los cambios como parte del discurrir de la vida.

Esto significa aprender a gestionar situaciones que alteran el normal funcionamiento de las dimensiones psicológica, emocional y social, en un intento por evitar momentos de caos que disminuyan el desempeño personal

El desarrollo de competencias resilientes como aliadas del afrontamiento de las crisis o traumas vivenciados a lo largo del ciclo vital, supone potenciar la dimensión psicológica del individuo, hasta lograr que emerja la disposición resolutive para superar los conflictos con la actitud de apertura que, además de reducir los riesgos diversifique las posibilidades tanto para reconocer como para racionalizar en las adversidades las oportunidades para reinventarse, ajustar su proceder y resignificar la tensión, la frustración y los estados de ansiedad, que por representar factores de riesgo pudieran ocasionar desorganización.

Referencias

- Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y práctica*. Buenos Aires: Tavistock Publications Ltd.
- Cyrulnik, B y Anaut, M. (2014). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Forés, A y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Editorial Narcea
- Fromm, E. (1992). *EL corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Salikeu, Karl. (1988). *Intervención en crisis*. Ciudad de México: Manual Moderno.

- Kotliarenco, M., Cáceres, I y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Mundial de la Salud.
- Morín, E y Viveret, P. (2011). *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Editorial Nueva Visión.
- Redorta, J. (2011). *“El poder y sus conflictos o ¿Quién puede más?”* Madrid: Editorial Paidós.

GÉNESIS DE LA PRENSA PEDAGÓGICA EN MÉXICO

Jorge Alberto Ortiz Mejía

Maestro en Educación. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Mérida. jaortizmejia@gmail.com

Resumen

El texto da cuenta de los orígenes de la prensa pedagógica tanto en Veracruz como en Yucatán, Campeche, Oaxaca y Chiapas como resultado de la reforma educativa de finales del siglo XIX y resalta la labor de personajes como el cubano José Miguel Macías y el veracruzano Julio Zarate, además de Juan Manuel Betancourt y el alemán Enrique Laubscher, no menos importante la labor educativa del suizo Enrique Rébsamen y el maestro Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y su método de lectoescritura. Son tiempos donde la producción intelectual fue basta y alcanzó a impactar más allá de las fronteras de México, como el caso de la Revista Pedagógica Veracruzana y la revista *La Escuela Primaria* (vigente de 1886 a 1907).

Palabras clave: Prensa pedagógica, instrucción primaria, textos de lectura, ideas pedagógicas.

Abstact

The text gives an account of the origins of the pedagogical press both in Veracruz and in Yucatán, Campeche, Oaxaca and Chiapas as a

result of the educational reform of the late 19th century and highlights the work of characters such as the Cuban José Miguel Macías and the Veracruz native Julio Zarate, in addition to Juan Manuel Betancourt and the German Enrique Laubscher, no less important the educational work of the Swiss Enrique Rébsamen and the teacher Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero and his literacy method. These are times when intellectual production was vast and reached impact beyond the borders of Mexico, as in the case of the Revista Pedagógica Veracruzana and the magazine La Escuela Primaria (current from 1886 to 1907).

Keywords: Pedagogical press, primary instruction, reading texts, pedagogical ideas.

Recibido: 5 de abril 2023
Aceptado: 30 de mayo 2023

*La instrucción pública en un pueblo...,
es primero que todo y a la postre
un problema económico.
Las primeras frases lisonjeras por cierto
son el cebo que se emplea para hipnotizar
a los maestros hambrientos...
explotando la virtud del maestro
para endulzar su miseria.*

La revista “La Escuela Primaria” (1886-1907).
Rodolfo Menéndez de la Peña

La prensa como instrumento de comunicación permite ampliar las posturas y tendencias de un fenómeno social, favorece la expresión de ideas que se comparten o disienten por su trascendencia forma parte del alimento que nutre la reforma educativa de fines de siglo XIX, el espacio donde intervienen muchas voces, que permite la construcción colectiva de una realidad social como la apropiación de un imaginario que trasciende lo local, nacional e internacional.

En nuestro país, además de revistas nacionales con reconocimiento internacional, hubo publicaciones especializadas por

entidad, organizadas y difundidas por los propios actores educativos, contando en ocasiones con apoyos estatales. El material hemerográfico permite conocer, información del lugar, tipo de edición, sucesos, cargos públicos, intercambio de libros, comentarios de teoría pedagógica, organización escolar, sobre todo el pensamiento pedagógico de la época, como la génesis de la profesión de profesor y educador, que se extiende más allá de las aulas, y trasciende su quehacer educativo hasta alcanzar niveles del pensamiento social, cultural, económico y político, redefiniendo su posicionamiento

Las primeras trayectorias de profesores y educadores vinculados a la reforma educativa se detectan en Veracruz, se relacionan con equipos de actores locales provenientes de Cuba¹, España, Suiza. A Yucatán y Campeche llegan extranjeros con ideas liberales, quienes junto a intelectuales mexicanos son apoyados por gobiernos estatales para difundir entre profesores, directivos, de escuelas de varios niveles, cambios en la forma de enseñar, organizar las escuelas y los contenidos escolares.

Estos grupos de intelectuales, establecen relaciones de producción y difusión pedagógica en revistas y periódicos de circulación local, regional e internacional. Como intercambio de experiencias permanentemente, visitas nacionales como a otros países. El porfirismo alentaba la llegada de extranjeros inversionistas e intelectuales sobre todo los que simpatizaban con ideas liberales de sociedades modernas industriales.

En la prensa pedagógica es común encontrar a los actores asignados a puestos escolares, inspectores, directores, generando una vasta producción, publicando en medios locales, nacionales e internacionales. Presentan características distintas en cuanto a formación, procedencia, actividad profesional, nivel escolar, sin embargo, su desenvolvimiento en ambientes liberales favorece la conjunción de ideas intereses perspectivas sin que ello anule la existencia de discrepancias y distanciamientos entre sus vínculos es la prensa el espacio para esos diálogos entre posturas contrarias.

Veracruz

El cubano José Miguel Macías y el veracruzano Julio Zarate colaboran en el proyecto de ley de educación de Veracruz en 1873 unificando la instrucción

primaria y celebran el primer congreso pedagógico estatal en el país. Macías estuvo cerca de Juárez, fundó el colegio particular masónico *La Esperanza* donde colaboran Juan Manuel Betancourt y el alemán Enrique Laubscher. Estas redes de maestros permiten difundir las ideas pedagógicas de la escuela Modelo de Orizaba. En 1886 se funda la escuela Normal de profesores de Jalapa dirigida por el suizo Enrique Rébsamen, entre sus profesores estaba el maestro Carlos A. Carrillo. En 1879 produjo el texto *Guía teórico práctica de instrucción primaria*, apoyo para la enseñanza objetiva.

En 1880 el maestro Carrillo funda el instituto Froebel y los periódicos *El Faro* y *La Antorcha de la niñez*, se desarrolla en el campo editorial e inicia la difusión de obras pedagógica de autores europeos. Entre 1885 y 1890 funda los periódicos *El Instructor* y la *Reforma de la escuela primaria*.

A pesar de la admiración de sus alumnos como Gregorio Torres Quintero no fue todo compartida por los rebsamanianos, consideraban su trabajo ecléctico, empírico y retrasado a la época. La producción teórica de su época resultaba compleja por la diversidad de interpretaciones. Por tanto la prensa pedagógica de la época celebraba cuando una escuela se pronunciase a favor de la pedagogía de Pestalozzi y Froebel.²

Producción teórico pedagógica

Los alumnos de la Normal de Jalapa junto a sus maestros producían textos teóricos y prácticos, no solo dirigidos a maestros en servicio, también para interesados en el campo pedagógico, de esa manera crean un capital cultural educativo. Hacen traducciones o coordinan la traducción de obras extranjeras, operan como consejo dictaminador de libros de texto obligatorios, organizan exámenes y ceremonias escolares, imparten conferencias pedagógicas en asociaciones de profesores, a esa institución de enseñanza de alto nivel “*asisten estudiosos distinguidos a dictar conferencias*”. El alto nivel de los intelectuales lo demuestra el profesor cubano Pedro Ramón Coyula director de escuela quien llegó a escribir en varias revistas internacionales, traducía al francés, alemán, inglés. Dentro de las discusiones permanentes de la época estaba la perspectiva del Método Pedagógico, como fue la “*Querrela del Método Pedagógico*” entre Rébsamen y Carlos A. Carrillo. En Veracruz tenemos el periódico

El Estudio dirigido por Enrique Paniagua, como *El Tlapacolteño* y la reconocida *Revista Pedagógica Veracruzana* (1899), de ese grupo de profesores fundan *El Eco Escolar* en Ciudad Victoria.

En Yucatán

Sus actores educativos son reconocidos por sus ideas radicales de cambio escolar, privilegiando la enseñanza laica por encima de otros principios educativos, así como de la participación de la sociedad, como forma de cumplimiento a las reformas educativas, más que el control y vigilancia del Estado. La idea de laicidad fue tema de discusión en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública celebrado en el Distrito Federal en 1889-1890 destacado en los debates a favor de ello el abogado *Adolfo Cisneros Cámara*, director del Instituto Científico y Literario de Yucatán, apoyado por Rébsamen, Porfirio Parra, Manuel Flores y Patricio Nicoli entre otros.

