

### LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A DEBATE

## Víctor Manuel Ponce Grima Arturo torres Mendoza



La educación secundaria a debate

Víctor Manuel Ponce Grima Arturo torres Mendoza

Guadalajara, Jalisco México. 2015

ISBN:

Escuela Normal Superior de Jalisco Red de Investigación sobre la educación secundaria

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en la obra son responsabilidad de sus autores.

Primera edición, 2015

D.R. © 2015. Escuela Normal Superior de Jalisco. Dirección General de Educación Normal. Secretaría de Educación Jalisco. Lisboa 488, Santa Elena Estadio. CP 44950 Guadalajara, Jalisco

Impreso y hecho en México

















Agradecemos a los evaluadores de las instituciones participantes de la Red de Investigación sobre la educación secundaria, cuyos dictámenes permitieron seleccionar los artículos que se publican en esta obra. Cada artículo pasó por dos dictámenes ciegos. En particular extendemos nuestro profundo agradecimiento a los Doctores Luis Felipe Gómez, del ITESO; la Dra. Cecilia Colunga Rodríguez, de la UdG y de la Escuela Superior de Educación Física; la Dra. María Guadalupe Torres Cota, del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales; la Mtra. Verónica Araceli Delgadillo, de la Universidad Marista de Guadalajara; la Dra. Martha Vergara Fregoso, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la UdG; la Dra. Maribel Paniagua Villarruel, de la Secretaría de Educación Jalisco; Dr. Rafael Bernardo Orozco, de la Dirección General de Educación Normal de la SEJ; Dr. Arturo Guillermo Guzmán Palacios de la SEJ; y, a los colegas de la Escuela Normal Superior de Jalisco: Erika Fabiola Díaz García, Gabriela Belén Gómez Torres, David Lozano González, Jesús Estrada Rivera, Alejandro Ramírez Aceves, María Guadalupe Cardiel Cháidez y Clara Campos Arciniega.

# ÍNDICE

Presentación. Víctor Manuel Ponce Grima y Arturo Torres Mendoza7
Sobre la conferencia inaugural de la red, por el Alfonso Gómez Godínez. Arturo Torres Mendoza21
El contexto económico y su impacto a la educación. Alfonso Gómez Godínez23
PRIMERA PARTE. CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA45
La situación de la educación secundaria: condiciones y retos. Víctor Manuel Ponce Grima46
¿Influye el género en la gestión de las escuelas secundarias? Una mirada desde los imaginarios de directores. Ana Cecilia Valencia Aguirre102
Las reformas educativas en matemáticas de secundaria. Luis Alejandro Rodríguez Aceves141
SEGUNDA PARTE. ADOLESCENCIAS: VOCES Y PROBLEMAS167
Adolescencias de secundaria: contextos, expectativas y dificultades. Arturo Torres Mendoza168
Las identidades psicosociales de los alumnos de educación secundaria en la construcción de la convivencia escolar cotidiana. Arturo Guillermo Guzmán Palacios211
La importancia de estudiar la construcción de mundo por parte de las y los adolescentes al interior de la escuela secundaria. Miguel Ángel Pérez Reynoso 262
La promoción de la salud. Calidoscopio de la relación entre sustancias, personas y contextos. Gabriela Belén Gómez Torres
El suicidio: una presencia inusitada. María Guadalupe Cardiel Cháidez
TERCERA PARTE. FORMACIÓN INICIAL384

La enseñanza de las matemáticas en secundaria. Observaciones del trabajo en el au Juan Carlos Silas Casillas y Luis Felipe Gómez López	
Incidencia del síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en zapop Rosalía Hernández, José Ávila C, Erika F. Díaz, José A. Fajardo, Luis M. Sánchez Loyo, Nahieli Villafaña y Alejandro Juárez	,
El currículo de la formación de docentes para la educación secundaria 1999: marco referencia para orientar la docencia y la investigación. Benito Navarro Robles	
Corolario, o: el puerto de llegada, es también el de partida	492