Sobresale en Yucatán la figura educativa del cubano Rodolfo Menéndez de la Peña, en favor del profesor de educación primaria, siguiendo los principios de la enseñanza objetiva y el aprendizaje de un oficio a través del trabajo manual de cosas útiles. Se apoya en la prensa pedagógica con la revista *La Escuela Primaria* (1886-1907), que le permite estrechar vínculos entre actores de los estados, como otros países, escribía Sarmiento, Giner de los Ríos en la revista editada por 20 años. Amigo fraternal del Apóstol José Martí³. Distribuye en Mérida la obra *Martiana la Edad de Oro publicación mensual de recreo e instrucción dedicado a los niños de América*. Participa como suplente junto Adolfo Cisneros Cámara en los congresos realizados entre 1889 y 1891 donde se discutió la uniformidad de la educación nacional respetando las diferencias locales y nacionales. Publica diversos libros sobre educación, como la reseña del *Primer Congreso Pedagógico de Yucatán de 1915*. Junto a Menéndez colaboró su sobrino político *José de la Luz Mena* el mayor exponente de la *Escuela Racionalista en México*⁴.



Otros destacados actores educativos son los abogados Lázaro Pavía, el cubano Félix Ramos y Duarte y Benito Ruz y Ruz, si bien iniciaron su formación en Yucatán, y el segundo desempeñó tareas de inspección en Zacatecas; en la ciudad de México colaboraron en la edición de la *Revista La Enseñanza Moderna*.

Otra figura destacada es Justo Sierra Méndez, cuya trayectoria se inicia en Yucatán, ejerciendo el periodismo literario y la novela romántica de reconstrucción histórica. Al trasladarse a la Ciudad de México se integra a los círculos de escritores, al lado de Manuel Altamirano. Figura emblemática en los sucesos educativos de su época. En 1885 Sierra discutió el proyecto de creación de la Normal de profesores, diseñado por Altamirano. Fue nombrado por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, el campechano Joaquín Baranda, como presidente de los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890, colaboró en las reformas educativas del porfirismo hasta su caída. Autor de los libros *Primer y Segundo año de Historia Patria*, cómo de: *Historia Patria e Historia General*. Promotor de la fundación de la Universidad.

En Campeche, los actores educativos que trabajan con las ideas de la reforma, como el profesor José Alayola Preve, se apoyan en la *Revista La Escuela Primaria* de Menéndez de la Peña, como *México Intelectual* de la Normal de Jalapa, y en las ideas del intelectual cubano Idelfonso Estrada y Zenea quien imprimió su revista *Periquito*: fundó en Campeche el Colegio El Porvenir, y organizó una academia Artística y Literaria, a la vez que daba clases y dirigía la escuela del batallón 19 de infantería en dicha ciudad. En Veracruz, fue director de la Escuela del Hospicio, se especializó en la instrucción del ejército y fundó varias escuelas. Fue nombrado director de la Escuela Nacional No.2 para implantar en ella el método objetivo, escribió el Manual del profesor de Enseñanza Objetiva y preparó unas cajas enciclopédicas para su enseñanza, uno de sus mayores logros fue su mapa enciclopédico calificado como trascendente aportación a la educación en la exposición de Filadelfia.

Profesores distinguidos en Campeche podemos mencionar a Policarpo Basto, Florinda Batista, Juan Bautista Calderón, Ángel Cúlara, las hermanas Camila y Josefa Morano, Esiquia Pacheco y Rosalía Rodríguez y Cirilo Rodríguez Director de la Normal de Campeche, autor de una obra de *Geografía elemental de América y especialmente de la República Mexicana*, como libro de consulta para los profesores en 1894. En 1902 llegan a Campeche los profesores Luis Beauregard y

Clemente L. Beltrán donde dictan conferencias para difundir las ideas pedagógicas, fundan la Asociación Normal de Profesores.

En Tabasco a Alberto Correa; al fallecer Enrique Rébsamen, Justo Sierra lo nombra director general de escuelas normales, funda la revista *La Enseñanza Normal*, y escribe sobre geografía.

En Oaxaca sobresalen las figuras de Antonio Noriega, Manuel Brioso, quienes fundan en 1892 el periódico quincenal *La Bandera Escolar*, en 1895 *El Gladiador*, órgano defensor de las escuelas normales de la entidad. De ese grupo sobresale el eminente maestro Abraham Castellanos, no solo en educación, también en literatura y periodismo. Apoyó la creación de la Escuela Modelo de Nochistlán, publica varias obras sobre organización escolar y trabajos sobre métodos de escritura. Rébsamen lo reconoce en 1893 como un autor de artículos de cuestiones etnográficas y arqueológicas que trata estas cuestiones incidentalmente y desde un punto de vista filosófico y científico, da luz sobre asuntos pocos conocidos como el calendario mixteca. Es diputado al congreso donde presentó el proyecto de ley de educación, fue encarcelado por Victoriano Huerta.

En Chiapas el profesor Sóstenes Esponda, formado en la Normal de Guatemala, trabajó sobre los principios de la enseñanza objetiva. Funda la revista *Chiapas y México*, difunde en la revista de la Normal de Jalapa el *Primer Congreso Pedagógico Centro-americano* y la *Primera Exposición Escolar Nacional*, celebradas ambas en 1892.

Conclusiones

El entusiasmo de quienes dirigían las ideas y acciones de la reforma posiblemente nubló la visión de lo que seguía ocurriendo en las escuelas y se distanciaron de los profesores, directores, o supervisores que aun empleaban viejos esquemas de trabajo pedagógico porque aún les resultaba útil o porque se encontraban lejos de las redes profesionales de las comunidades educativas donde se impulsaban los cambios, ya fuera de por la ubicación geográfica, la influencia religiosa que consideraba atea a la reforma educativa, la falta de recursos económicos del Estado o diferencias lingüísticas.

Se desarrollaron producciones pedagógicas de diversa índole, elaboradas por normalistas, profesores empíricos especializados y académicos universitarios, que fueron difundidos en la prensa local,

nacional e internacional sobre la formación del profesorado y escolares de primaria, diferenciando condiciones de género y edad. Destacan los temas relacionados con los temas de la enseñanza del español, especialmente los textos de lectura para niños y niñas por grado escolar, asuntos de gramática, y en menor grado los textos sobre nuevos métodos de enseñanza de lectura y escritura. La producción de temas de enseñanza de las ciencias da cuenta de un trato hombre naturaleza desde una lógica racional, perceptiva e intuitiva. Se observa el interés de unificar al magisterio a partir de un lenguaje especializado, donde lo pedagógico puede abordarse desde diferentes perspectivas: metodológica, organización escolar, antropológica, historiográfica, ética y práctica. Donde predomina por encima de toda la formación humanística del profesorado dando fundamento a la misión del profesorado nacional como transmisor de valores morales, éticos, nacionalistas, cívicos, familiares que garantizaran la convivencia social en un marco de justicia; el legado a las próximas generaciones desde la génesis de la construcción social del maestro, del alumno y sobre todo La Patria desde la Escuela.

Notas

¹ Otros pedagogos cubanos radicados en México, podemos señalar, a: Esteban Morales que dirigió la Escuela Especial de Veracruz; Gonzalo Peoli, regentó una escuela municipal y publicó un texto de gramática para el nivel primario; Blas López Pérez, fundó un colegio y emprendió la traducción de obras de Carpentier; Miguel de Quesada, fundó la revista El Correo de los Niños, dedicada a la infancia.

² Dentro de los pensadores que influyeron en la educación en México, se encuentran Rousseau, (1712-1778) y su educación como proceso natural. Pestalozzi (1746-1827) planteó en su tiempo la necesidad que la educación se preocupase del niño, en base al conocimiento de su desarrollo, el papel del maestro sería orientar su proceso y ayudarlo. Johan Herbart (1776-1841) Señala, no debe insistirse en la formación de hábitos antes de la edad de la reflexión, todo es un proceso en el desarrollo del niño, esbozó aspectos éticos en la formación del niño, a través de la libertad interior, plenitud, actitud, derechos y equidad. Analizó los estados del desarrollo del niño, y la pedagogía debe partir de los intereses del niño.

Fiedrich Fröebel (1782-1852) su propuesta educativa partía de acompañar a los alumnos con el ritmo pasivo de la naturaleza, sin preceptos, ni dictados, tan solo con dirección. Un elemento fundamental es el juego en el proceso del aprendizaje, su influencia es mayor en los jardines de niños o

Kindergarten, donde el aprender haciendo, en forma de juego caracteriza su sistema, ajeno a toda rigidez.

Herbert Spencer (1820-1903) su influencia es enorme en los educadores mexicanos, autor de “De la educación, intelectual, moral y física”. Analiza a la persona, quién prefiere tener adornos, lo superfluo, como el estudio del latín y griego, ya que estos aprendizajes no producen ningún resultado útil. La mujer parte de esa influencia, porque en ella predomina la búsqueda de lo superfluo, en el baile, idiomas, alhajas. Las personas dan menos valor real al conocimiento que el efecto que su posición produce en el mundo. Reconoce el filósofo que cada etapa de la historia de la humanidad tiene relación con los estados sociales con que ha coexistido. Cuando predominaba el dogmatismo la educación era autoritaria. Con el libre examen se propone al educando lo que conviene hacer. Durante el despotismo político, se desarrolló una disciplina académica endurecida. Mientras la libertad política va acompañada de prácticas educativas suaves. Hoy existe una decadencia en la autoridad en todos los órdenes y un florecimiento de la libertad. Se abandonó aprender de memoria que sacrificaba el espíritu a la letra. Se aprendía antes sin entender. Ahora se desarrolla la facultad de observación, base de todo desarrollo mental. Con esto se procura hacer el estudio agradable que desagradable. Spencer retoma las marchas de la instrucción de Juan Amos Comenio (1592-1670), del proceder de lo simple a lo compuesto, de desenvolver el espíritu como un progreso de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, y seguir en la educación del niño la marcha de la educación de la humanidad, sí como proceder de lo empírico a lo racional, alentando el desenvolvimiento espontáneo del niño a partir de sus intereses. El método de instrucción debe ser espontáneo acompañado del placer (de ser, aprender, formarse). En cuanto lo moral, señala que no debe esperar de ningún niño un alto grado de excelencia moral, cómo tampoco exigirles demasiado, darles órdenes con resolución, proponer formar un ser apto para gobernarse a sí mismo, no para ser gobernado por los demás, con iniciativa propia, y reconoce que educar a un niño, lejos de su tarea fácil y sencilla, es la más ruda de la vida adulta.