#### Presentación. Víctor Manuel Ponce Grima y Arturo Torres Mendoza

El libro que hoy ponemos en manos del lector, es un esfuerzo que nace al interior de la *Red de investigación sobre la educación secundaria*, conformada por investigadores y estudiosos sobre este nivel educativo, organismo que tuvo a bien realizar dos eventos en los meses de abril y agosto del 2014 en las instalaciones de la Escuela Normal Superior de Jalisco. De entre los objetivos de la red, se pueden mencionar<sup>1</sup>:

1. Concentrar el poco y disperso conocimiento distribuido en torno a la escuela secundaria; que requiere sistematizarse para saber con qué se cuenta y poder establecer líneas de investigación pertinentes. Es tan importante organizar y sistematizar el conocimiento existente, como producir nuevo, a fin de apoyar la toma de decisiones de las autoridades en materia de políticas o de la gestión del nivel, de las modalidades, de los sistemas de formación inicial y continua y de las propias escuelas secundarias.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Planteado por Víctor Ponce Grima, en el texto "Red de investigación sobre la educación secundaria. Primer seminario", material para convocar al primer seminario de la organización, que se realizó el Martes 13 de mayo de 2014. (documento interno de la Red)

2. Fortalecer la investigación en la escuela secundaria como resultado de indicadores educativos alarmantes, los cuales son necesario explicar y comprender, para poder atenderles desde diversas trincheras. El seminario es un dispositivo que permite reunir conocimientos generados en torno a las condiciones y el estado actual de las problemáticas de la escuela secundaria. Se trata de presentar ponencias, reflexiones sistematizadas, avances de investigación, propuestas, etcétera, en torno a diversas temáticas, asimismo, abrir espacios de discusión en torno a los hallazgos y problemas no abordados.

Como resultado de los dos seminarios efectuados, se recibieron una considerable cantidad de artículos a partir de los cuales, se presentaron ponencias por parte de sus autores, enseguida, los trabajos pasaron por un proceso de revisión riguroso, que dio lugar a su dictaminación, los artículos evaluados favorablemente se presentan como capítulos en este texto.

Los autores de tales capítulos se desempeñan como investigadores, funcionarios o catedráticos en diferentes instituciones, como el Instituto Tecnológico Superior de Occidente (ITESO), la Universidad de Guadalajara (U de G), la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidades 141 y 142, Psicólogos Especializados de Jalisco (PEJ) y del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE). En el futuro mediato se espera

integrar dentro de las publicaciones de la "Red", contribuciones de investigadores de otros Estados del país y de allende nuestras fronteras.

Así, la primera parte de este documento se denomina, "condiciones de la educación secundaria" e incluye las aportaciones del Dr. Víctor Manuel Ponce Grima y de la Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre, profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y coordinadora del Doctorado Regional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, además del trabajo del Dr. Luis Alejandro Rodríguez Aceves, catedrático de la Escuela Normal Superior de Jalisco.

En la segunda parte, que tiene por título, "Adolescencias: voces y problemas" se incluyen las entregas de Arturo Torres Mendoza, doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara, profesor de esa misma institución y de la Escuela Normal Superior de Jalisco; de Arturo Guzmán Palacios, doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara, quien se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico en la Secretaría de Educación Jalisco; el trabajo de María Guadalupe Cardiel Cháidez, catedrática de la Escuela Normal Superior de Jalisco. La contribución de Miguel Ángel Pérez Reynoso, candidato a doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara y profesor de tiempo completo de esa misma institución. La entrega de Gabriela Belén Gómez Torres, docente de la Escuela Normal Superior de Jalisco y Enlace Estatal de la

Campaña Nacional de Prevención de Adicciones en el Consejo Estatal Contra las Adicciones en *Jalisco*.

La tercera y última parte, lleva el nombre de "Formación inicial" de la cual participan, el trabajo de Benito Navarro Robles, formador de docentes en la Escuela Normal Superior de Jalisco; asesor pedagógico y coordinador de programas de inglés en la UPN 142, Tlaquepaque y docente de inglés en la Escuela Secundaria Técnica No. 46, en Zalatitán, Tonalá. La contribución de Rosalía Hernández, José Ávila, Erika Díaz, José Fajardo, Luis Sánchez y Alejandro Juárez, integrantes de la institución: Psicólogos Especializados de Jalisco (PEJ) y del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE). La participación de los doctores Juan Carlos Silas casillas y Felipe Gómez López, catedráticos del Instituto Tecnológico Superior de Occidente (ITESO).

En la primera parte de este libro, que tiene por título "condiciones de la educación secundaria", se incluyen tres trabajos relacionados entre sí, por abordar problemas generales que se presentan en este nivel educativo, que van desde las difíciles condiciones estructurales en que se encuentra insertada, las cuestiones de género y la incongruencia que contiene el Plan y los programas de estudio en su concreción.

Se incluye en primer lugar la contribución de Víctor Ponce, que tiene por título, "La situación de la educación secundaria: condiciones y retos", y ofrece una rigurosa sistematización del conocimiento generado en torno a la educación

secundaria en México y América Latina, es un trabajo que parte de la tesis central siguiente: "La sociedad para la que fue fundada la escuela secundaria es otra, por eso es necesario refundarla desde nuevos supuestos que respondan a las condiciones del siglo XXI", además considera que los procesos educativos que se dan en la escuela están atravesados por lo que sucede en la estructura social, no son privativos de esta, son parte de su contexto, de ahí, que: "la estructura social en su conjunto incide en los problemas que se presentan en la escuela secundaria".

Es un trabajo que inicia ofreciendo indicadores de la educación secundaria, con el apoyo de investigadores y datos de instituciones como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), a partir de lo cual se señalan las dificultades por las que atraviesan los adolescentes que cursan o están en edad de cursar la escuela secundaria. Dentro de los problemas contextuales, -entre otras dificultades- se señala "la baja distribución de capitales culturales", las "reformas estructurales de corte neoliberal" y el desmantelamiento del "Estado Benefactor". El análisis hecho, lleva al autor a proponer el diseño de una agenda de políticas para resolver los problemas de la educación secundaria.

Ponce Grima, cierra su entrega con una recomendación, que plantea la necesidad de que los estados y sus aparatos educativos diseñen sus propias políticas, en el marco de sus atribuciones y capacidades, en la mira de combatir las inequidades y la baja calidad educativa, y no ser simples instrumentadores de las políticas emanadas del centro.

El trabajo de Cecilia Valencia, "¿Influye el género en la gestión de las escuelas secundarias? una mirada desde los imaginarios de directores". Es parte de una investigación mayor, donde se analiza la forma en que se configura la subjetividad de los directores desde sus imaginarios y vida cotidiana. La autora centra la discusión en las cuestiones de género, ya que la trama que nos ofrece, se inserta, "en una cultura cuya lógica dominante es patriarcal".

Los referentes teóricos fundamentales del estudio, los encontramos - expuestos de manera explícita en el documento- en las propuestas de los "imaginarios" y la "vida cotidiana". En cuanto a la perspectiva metodológica, esta se sustenta en el paradigma cualitativo, que le permitió a la investigadora, comprender la subjetividad de las mujeres que ocupan un cargo de dirección en la escuela secundaria. La técnica metodológica utilizada fue, fundamentalmente, la entrevista a profundidad a tres directores y el trabajo etnográfico con una directora.

La primera parte de este libro se cierra con el trabajo de Alejandro Iñiguez titulado, "Las reformas educativas en matemáticas en secundaria", es un estudio que se basa en las entrevistas realizadas a tres profesores que fungieron como asesores técnico pedagógicos por "varios años", en matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, de igual forma, se pasa revista a un sinnúmero de documentos relativos a las reformas en educación de los últimos dos decenios, además, están presentes sus propias apreciaciones.

El autor no nos engaña, desde un principio nos dice, que se trata de un "primer acercamiento desde lo empírico" que le permite hacer un diagnóstico de los problemas educativos de la secundaria, a la luz de las reformas dadas en los últimos decenios, por lo tanto, deja abierta la posibilidad de completar su trabajo, en una entrega próxima con el abono de la teoría.