³ Martí le pide a Menéndez, incitado por las urgencias de la guerra: “...Me ofreció una vez su casa; ahora se la pido. Si no tiene más que ella, déla.” Don Rodolfo cumplió como un patriota y a pesar de los muy exiguos ingresos y recursos que tenía como profesor vendió su patrimonio a costa del bienestar familiar y envió el dinero para alimentar la lucha por la independencia cubana”. En la Hija de un bueno “Libertad Menéndez” Martí señala: “De alma pura y rebelde es Rodolfo Menéndez, y con ella limpia ha llegado a las canas, lo que en el mundo no es poca dificultad. No es de los que se sirven del hombre, y lo ciegan y extravían para beneficiarse de su fe y su miedo; sino de los que sin cansarse de la pobreza ni de la ingratitud, sirven al hombre. Ni hacienda

rica, ni carruaje en puerta, valen para él lo que un banco de niños que en el conocimiento de las fuerzas universales aprender a vivir libres, de su trabajo altivo, y en el estudio de la virtud humana ejercitan para la defensa el arma viril. A respetar el derecho enseña Menéndez, y a conquistarlo: a pensar por sí: a hablar sin bozal: a aborrecer la doblez y la cobardía: y quien de eso ese maestro en esta vida, muere con honor, pero vive infeliz”.

⁴ La Escuela Racionalista se pronuncia contra quienes han abusado del poder, como: las religiones, reyes, jesuitas, burgueses y capitalistas, creando desigualdades, injusticias y clases parasitarias. La crítica que hace a los modelos educativos del pasado, como los que vendrán, es por su carácter de domesticar al hombre por el hombre, del dominio por quien detenta el poder en turno. La herencia de las escuelas proviene de la Iglesia que ha marcado el ritmo, horarios, toques de campana, el rol de sacerdote, la disciplina, el silencio de los conventos, la obediencia, y el castigo como fin para alcanzar la salvación. El Maestro José de la Luz Mena señala “el hombre ocultó su ignorancia y miedo en un dogma; disimuló su odio en las religiones; entorpeció su natural socialización en la propiedad privada” “La escuela ha transitado por formar en los conventos, místicos, en los castillos siervos y vasallos, en la monarquía, súbditos y lacayos; en la burguesía capitalista, técnicos y asalariados; la historia atraviesa la reproducción de explotados y explotadores. La vieja escuela considera a los alumnos como un recipiente, y los espacios educativos, como cárceles, su misión es enseñar tan solo a leer, escribir, contar y algunas nociones básicas de ciencia verbalista, que flotan en el mar de dogmas y prejuicios en la cabeza de los educandos, conocimientos inútiles para la realidad. El grado de domesticación alcanza la formación de seres sumisos, autómatas. Su desempeño se basa en el verbalismo, tiene dispositivos de programas, horarios. El Maestro José de la Luz Mena señala “somete a riguroso orden la sumministrazione de los conocimientos, impiden la libre adquisición de ellos de parte del alumno; la recapitulación científica que imparte es abstracta, sin aplicaciones reales y prácticas, y el encadenamiento de sus ciencias no es la escala positivista, sino el orden lógico establecido por Alejandro Bain. Esta pedagogía es el intelectualismo que ha privado hasta ahora en nuestras escuelas, y contra ella la moderna filosofía escolar fulmina la requisitoria de empirismo antinatural”.

En esos tipos de escuelas, la carga es cada vez mayor, almacenando más palabras que archive la memoria de los escolares, formados bajo la óptica libresca. Inmovilizan a los escolares por medio de mesabancos estrechos reduciendo la actividad física a lo mínimo. El conocimiento lo fragmentan a través de la enseñanza en varias asignaturas, clases, semestres, disciplinas, y clasifican por edad, sexo, raza. Creando una fábrica de jóvenes ineptos para la lucha de la vida, imbuyéndolos de autocontrol, reprimiendo sus emociones, necesidades, y voluntades, bajo el despotismo de sus ejecutores, matando la espontaneidad, iniciativa, carácter y responsabilidad en los educandos.

DEGRADACIÓN EDUCATIVA DELIBERADA

Armando Gómez Villalpando

Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro-Investigador Unidad UPN 111 Guanajuato. argovi52@yahoo.com.mx

Recibido: 18 de mayo 2023
Aceptado: 15 de junio 2023

Resumen

En este ensayo, intentaremos mostrar desde cuáles líneas teleológicas, y con base en cuáles dispositivos procede la sujeción educativa encubierta, ofreciendo las evidencias que fue posible encontrar sobre la misma, así como un panorama, que creemos suficiente e incontrovertible, sobre sus efectos. Considerando lo dicho anteriormente, y enfocando los efectos o resultados educativos, podremos advertir, la magnitud de los daños educativos, tal como son percibidos por pensadores y analistas de diversos países con diversas ópticas sobre la educación. Para ello, se revisaron varios autores que, desde las más diversas perspectivas, han señalado efectos perniciosos de la educación cuya gravedad sería impensable desde la óptica de la iatrogenia educativa, esto es, desde la inintencionalidad y la perspectiva de los daños colaterales, pero que adquieren una sólida verosimilitud desde la óptica opuesta, la de la degradación educativa deliberada.

Palabras clave: Educación y política, sujeción, sujeción educativa, currículum oculto.

Abstract

In this essay, we will try to show from which teleological lines, and based on which devices, the covert educational subjection proceeds, offering the evidence that it was possible to find about it, as well as an overview, which we believe is sufficient and incontrovertible, about its effects. Considering what has been said above, and focusing on educational effects or results, we will be able to notice the magnitude of educational damage, as perceived by thinkers and analysts from different countries with different perspectives on education. For this, several authors were reviewed who, from the most diverse perspectives, have pointed out pernicious effects of education whose severity would be unthinkable from the perspective of educational iatrogenesis, that is, from the unintentionality and the perspective of collateral damage, but which they acquire a solid credibility from the opposite perspective, that of deliberate educational degradation.

Keywords: Education and politics, subjection, educational subject, hidden curriculum.

Partimos de un supuesto básico: el tema de la degradación educativa deliberada es una consecuencia necesaria de la lógica de la educación clasista diferencial. En este ensayo, intentaremos mostrar desde cuáles líneas teleológicas, y con base en cuáles dispositivos procede la sujeción educativa encubierta más perversa y dañina (y por qué conviene a sus intereses desplegarse silenciosamente), ofreciendo las evidencias que fue posible encontrar sobre la misma, así como un panorama, que creemos suficiente e incontrovertible, sobre sus efectos, esto es, sobre su efectividad.

A la luz de las diferencias cualitativas de una educación clasista diferencial, la primera aproximación a la degradación educativa deliberada la ofrece la idea de una educación inferior para los dominados, una subeducación¹, lo cual implica una intencionalidad consciente del Estado de ofrecer una educación de baja calidad a quienes no desea, por la propia naturaleza de un Estado clasista, proporcionarles ese fal-

tante de educación que les suprime, ya que privilegia sus propios intereses de dominio por encima de los requerimientos educativos de los dominados². Este motivo estatal va a conformar la intencionalidad más estratégica (oculta, desde luego) de la educación pública, pervirtiéndola y envenenándola de origen³. Y aquí hay que diferenciar entre iatrogenia⁴ educativa y degradación educativa deliberada⁵. En el primer caso, los daños educativos son inintencionales, colaterales y hasta inadvertidos por quienes los originan. En el segundo caso, por el contrario, los resultados nocivos de la educación se persiguen (¿de oficio?) conscientemente por el Estado y son el foco de su acción “educativa”, aunque los agentes educativos que la operan en las aulas, los maestros, o en los cubículos universitarios, los académicos diseñadores de currículos y libros de texto, no tengan conciencia del hecho de que son, en buena medida, “cables” conductores de esa degradante “electricidad”⁶.

Hablamos de degradación educativa deliberada como un hecho documentado para la educación norteamericana por un número reducido y marginal de autores que, dada la envergadura, delicadeza y naturaleza estratégico-política del asunto, por lo mismo, no ha tenido mucha difusión en EEUU y en México menos. Suponemos que, como veremos, más adelante, existen razones de peso como para pensar que algo similar ocurre en México para con la educación pública mexicana.

En efecto, existen varios autores norteamericanos que, desde publicaciones marginales (¿podría ser de otro modo?), han denunciado y documentado la existencia de diversos dispositivos encaminados a una degradación educativa deliberada de la educación pública en dicho país, misma que, según dichos autores, ha sido parte del proyecto de auto preservación de sus élites⁷ y ha llegado a impregnar, vía currículos abiertos y ocultos, así como libros de texto, la cotidianidad de la escuela norteamericana⁸. Incluso hay autores que refieren la existencia de organismos transnacionales encubiertos, como el llamado Grupo Bilderberg⁹, mismo que representaría la agencia más alta de dicha degradación educativa deliberada que, al decir de dichos autores, tiene los medios para permanecer ignorada por la inmensa mayoría de la población¹⁰, condición fundamental para su operación más efectiva y libre de obstáculos¹¹, amparada en su carácter subeptico y en el hecho de que, dada la censura casi total sobre ellos, parezca no sólo inverosímil sino hasta grotescamente ridiculizada la posibilidad de que existan tales organismos transnacionales secretos y los dispositivos a través de los cuales llevan a cabo sus propósitos¹².

Aceptando como supuesto la existencia de tales agencias y sus complejos y sofisticados procedimientos, suena lógico que sean las instancias superiores las que determinen a las inferiores¹³, así como que las agendas educativas ocultas sobredeterminen a las abiertas¹⁴. Desde este mismo supuesto, no puede menos que mover a suspicacia el robusto y difundido discurso acerca de las buenas y románticas intenciones del discurso educativo oficial, el cual presenta a la educación como algo por esencia edificante y libre de mácula¹⁵. Bajo este discurso, toda pureza y positividad, late una mala conciencia implícita que los guionistas de la degradación educativa deliberada buscan negar a la manera del mecanismo psicoanalítico de defensa llamado formación reactiva¹⁶. Desde tal perspectiva, y expurgando al discurso pedagógico de intencionalidades de reproducciónismo y degradación, la educación aparece como un dispositivo “técnico” que, aún pudiendo tener “fallas” (iatrogenia), está orientado por las intenciones más humanistas y por la ética más desinteresada, cuyos dispositivos de formación son diseñados por expertos académicos guiados por la visión de la meta de lograr, a través de ellos, los aprendizajes más hondos y sublimes. De este modo, la educación desde dicho discurso, se erige como una empresa social imparcial y plena de bondades.

Ahora bien, considerando lo dicho anteriormente, y enfocando los efectos o resultados educativos, podremos advertir, siempre bajo la aceptación del supuesto de la existencia de los proyectos y las instrumentaciones de la degradación educativa deliberada que hemos caracterizado, la magnitud de los daños educativos, tal como son percibidos por pensadores y analistas de diversos países con diversas ópticas sobre la educación. Ante tales calamidades educativas, cabe preguntarse ¿son tan graves y teratológicos hechos educativos el producto inintencional de empeños educativos eternamente erráticos (sospechosamente fallidos a lo largo de tanto tiempo, y sin una efectiva enmienda)? o, por el contrario, ¿son claros ejemplos de la efectividad (ahí sí, aciertos ininterrumpidos) de los dispositivos de la degradación educativa deliberada?

Autores de las más diversas perspectivas han señalado efectos perniciosos de la educación cuya gravedad sería impensable desde la óptica de la iatrogenia educativa, esto es, desde la inintencionalidad y la perspectiva de los daños colaterales, pero que

adquieren una sólida verosimilitud desde la óptica opuesta de la degradación educativa deliberada. Así, Lacan (1994)¹⁷ desde el psicoanálisis, observa los efectos estupidizantes de la educación; Naisbitt (1982)¹⁸, desde la óptica transversal de su postura de analista global transdisciplinario, apunta algunas evidencias del declinamiento dramático de la educación norteamericana; Jaim Etcheverry (1999)¹⁹, cómo pensador de la educación argentina, señala varias ineficacias supremas de la escuela (o eficacias de la degradación educativa deliberada, como se quiera ver); Coll (2006)²⁰, como teórico del currículo, indica la relación entre la saturación de contenidos y la frustración de los estudiantes; Taylor Gatto (2001 y 2002)²¹, resume crudamente sus observaciones de vida profesional sobre la degradación de los estudiantes; Estulin (2006)²², menciona el objetivo de degradación intelectual presente en la agenda educativa del Grupo Bilderberg; Ajmeri (2006)²³, llama la atención sobre el interesante y nocivo efecto de la informatización educativa de creer que se sabe; y Holt (1965)²⁴ describe la reducción y el silenciamiento de la subjetividad del niño. Por su parte, Chomsky señala diversos efectos de la degradación educativa deliberada como la obstaculización del pensamiento y la autoconfianza cognitiva²⁵, la limitación del pensamiento posible²⁶, y el enceguecimiento de los estudiantes²⁷. Estas mutilaciones funcionales, como la escotomización²⁸ inducida de la cual habla Chomsky, son efectos educativos sujecionales producto de la censura, de la prohibición de pensar y/o percibir ciertos aspectos de la realidad como la propia dominación o adoctrinamiento al cual somos sujetos.

Ahora bien, existen evidencias estadísticas referentes a aspectos formativos básicos de efectos más particulares y puntuales de la degradación educativa deliberada, básicamente la alfabetización y la enseñanza de la lectura en EU, como el analfabetismo²⁹ y el analfabetismo funcional³⁰, el uso reiterado de métodos “inapropiados” de enseñanza de la lectoescritura³¹ (así como de la intervención sistemática y para claros propósitos de manipulación mental, de académicos y expertos en ingeniería social y política³²) y de las matemáticas³³, así como de la deliberada maleducación matemática con fines abiertamente degradatorios³⁴.

Estas evidencias documentan los efectos de la degradación educativa deliberada en EEUU y es una información mucho más am-

plia y puntual que la localizada para el caso de México, hecho que podríamos intentar explicar a partir de la consideración de que, debido a la inocencia intelectual, y también a la censura y a la conveniente autocensura de los investigadores y estudiosos de la educación en México, es muy escasa e indirecta la información que hay sobre la degradación educativa deliberada en nuestro país. Sin embargo, existen datos sobre México que permiten no sólo documentar la “catástrofe educativa” nacional en curso sino, por extrapolación de lo hallado en E.U. (permitido por la consabida injerencia e influencia de métodos de control político norteamericano en la vida mexicana), pensar, con un buen grado de verosimilitud, que algo parecido ocurre en nuestro país ya que aquí también los métodos y resultados educativos se parecen mucho a los métodos y resultados norteamericanos, a más de que las agencias transnacionales de la degradación educativa norteamericana (el ya mencionado Grupo Bilderberg) también nos toman en cuenta en sus siniestros planes.

Siguiendo esta línea de razonamiento, existen testimonios y datos sobre los resultados de la educación mexicana originados en diversas fuentes, que permitirían sostener, al menos, la verosimilitud de la operación de proyectos sistemáticos de degradación educativa deliberada³⁵. Nos referimos tanto a los escasos pero significativos textos de varias fuentes que fue posible encontrar en el mar de información oficialista (triumfalista), disidente (la mayor parte de ella gimiente o iracunda y pocas veces claridosa), como al panorama de resultados educativos que divulga Dresser (2006)³⁶, al recuento de los fracasos permanentes y a los dispositivos pedagógicos sospechosamente persistentes usados en la educación pública en México que, como fruto de investigaciones sobre la educación básica, sus planes y programas, así como sus libros de texto, consigna Vázquez Chagoyán (2005)³⁷ o al acerbo y atinado dictamen de la reciente reforma a la educación secundaria que hace Fuentes Molinar (2005)³⁸. Ante tales hechos, y pensando en el mayor rendimiento explicativo de la hipótesis de la existencia de un proyecto y de dispositivos en curso de una degradación educativa deliberada en México, no podemos menos que pensar en la frase latina “*Is fecis cui prodest*” (“Lo hizo a quien le aprovecha”) como una fuente de explicación muy sugestiva.

La sujeción educativa es un proceso de dominación política que sacrifica las potencialidades formativas de los dominados, a más del

altísimo costo-oportunidad que tiene para ellos, al impedir que el esfuerzo, dedicación, tiempo y dinero se pudiesen emplear en una buena educación. Este costo-oportunidad se eleva si lo generalizamos al campo de la investigación educativa, ya que ésta, al ignorar a la degradación educativa deliberada, ha perdido “foco” y ha tomado como aspectos principales de los procesos educativos algunos aspectos importantes, pero no tan enormemente decisivos, como el desempeño docente de los maestros, el desempeño académico de los estudiantes, las estrategias didácticas, etcétera³⁹, aspectos todos ellos, sobredeterminados por la degradación educativa deliberada y que, focalizados como centrales sin serlo, encubren aún más a ésta.

Una importantísima tarea ulterior de investigación es la de encontrar, sistematizar y articular pruebas empíricas de la degradación educativa deliberada, en nuestro país y en otros, mediante un sistemático y profundo examen, analítico y sistémico, de planes, programas, libros de texto, evaluaciones y cotidianidades escolares en todos los niveles educativos. De este modo, podría generarse una necesarísima agenda de investigación educativa emancipatoria, misma que se complementaría con investigaciones sobre prácticas exitosas y factores clave del éxito escolar aunque, cabe reiterarlo, desde el punto de vista de la sobredeterminación de la sujeción sobre la formación, dichas investigaciones complementarias deberían enfocarse dentro de un encuadre de resiliencia educativa⁴⁰, esto es, de supervivencia formativa a pesar de la degradación educativa deliberada.

Otra conclusión que podemos extraer de lo desarrollado en este apartado es la de que los autores que hablan de la sujeción educativa pueden dividirse en dos grupos: quienes la abordan “en bulto” o tímidamente (que son la mayoría), y quienes hablan en particular de ella, milimétricamente y con valentía (Gatto, Chomsky, Bernstein, McGinness, Bentkowski, Blumenfeld, Iserbyt, Estulin, etcétera).

Existe una estratificación de la degradación educativa deliberada que da lugar al hecho de que es mayor en los niveles sociales más bajos, donde basta con imponer códigos elaborados a los planes y programas a quienes suelen descodificar con códigos restringidos (Bernstein)⁴¹, y va disminuyendo en la medida en que se consideran niveles sociales y educativos más altos.