La segunda parte del libro, lleva por título, "Adolescencias: Voces y problemas", donde se vinculan cinco trabajos, tres de ellos son parte de investigaciones doctorales que ponen en el centro a los adolescentes, de los cuales se rescatan sus acciones y sus voces mediante la observación, los grupos de discusión y las entrevistas, para inferir sus significaciones, identidades y la construcción de códigos propios. Los otros dos trabajos son ensayos sobre las dificultades que enfrentan los adolescentes de secundaria, concretamente, abordan los problemas del suicidio y el consumo de drogas.

El trabajo de Arturo Torres "Adolescencias de secundaria: contextos, expectativas y dificultades", investigación doctoral concluida, expone la forma en que los adolescentes reconocen a las autoridades escolares, esto desde su propia visión, que se obtuvo mediante la realización de entrevistas y grupos de discusión con ellos trabajados, a partir de lo cual se construyeron las "significaciones imaginarias" que tienen de la autoridad y de la forma en que las reconocen.

El autor se apoya para lograr su propósito, en el concepto de "significaciones imaginarias sociales" de Castoriadis, así como de exponentes de

la Escuela de Frankfurt, entre ellos, Horkheimer y Adorno, y otros cercanos a sus propuestas. Esto último, para explicar algunos conceptos presentes en el trabajo, como, "autoridad", "autoritarismo", "disciplina" o "poder". Lo anterior, permitió al autor, ligar las "significaciones imaginarias sociales" con el concepto de "autoridad", y decir que esta última, desde las narrativas y voces adolescentes, se reconoce por dos vías: el liderazgo y/o respeto ganado o el temor que inspiran.

Enseguida se presenta la contribución de Arturo Guzmán, "Las identidades psicosociales de los alumnos de educación secundaria en la construcción de la convivencia escolar cotidiana". Recupera una línea de investigación de su trabajo de tesis doctoral. La referida a la relación que se da entre, "la convivencia escolar cotidiana" y "Las identidades psicosociales de los adolescentes de educación secundaria". Es un trabajo que se sustenta en una metodología de carácter cualitativo. En su trabajo de campo participaron la técnica de observación, la narración escrita y la entrevista, realizadas a los estudiantes de una escuela secundaria.

En su trabajo existen tres dimensiones de análisis, referidas a la convivencia de los adolescentes de secundaria que tienen que ver con: la caracterización de las identidades psicosociales; la forma en que estos interactúan; y, los tipos de convivencia que construyen. A lo que da respuesta, haciendo el cruce de los datos obtenidos en el trabajo de campo, su interpretación y el apoyo de la teoría. Así, para sustentar teóricamente las identidades psicosociales, se

fundamenta, sobre todo, en la propuesta de Gilberto Giménez y los estudios que ha realizado en torno a "la cultura y las identidades sociales", y en Pérez Gómez desde su trabajo sobre "la cultura escolar". En tanto que la forma en que interactúan está basada en las propuestas de la vida cotidiana, trayendo a colación las contribuciones de Héller y Berger y Luckmann. Para concluir la fundamentación teórica de los tipos de convivencia con las ideas de Erickson, Gardner y Goleman.

Enseguida se presenta el trabajo de Miguel Ángel Pérez "La importancia de estudiar la construcción de mundo por parte de las y los adolescentes al interior de la escuela secundaria". Realiza una síntesis de su trabajo doctoral. Parte de la idea central, de que los adolescentes de secundaria, "son sujetos capaces de crear mundo propio", "su mundo", dice el autor, que construyen en la convivencia cotidiana, creando sus propios códigos y estilos de comunicación. Además, parte del supuesto central, de que, "la escuela secundaria se aleja de ser un dispositivo pedagógico" para devenir en uno de "carácter relacional".