Por último, y para abonar un argumento más acerca, no de la existencia, ya suficientemente documentada, de la degradación edu-

cativa deliberada, sino del por qué ésta no es percibida fácilmente, hay que recordar que, siendo como lo es, un caro proyecto de las élites, y siendo tan estratégico para el logro de sus propósitos el que opere silenciosamente y permanezca encubierto (siguiendo la lógica del esoterismo político), no es extraño que su diseño y operación sean objeto de la más refinada, sutil y compleja confección, y que haga uso de los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados, y sobradamente financiados, sobre el comportamiento humano, la desinformación, el adoctrinamiento, los dispositivos subliminales y las prácticas discursivas que permitan lograr una sujeción educativa tan insospechada como eficaz. Nos estamos refiriendo a un uso político de la ciencia aplicada a la educación con fines de dominación “legitimada” a través del engaño, de un simulacro educativo (Baudrillard) a partir del cual una educación sujetadora semeja (y sustituye) a una educación formadora mediante currículos, textos, reglamentos y metodologías minuciosa y perversamente tergiversadas, que enmascaran su *modus operandi* sujetador y degradador con la fachada de la “innovación” y del farisaico y bovarista discurso “humanista” que proclama estar encaminado al desarrollo del individuo cuando, en realidad, lo distorsiona, limita y desvía.

Bibliografía

- Adorno, Theodore W. y Horkheimer, Max. (1988). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ajmeri, Shaukat. (2006). *The Age of Disinformation*. http://www.punjabilok.com/misc/education/ageof_disinfo.htm. Consultado 8 de octubre de 2006.
- Ardoino, Jacques. (1980). “*Diálogo a Varias Voces a Propósito del Sujeto*”. (Versión traducida por Lilly Patricia Ducongwatty). En: *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. París, PUF.
- Bentkowski, Kent Daniel. (2005). *Hill you survive the coming financial crash?* <http://www.hermes-press.com/bentkowski-crash.htm>. Consultado el 17 de mayo de 2005.
- Bernstein, Basil. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bishop, J. (1994). “Overeducation”. En: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Editores). (1994). New York, Elsevier Science. P. 4249.

- Blumenfeld, Samuel L. (1995). *The Whole Language/Obe Fraud: the shocking story of how America is being dumbed down by its own educational system*. USA, Paradigm Company
- Blumenfeld, Samuel L. (2003) "Dumbing down our children". *WorldNet-Daily*, 5 de septiembre de 2003.
- Coll, E. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Dresser, Denise. (2006). "El diablo viste". *Editorial Periódico Reforma*. 23 de octubre de 2006.
- Estulin, Daniel. (2005). *La verdadera historia del Club Bilderberg*. Barcelona: Planeta.
- Etcheverry, Jaim. (1999). *La tragedia educativa*. México: FCE.
- Fraser, Ivan y Beeston, Mark. (2006). *Who we are and mind manipulation*. <http://educate-yourself.org/nwo/brotherhoodpart7.shtml>
- Fuentes Molinar, Olac. (2005). Entrevista a Olac Fuentes Molinar, ex Subsecretario de Educación Básica. *La Jornada*. Jueves 22 de diciembre de 2005.
- Fullat, Octavi. (1994). *Política de la educación. Politeya-Paideia*. Barcelona: CEAC.
- Gatto, John Taylor. (2000). *The Underground History of American School Teacher's intimate Investigation in the Problem of Modern Schooling*. Nueva York, Oxford Village Press.
- (2002). *Dumbing down us: the hidden curriculum of compulsoty schooling*. USA: New Society Publishers.
- Gourley, Alan. (1992). <http://www.biblebelievers.org.au/brain7.htm>. Consultado el 19 de abril de 2006.
- Heylighen, F. (1995). *Downward causation*. <http://pespmc1.rub.ac.be/DOWNCAUS.html>. Consultado el 30 de agosto de 2006.
- Holt, John. (1965). "Cómo fracasan los niños". En: Fuentes Molinar, Olac. (1985). *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*. México: SEP/El Caballito.
- Iserbyt, Charlotte Thomson. (1999). *The deliberate dumbing down of America*. USA, 3d. Research Co.
- Lacan, J. (1994). *El Seminario de Jacques Lacan 4. Relación de Objeto*. Buenos Aires: Paidós.

- Livergood, Norman D. (2006). *The destruction of american education and what we must do about it*. <http://www.hermes-press.com/education-index.htm>. Consultado el 15 de Julio de 2006.
- Moloney, William J. (2006). *To find the answer to our illiteracy crisis, Americans must look within*. http://blogs.usatoday.com/oped/2006/08/to_find_the_ans.html. Consultado 21 de febrero de 2006.
- Naisbitt, John. (1982). *Megatrends. Ten new directions transforming our lives*. New York: Warner Books.
- Rycroft, Charles. (1976). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez Chagoyán, Ricardo. (2005). *La Escuela a Examen. Las Reformas Educativas, más de cuatro décadas de fracasos*. México, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen V, número especial (1). Octubre 2005.

Notas

¹ “La subeducación implica que una sociedad o un individuo tiene menos educación que la que se requiere o es deseable” Bishop (1994: 4249).

² Esta prioridad supervivencial y reproductora de la dominación por sobre la formación en la agenda educativa y en la orientación de la acción del Estado en la educación, es presentada de manera claridosa por Fullat: “El hecho de que el Estado se preocupe y ocupe de la educación de las gentes se genera, no en función de las necesidades educativas de los súbditos, sino con vistas a las exigencias del propio poder estatal. Como resulta más cómodo imperar sobre ignorantes que encima de concedores, el poder de suyo no promueve la educación [el subrayado es mío]” Fullat (1994: 124).

³ “Existe una lógica de la dominación, de la alienación, de la reificación, en el mismo corazón de los procesos pedagógicos [el subrayado es mío] por el aparato a través del cual se ejerce” Ardoino (1980:180).

⁴ En medicina, el término “iatrogenia” (del griego “iatros”, médico, y “gennan”, producir) se refiere a los efectos perjudiciales inintencionales que la acción del médico o el suministro de medicamentos producen en el paciente.

⁵ El término “degradación” es la traducción que hago del muy popular término norteamericano “dumb down” (el equivalente mexicano, como veremos en la definición de diccionario) sería “apendejar”), mismo que se define como “bajar el nivel de dificultad y el contenido intelectual de algo (por ejemplo, de un libro de texto). Bajar el nivel general de inteligencia de alguien” Merriam-Webster Dictionary Online. <http://www.m-w.com/dictionary/dumb%-%>

down. Lo que es un poco un eufemismo en mi traducción, en el término original norteamericano se habla de disfemismo: “[dumbing down] Es un disfemismo (modo de decir que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarlo de categoría) usado para aludir a una sobresimplificación de la educación [el subrayado es mío], de las noticias y de la televisión [más adelante veremos, y fundamentaremos, que eso forma parte sustancial de toda una maquinación contra el pueblo norteamericano, y muy probablemente contra el mexicano]. Involucra un reclamo por la simplificación de la cultura, la educación y el pensamiento. Algunas autoridades en la materia creen que la audiencia, sea ésta de televisión o de revistas populares, está siendo alimentada con una dieta simbólica de baja calidad, populista, que conduce a una decreciente duración de la atención de la audiencia [y, por consiguiente, a periodos muy cortos de atención, insuficientes para reflexionar. ¿acaso no sucede eso mismo con nuestros estudiantes en las aulas?]” Wikipedia (2006) “Dumbing down” <http://en.wikipedia.org/wiki/Dumbing-down>.

⁶ “No hay duda de que los educadores norteamericanos están involucrados en una conspiración criminal para degradar intelectualmente al pueblo norteamericano. Charles Iserbyt, en su libro definitivo “La degradación deliberada de Estados Unidos”, ha documentado el proceso tan a fondo que no puede haber duda alguna acerca de las intenciones de nuestros educadores y del hecho de que la conspiración está siendo financiada por las fundaciones liberales más ricas y por el gobierno federal. John Taylor Gatto, en su libro “La historia subterránea de la educación norteamericana”, describe cómo opera la conspiración en las escuelas. Los niños acuden a las escuelas habiendo aprendido a hablar su propio lenguaje por sí mismos y, por ello, sintiéndose muy inteligentes. Pero el proceso de degradación educativa deliberada los hace sentir estúpidos, inadecuados, incapaces. Y se les dice que así nacieron y que deben aprender a vivir con su incapacidad artificialmente inducida. Estar en manos de estos educadores supone el riesgo de que el niño, por los métodos de enseñanza utilizados con él, se convierta en un lisiado intelectual relegado a una vida muy por debajo de su potencial original [el subrayado es mío]” Blumenfeld (2003).

⁷ “El control de la educación y la manera en que son presentadas las materias escolares ha sido de suprema importancia para la élite. Las lecciones enseñadas en la escuela son las de confusión (no hay significado), las de posición jerárquica (envidiar a los de arriba, despreciar a los de abajo), las de dependencia (el “éxito” es medido por la opinión de otros y sólo los “expertos” conocen la verdad), las de obediencia (hacer lo que otros dicen con vistas a progresar) y, sobre todo, las de conformidad. El currículo es controlado muy cuidadosamente con libros de texto estandarizados, y a aquellos que buscan

alternativas diferentes y que rechazan el adoctrinamiento, se les hace sentir vergüenza y sentirse fracasados” Fraser y Beeston (2006).

⁸ Recurrimos otra vez, y recurriremos, a citas de autores norteamericanos en ausencia de otros autores, de otras nacionalidades (incluyendo la ausencia de autores mexicanos) que aborden este tema a la escala milimétrica y con el afán holístico con que lo hacen: “El pensamiento convencional y la ciencia y la historia aceptadas tienen una influencia fundamental sobre la manera en que percibimos el mundo. Un niño está tan sólo para ser llenado por los “hechos” aceptados por el Sistema, apresurado reglamentariamente de una clase a otra y para ser bombardeado con información aparentemente inconexa. La inteligencia del niño es medida por su dócil receptividad al lavado de cerebro sistemático y su habilidad para regurgitar estos “hechos” en los exámenes, mientras el desempeño del maestro es evaluado por la velocidad y la cabalidad del adoctrinamiento. El currículum está muy cuidadosamente controlado con libros de texto estandarizados los cuales los maestros, cualquiera que sean sus impresiones personales sobre la materia, tienen que enseñar con vistas a conservar su trabajo. Las preguntas reales y auténticas acerca de la naturaleza de la vida, las razones tras las contradicciones en los absurdos históricos aceptados, los sueños de la expresión propia, no tienen cabida en el estrecho traje de la educación del Sistema” Fraser y Beeston (2006). Otro importante autor, Taylor Gatto, señala el importante papel jugado por las agendas políticas de las fundaciones filantrópicas norteamericanas: “Leyendo las actas del Consejo General de Educación de la Fundación Rockefeller, varios elementos llaman la atención de un lector cuidadoso: ahí aparece una clara intención de moldear a la gente a través de la escolarización; hay una clara intención de eliminar la tradición y el saber, hay una clara intención de reducir la inteligencia crítica de las masas mientras se apoya la infinita especialización. La agenda de la filantropía, que tiene mucho que ver con las escuelas que tenemos, resulta que posee un componente intensamente político” Taylor Gatto (2001: 173).

⁹ En cuanto al papel, objetivos y grado de involucramiento del Grupo Bilderberg en la degradación educativa, considérese esta larga pero invaluable cita: “Evidencia ulterior de esta agenda de degradación educativa de la población se encuentra dentro de las páginas de un documento interno del Grupo Bilderberg que fue filtrado al público en 1986 que ha llegado a conocerse como “Armas silenciosas para guerras calladas” [se puede encontrar este documento en el siguiente sitio: <http://www.lawfulpath.com/ref/sw4qw/index.shtml#three>]. El resumen que aparece en las pp. 47-48 proporciona detalles espeluznantes de como el modo en que el conjunto de la población es considerada por la élite global. Algunas citas de este documento son: “La experiencia ha probado que el método más simple de consolidar un arma silenciosa y ganar el control del público es mantener al público indisciplinado e

ignorante de los principios de los sistemas básicos mientras se les mantiene confundidos, desorganizados y distraídos con asuntos de poca importancia. Esto se logra 1) desajustando sus mentes y sabotando sus actividades mentales a través del proporcionar un programa de baja calidad de educación pública en matemáticas, lógica, diseño de sistemas y economía, y desalentando la creatividad técnica; 2) reescribiendo la historia y la ley y sometiendo al público a la creación desviada, haciendo así posible que cambien su pensamiento de necesidades personales a prioridades ajenas muy bien fabricadas”. “Todo esto imposibilita a la gente de interesarse en y descubrir las armas silenciosas de la tecnología de la automatización social. La regla general es que hay ganancia en la confusión; entre más confusión, más ganancia”. “Las metas son: MEDIOS MASIVOS: mantener la atención del público alejada de los asuntos sociales reales y cautivarlo con temas sin importancia real. ESCUELAS: mantener al público joven ignorante de las matemáticas reales, la economía real, la ley real y la historia real. ENTRETENIMIENTO: mantener el entretenimiento público abajo del nivel de sexto grado [el equivalente de cuarto grado de primaria en México]” Bentkowski (2005).

¹⁰ “Pertenece al Grupo Bilderberg las personas que controlan todo lo que lee y ve, los barones de los medios de comunicación. Por esa razón nunca ha oído hablar antes del Club Bilderberg. Allá donde mire-gobiernos, grandes negocios o cualquier otra institución que ejerza el poder- verá una constante: el secretismo” Estulin (2005: 27).

¹¹ Así como se ha aceptado ya la existencia de un currículum oculto, debería aceptarse la existencia de una agenda educativa oculta: “La razón por la cual los norteamericanos no entienden esta guerra es porque ha sido peleada en secreto, en las escuelas de nuestra nación, teniendo como blancos a nuestros hijos quienes están cautivos en las aulas. Quienes apuestan en esta guerra están usando herramientas muy efectivas y sofisticadas” Iserbyt (1999: 37).

¹² “La mayoría de la gente cree que, como todo esto [las operaciones y los productos de dichas operaciones planeadas y supervisadas por el grupo Bilderberg] no aparece en las noticias, debe de tratarse de una más de las muchas teorías de la conspiración [profusión que podría explicarse como un dispositivo de confusión y de descalificación de toda suspicacia como paranoia extraviada y delirante. Dicho dispositivo tendría como regla “genera muchas teorías conspiratorias espurias para que, así, las teorías conspiratorias verdaderas sean consideradas como espurias”] a la que despreciar, frecuentemente ridiculizar y finalmente rechazar” Estulin (2005: 75).

¹³ Así, los procesos y agentes pedagógicos estarían siendo sobredeterminados por los procesos y agentes políticos: “Todos los procesos en el nivel más bajo de una jerarquía son restringidos y actúan en conformidad con las leyes del nivel más alto” Heylighen (1995).

¹⁴ “Las clases dirigentes han devastado deliberadamente la mente norteamericana a través de 1) el financiamiento de universidades y académicos que llevan a cabo la devastación del sistema de educación pública en particular, y la inteligencia norteamericana, en general; 2) desarrollando estrategias de programación (lavado de cerebro) usando todos los tipos de medios, especialmente la televisión; 3) imponiendo la maleducación y las tácticas de lavado de cerebro para destruir la habilidad de los ciudadanos norteamericanos para pensar por sí mismos; 4) sometiendo a la educación pública norteamericana a series de experimentos fallidos, desde la lectura de “ver y decir” a la “nueva matemática”; 5) redefiniendo conceptos clave de tal modo que los estudiantes de las escuelas públicas ya no entiendan los fundamentos de una sociedad democrática; y 6) cambiando lo que se llamaba “educación” en nada más que entrenamiento. Debido a esta conversión de la “educación” en entrenamiento, yo, como maestro universitario, me enfrenté con estudiantes que nunca habían aprendido a leer, escribir o pensar. Ellos son los heridos, las bajas deformes de una guerra conspirativa criminal contra la mente. Pero los dirigentes de la educación ni siquiera han reconocido la condición devastada de la educación norteamericana. Muchos profesores norteamericanos, aún de tiempo completo, no pueden hablar o escribir buen inglés. En la medida en que la educación ha sido corrompida en mero entrenamiento, tres aspectos esenciales de la inteligencia están perdiéndose: el pensamiento crítico, la autoconciencia y la conciencia crítica” Livergood (2006).

¹⁵ A ese respecto, considérese esta claridosa cita, de aguda incisividad psicoanalítica:” La insistencia en el buen corazón es la forma en que la sociedad confiesa el daño que hace” Adorno y Horkheimer (1988: 83).

¹⁶ “Proceso defensivo mediante el cual un impulso [o una mala conciencia] inaceptable es dominado por medio de la exageración (hipertrofia) de la tendencia opuesta” Rycroft (1976: 59).

¹⁷ “Los actos espontáneos de un niño son algo mucho más vivo que las concepciones de un ser adulto tras largos años de cretinización amplificatoria [el subrayado es mío] que constituye eso que llaman educación” Lacan (1994: 275).

¹⁸ “Por primera vez en la historia de los Estados Unidos, la generación próxima a convertirse en adulta está menos capacitada que sus padres: En la medida en que nos movemos más y más dentro de una sociedad más intensamente alfabetizada, nuestras escuelas nos están dando un producto crecientemente inferior. En el futuro habrá trabajos disponibles, pero ¿Quién poseerá las habilidades para cubrirlos? No los graduados actuales, quienes no pueden manejar la aritmética simple o escribir el inglés básico” Naisbitt (1982: 68).

¹⁹ “Las características de la mera ignorancia son: incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas, eslóganes. Asimismo, incapacidad de realizar simples operaciones

matemáticas, de elaborar conceptos, de poseer nociones. Vamos hacia una caída de la competencia verbal, los niños conocen cada vez menos palabras y esto es peligroso porque equivale a menos ideas, menor posibilidad de pensamiento articulado” Jaim Etcheverry (1999: 164).

²⁰ “Las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a enseñar y aprender, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas y constituyen uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa” Coll, E. (2006).

²¹ “La escolarización produce efectos patológicos como la apatía, la falta de curiosidad, falta de duración suficiente de la atención, sentido empobrecido del futuro y del pasado, falta de compasión, falta de capacidad de intimidad y de franqueza, materialismo, dependencia y adopción de personalidades artificiales”. Taylor Gatto (2001: 194). ¿Acaso no son efectos monstruosos que difícilmente podrían adjudicarse al “azar” de la escolarización, y que sugieren fuertemente la comisión de la premeditación, la alevosía y la ventaja? En otra publicación abunda sobre los efectos perniciosos del currículum oculto:” La escolarización enseña cosas negativas como confusión por aprender muchas cosas fuera de contexto y desconectadas, dependencia emocional por aprender que las autoridades otorgan o niegan a discreción derechos, recompensas, castigos y calificaciones; dependencia intelectual por aprender que es el maestro o los autores de los textos los que sancionan lo que es cierto o es falso; autoestima provisional por aprender que son los maestros los que, como expertos, pueden determinar si algo se hizo bien o es valioso; intimidad y privacidad escasas por aprender a aceptar la vigilancia constante” Taylor Gatto (2002: 21).

²² “Con respecto al ámbito educativo, también es imprescindible dar a conocer que los estudios realizados por el Club Bilderberg demuestran que han conseguido bajar el Coeficiente Intelectual de la población, gracias principalmente a la reducción de la calidad de la enseñanza, planeada y ejecutada hace años por el Club, aunque, por supuesto, públicamente se lanza periódicamente la noticia de que el Coeficiente Intelectual medio está subiendo. Para conseguir esto, no sólo han manipulado a los colegios y a las empresas, sino que se han apoyado en su arma más letal: la televisión y sus “programas

basura” para alejar a la población de situaciones estimulantes y conseguir así adormecerla” Estulin (2005: 18).

²³ “Podemos tener una avalancha de información en la escuela y la ilusión de creer que conocemos, pero no entender realmente nada [el subrayado es mío]” Ajmeri (2006).

²⁴ “Los niños oyen todo el tiempo: “La gente decente no dice esas cosas”. Aprenden temprano en la vida que por razones desconocidas no deben hablar sobre una gran parte de lo que piensan y sienten, sobre lo que más les interesa y les preocupa” Holt (1965: 53).

²⁵ “Lo que hacen los medios masivos y el sistema educativo es entorpecer la inteligencia de uno y reducir la confianza en sí mismo, a tal punto que es imposible pensar. Porque las cualidades que se requieren para pensar son las que sacan de la cabeza, tanto la habilidad para pensar como la creencia de que uno tiene el derecho de hacerlo” Chomsky (2004).

²⁶ “Es necesario controlar no sólo lo que hacen las personas, sino también lo que piensan. Como el Estado carece de capacidad de imponer la obediencia por la fuerza, y dado que el pensamiento puede llevar a la acción, es preciso cortar de raíz cualquier amenaza al orden establecido. Es necesario establecer un marco de pensamiento posible [el subrayado es mío], constreñido por los principios de la religión de Estado. Estos principios ni siquiera han de enunciarse, es mejor que se presupongan en calidad de marco no estipulado del pensamiento pensable” Chomsky y Heinz Dieterich (1995: 285).

²⁷ “Se han llevado a cabo grandes esfuerzos en el sistema educativo, incluso en la universidad, para impedir que la gente vea que $2+2=4$. Pero esa es la respuesta: dos y dos son cuatro”. Chomsky y Heinz Dieterich (1995: 347). Y esta otra cita:” Una de las tareas capitales de un sistema educativo de éxito es dotar a sus víctimas de la capacidad de observar sin ver”. Chomsky y Heinz Dieterich (1995: 281).

²⁸ El término escotomización proviene del psicoanálisis: “Proceso defensivo por el cual el sujeto falla (concientemente) al percibir zonas circunscriptas, tanto de la situación ambiental como de sí mismo” Rycroft (1976: 37).

²⁹ “Un tercio de todos los niños norteamericanos en edad escolar tienen serios déficits de alfabetización. Una cuarta parte de los estudiantes universitarios de primer año requieren de correctivos para deficiencias en alfabetización. 85% de los maestros norteamericanos de lectura nunca fueron capacitados apropiadamente” Moloney (2006).

³⁰ Con respecto a las incapacidades lectoras inducidas por el gobierno norteamericano: ”En septiembre de 1993, los norteamericanos quedaron pasmados al enterarse de que la mitad de la población adulta tiene habilidades alfabéticas tan pobres que apenas pueden enfrentar las demandas de nuestra economía de alta tecnología. Ese fue el hallazgo de la investigación de 14

millones de dólares sobre el alfabetismo adulto en EU. La pregunta es ¿cómo tantos norteamericanos, quienes han pasado en la escuela más tiempo que cualquier generación anterior y en quienes se ha gastado más dinero que en cualquier generación anterior, egresaron de su educación tan pobremente equipados en habilidades alfabéticas básicas? Los educadores del Lenguaje Global están perpetrando un fraude. Están diciéndole a los padres que el lenguaje global es un modo nuevo y mejor de enseñar a los niños a leer cuando, en realidad, no es así. De cualquier manera, el lenguaje total es un modo de prevenir que los niños se conviertan en lectores fonéticos fluidos y precisos. Es una nueva manera de generar incapacidad lectora, confusión académica y aprender frustración, una nueva manera de paralizar el desarrollo lingüístico del niño. Que yo conozca, no hay ningún ejemplo en la historia de un sistema educativo nacional funcionando perversamente como un instrumento deformador del cerebro usado para degradar a un pueblo entero. Sólo el genio de la psicología conductista norteamericana podría producir tan diabólico fenómeno” Blumenfeld (1995: 57).

³¹ Varios autores documentan la existencia de estos dispositivos transmaquiavélicos de los que casi nadie habla pero que, dada la experiencia reciente de la humanidad respecto de procesos políticos encubiertos, sería de esperar que hubiera más malicia respecto de la educación controlada por el Estado. En México, este tema está censurado a tal punto que nadie se ha atrevido a manifestar la más mínima sospecha acerca de la posibilidad de que los sacrosantos métodos pedagógicos pudieran estar “envenenados”. Las siguientes citas describen los dispositivos norteamericanos de degradación educativa a través de métodos degradados de enseñanza de la lectoescritura que, en un primer momento, parecerían adecuados y hasta innovadores: “La reciente tendencia en educación, donde la fonética ha sido sustituida por el “Ver-decir” es un dispositivo de ingeniería social que ayuda a que la población regrese a un nivel de comprensión que existía cuando las palabras eran representadas por símbolos. El efecto planeado de esto es restringir la conciencia del “rebaño común” a un nivel más primitivo de entendimiento”. Gourley (1992). “Cualquier escuela que insista en que un niño domine un vocabulario visual antes de enseñarle a leer con base en principios alfabéticos no sólo está perdiendo el tiempo del niño, sino que está poniendo en peligro su sano desarrollo intelectual. Enseñar un vocabulario visual a un niño es, por definición, enseñarlo a reconocer palabras sin conocer las letras del alfabeto o su valor fonético. Esto hace imposible que él logre cualquier grado de capacidad lectora y de independencia hasta que tenga el conocimiento que se le niega. Se convierte en totalmente dependiente de un conjunto de libros con vocabulario controlado, limitándose de este modo sus alcances de lectura únicamente a esos libros que contienen esas palabras que él puede reconocer de vista o en un contex-

to específico. Poner tales límites en la mente joven por razones pedagógicas es criminal Blumenfeld (1977: 123). “Flesch (1955) explicó como, a principios de la década de 1930, los profesores de educación cambiaron el modo en el cual la lectura era enseñada en las escuelas americanas. Ellos deshecharon el método alfabético-fonético, el cual es el modo apropiado de enseñar a los niños a leer un sistema alfabético de escritura y lo reemplazaron con un nuevo método de la palabra global, de ver y decir, que enseñaba a leer las palabras inglesas como si fueran configuraciones globales, como los caracteres chinos. Flesch observó que cuando se impone un método ideográfico de enseñanza sobre un sistema alfabético de escritura, se provoca una confusión simbólica que conduce a fallos de lectura. El resultado fue que E.U. empezó a experimentar el extraño fenómeno del declinamiento del alfabetismo. En 1993, el departamento de Educación de los Estados Unidos reportó que 90 millones de norteamericanos, la mitad de la población adulta, fueron considerados analfabetos fronterizos. En cambio, investigaciones con niños que usaron un método alfabético-fonético llegaron a los siguientes hallazgos: 26% de los niños que habían sido previamente diagnosticados como incapacitados para el aprendizaje, después de ser enseñados con dicho método ya ninguno fue diagnosticado así; 63% lee ahora por placer mientras antes ninguno lo hacía; reportó un mejoramiento del aprovechamiento escolar y de la autoestima en el 100% de los casos” McGuinness (1997: 97).

³² “El relato secreto de la manipulación mental nunca antes se ha hecho público. La conducta humana ha sido científicamente investigada y esta información ha sido puesta al servicio de académicos inmorales, industrias de relaciones públicas y de ingenieros sociales políticos. Estos son hechos sabidos pero la población general no es educada para conocer cuán despóticamente está siendo manipulada y usada” Gourley (1992).

³³ “Los estudiantes no entienden que las fórmulas matemáticas que aplican asumen un modelo matemático particularmente estructurado de una situación del mundo real [el subrayado es mío]. Aunque han aprendido un número impresionante de procedimientos matemáticos rutinarios, su aprendizaje ha sido superficial. Para la mayoría de los estudiantes, las matemáticas escolares son una secuencia infinita de memorización y olvido, de datos y procedimientos que tienen poco sentido para ellos. Los métodos de enseñanza de las matemáticas no sólo son inefectivos sino que atrofian seriamente el desarrollo del pensamiento matemático y las habilidades para resolver problemas de los estudiantes [el subrayado es mío]. El efecto de la deseducación matemática es como una enfermedad crónica oculta que gradualmente incapacita a sus víctimas” Battista (1999).

³⁴ “Charlotte Thomson Iserbyt plantea que el 28 de diciembre de 1928 fue discutido un plan de degradación educativa de los estudiantes norteamerica-

nos a través de lo que fue llamada nueva matemática por gente que acudió a una reunión de la Asociación de la Educación Progresista. Esta reunión fue presidida por el Dr. Ziegler del Comité de Educación del Consejo de Relaciones Exteriores [organismo operativo de Rockefeller], un grupo que mediante sus acciones busca destruir la soberanía de los Estados Unidos para unir a todos los países existentes bajo lo que ellos llamaron su propio Nuevo Orden Mundial de un gobierno global fascista. El Dr. Ziegler es citado en el libro de Iserbyt como habiendo dicho lo siguiente a Mr. O.A. Nelson: “¡Nelson, despierte! ¡Esto es lo que queremos, una matemática que los alumnos no puedan aplicar a sus situaciones reales de vida cuando ellos salgan de la escuela!”. No fue sino hasta 1952 que la nueva matemática fue instituida a través del sistema de educación pública de Estados Unidos. Este periodo de 24 años es un perfecto ejemplo de cuan lentamente procede el gradualismo del programa globalizador, evitando así la detección de casi los más astutos observadores”. Después de más de dos décadas de investigación, primero trabajando como licenciado en inversiones bancarias, y diez años en mi propio negocio, he llegado a la triste conclusión de que las matemáticas del mundo real no son enseñadas en la escuela pública porque es más fácil sacar ventaja de la gente ignorante que de aquella educada y entendedora de tales materias” Bentkowski (2005). Cualquiera podría afirmar que lo aquí citado es un capítulo no publicado de la novela “1984” de Orwell.

³⁵ Ya que sería por lo menos igualmente dudoso que tales resultados se debieran a una empeñosa y tenaz iatrogenia educativa o a una ecuación de factores con efectos negativos perpetuos y, mucho más increíble, que fueran el producto de un muy improbablemente sistemático azar maligno.

³⁶ “Un sistema educativo, que cuesta mucho pero que rinde poco, sobre todo cuando se le compara con el de otros países de la OCDE. Una visión de la educación centrada más en la cobertura que en la calidad. Una política educativa uniforme para un país que no lo es. Y peor aún: una educación que no le permite a México competir y hablar con el mundo. Una educación que crea ciudadanos apáticos entrenados para obedecer en vez de actuar. Entrenados para memorizar en vez de cuestionar. Entrenados para aceptar los problemas en vez de preguntarse cómo resolverlos. Entrenados para hincarse ante la autoridad en vez de llamarla a rendir cuentas. Allí están, millones de niños mexicanos, coloreando figuras de héroes mexicanos muertos, aprendiendo historias de victimización, rindiéndole tributo al pasado antes de pensar en el futuro. Una educación a base de mitos que buscaron construir una identidad nacional y lo han logrado: México, el país que produce empleados en lugar de emprendedores. México, el país que produce personas orgullosamente nacionalistas, pero educativamente atrasadas. ¿Y las verdaderas víctimas de esta complicidad constante? Seis de cada 10 alumnos que no concluyen

secundaria con conocimientos básicos de matemáticas. Cuatro de cada 10 alumnos que tampoco los obtienen en español” Dresser (2006).

³⁷ “Desde el inicio de la década de los años sesenta a la fecha se han realizado en México cuatro reformas educativas generales (en los regímenes de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid y de Salinas de Gortari), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, y en todos los niveles de escolaridad (desde preescolar hasta el posgrado). A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy. Desde el famoso informe de Jorge Carpizo en 1986, hasta las evaluaciones internacionales recientes como la de PISA, pasando por la promovida por la revista Nexos a principios de los años noventa y la línea de estudios de Felipe Tirado (además de muchos otros estudios concretos de diferentes tipos y sobre los diferentes niveles), todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver?” Los diagnósticos de la dimensión pedagógica en que se han fundado las distintas reformas coinciden en general en señalar un conjunto de problemas que se pueden resumir en la siguiente lista de enunciados:

- a) La educación escolar es predominantemente verbalista;
- b) La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento;
- c) La educación escolar es autoritaria;
- d) La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular;
- e) Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes;
- f) Los Planes y Programas de Estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos;
- g) Los contenidos de los Programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos;
- h) No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares;
- i) Los Planes y Programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados;
- j) Los contenidos de los Planes y Programas no se adecuan a las diferentes regiones del país”.

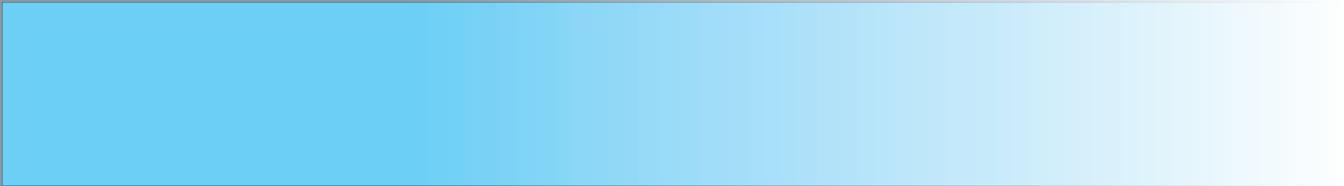
Vázquez Chagoyán (2005).

³⁸ “La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), propuesta curricular difundida por la propia SEP, incluye una aglomeración informativa que agrava la ya de por sí sobrecarga inmanejable vigente en este nivel de enseñanza. Es terrorista la relación pedagógica en la secundaria, por el tamaño de los grupos y la carga brutal de información, a la cual los chavos intuitivamente se rebelan, porque no entienden ahora y la propuesta es peor” Fuentes Molinar (2005).

³⁹ Esto lo desarrollaremos en extenso en el último capítulo, ya que es un tema central del mismo, y entre cuyos subtemas se encuentran el costo-oportunidad de no percibir la degradación educativa deliberada en la educación mexicana de por lo menos los últimos 40 años; el desperdicio de horas-hombre investigador tanto de agenda de investigación desorientada y distraída, como de esfuerzos educativos.

⁴⁰ Las investigaciones sobre resiliencia educativa admiten dos lecturas: una, la de la resiliencia como ineffectividad de la degradación educativa, y la otra, como expresión de los estudiantes y maestros más fuertes que se sobrepujaron a las impiedades de la degradación educativa.

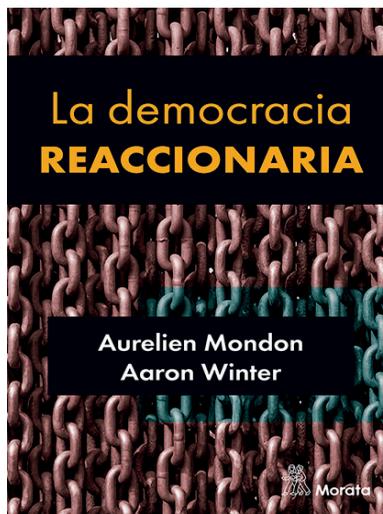
⁴¹ Los códigos restringidos suponen un menor grado de abstracción y una gran dependencia del contexto en el cual son usados y son una característica lingüística emblemática de las clases populares con poca escolaridad. Los códigos elaborados implican un mayor grado de abstracción y de independencia del contexto, y caracteriza a las clases medias con grados altos de escolaridad. Ver Bernstein (1971).



RESEÑAS

Mondon, Aurelien y Winter, Aaron. (2023). *La democracia reaccionaria. La hegemonización del racismo y la ultraderecha populista*. Madrid: Morata, 328 pp.

La sociedad actual adolece de una realidad velada que es el incremento de la pobreza, de la marginación de los inmigrantes, del racismo, del populismo y de la ultraderecha; mientras tanto quienes poseen los medios para fijar la agenda y cuyas voces se escuchan, para que sus políticas se implementen, defiende únicamente sus intereses egoístas y limitados, favoreciendo finalmente esta tendencia. “Democracia reaccionaria” es el uso del concepto de democracia y su idea fundamental de que el poder (kratos) lo tiene el pueblo (demos) como una manipulación más o menos consciente que utiliza la construcción del sentido común y “la voluntad del pueblo” para defender e impulsar ciertas ideas reaccionarias al servicio del poder político, y que frena así la posibilidad de una democracia que progrese hacia una mayor justicia social. Los autores nos aportan en este libro un marco analítico con el que entender el funcionamiento de esta realidad actual excluyente en el contexto mundial de nuestros días. Es una obra que se dirige quienes ocupan instituciones de privilegio, ya sea en los medios de comunicación, la academia o la política, para que detengan la legitimación y racionalización tanto del racismo como del clasismo, y luchen contra la reafirmación que ese está produciendo en su entorno de los sistemas de poder, privilegio y desigualdad.



**EL MAGISTERIO COMO FORMA DE VIDA.
HISTORIAS Y TEXTOS DE DOCENTES**

JAIME NAVARRO SARAS (COORDINADOR)



Navarro Saras, Jaime (Coord.). (2023). *El magisterio como forma de vida. Historias y textos de docentes*. Guadalajara: Educ@rnos ediciones, 222 pp.

Cada una de las historias de este libro dan cuenta de cómo fue el ingreso de nuestros autores al magisterio y de cómo fueron sus inicios en las escuelas; muchos y muchas lo hicieron de manera fortuita, otros más lo planearon lúdicamente, lo cierto es que quien llegó se quedó porque le encontró el gusto y la pasión a la docencia, se podría decir que es de las pocas profesiones que una vez que la pruebas te quedas para siempre en ella, y no tanto por la seguridad del salario y lo limitado de éste, sino por las satisfacciones que da la profesión y por el reconocimiento de quienes son o fueron nuestros estudiantes.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: *Stobaer, G. Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). "Las nuevas dinámicas de la educación superior". Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com