Utiliza una metodología de carácter cualitativo, de tal suerte que las entrevistas, grupos de discusión y observación *in situ*, le permiten recuperar las voces y acciones de los adolescentes, en donde el autor percibe la construcción de su "mundo propio". El apoyo teórico del trabajo se sustenta, sobre todo, en las propuestas de Berger y Luckmann y Bourdieu. Finalmente el autor elabora una propuesta, que parte del análisis de la "construcción del mundo adolescente", que

rompa con las rigideces institucionales, le dé horizontalidad a las relaciones escolares y se atienda el discurso de los adolescentes.

Luego se incluye el trabajo de Gabriela Belén Gómez "La promoción de la salud, un calidoscopio que permite enfocar la relación entre las sustancias, las personas y los contextos desde distintas dimensiones". Se trata de un ensayo con tres apartados. Inicia describiendo los diferentes tipos de drogas y el uso que hacen de ellas los adolescentes de secundaria y preparatoria en el Estado de Jalisco. Enseguida realiza un acercamiento a la comprensión del uso de las drogas, -ahora desde la perspectiva humana, de acuerdo con la autora-, donde el consumo permite explicar o modificar la realidad. El artículo cierra el ofreciendo las diferentes perspectivas para abordar el consumo problemático de las drogas.

Es un trabajo en el que la autora se apoya para su construcción, de datos duros de diferentes estudios, organismos e instituciones, tanto internacionales, como nacionales y locales -del Estado de Jalisco-, así como de teóricos conocedores del problema que aborda. Fundamenta el análisis del problema que presenta —en el segundo apartado de su trabajo- desde la propuesta ecológica o sistémica, que permite relacionar el mundo y las personas.

Por último, para cerrar la segunda parte del libro, participa Guadalupe Cardiel con el tema de, "El suicidio: una presencia inusitada". Desarrolla un ensayo que tiene en el centro, la descripción de las condiciones que llevaron a una adolescente de secundaria a optar por el suicidio, antes que enfrentar los reproches

y probables castigos de sus padres, así como las burlas de sus compañeras y la estigmatización de la sociedad. Asunto en el que participó una docente en formación, alumna de Guadalupe Cardiel.

La presentación del caso, da lugar a que la autora, con apoyo de numerosos teóricos y estudiosos de la psicología, la sociología y datos duros de diferentes dependencias del Estado de Jalisco, por un lado, se dé tiempo de reflexionar sobre el significado de ser adolescente, las esperanzas, expectativas y problemas que se atraviesan en esa etapa de la vida, y por el otro, nos dé a conocer, cómo es que el suicidio está presente más de lo que imaginamos en nuestra sociedad. No menos interesante, resulta el abordaje que hace del papel del "maestro" y la relación que debe establecer con los alumnos, para ello se apoya en teóricos de la pedagogía, entre ellos Paulo Freire.

La tercera parte, que lleva el título de, "Formación inicial", incluye tres trabajos. Los dos primeros se corresponden con investigaciones educativas y el último es un ensayo. Tienen en común, su enfoque en los procesos de enseñanza, tales como: el desempeño de los docentes en las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas, su formación continua y las dificultades que enfrentan en su quehacer cotidiano.

Esta tercera parte de la obra, inicia con la presentación de la contribución de dos excelentes académicos e investigadores, los doctores Carlos Silas y Felipe Gómez del ITESO. Su artículo de investigación lo titulan "La enseñanza de las

matemáticas en secundaria. Observaciones del trabajo del aula". Es una investigación que tuvo como objetivo, describir y analizar la forma en que se imparte la asignatura de matemáticas en secundaria". Se apoyó en el paradigma metodológico cualitativo, ya que lo que se hizo es describir e interpretar el fenómeno observado.

Consecuentes con su compromiso metodológico, se realizó el trabajo de campo en 26 escuelas de Guadalajara, con grupos de primer año, para lo cual se recurrió a la observación y registro etnográfico, apoyados en el audio y la videograbación. Los ejes de análisis fueron: el desarrollo de competencias matemáticas y el clima de grupo. Es de resaltar, que dentro de la estructura de este reporte de investigación, más de la mitad, se refieren al análisis e interpretación de datos y a ofrecer resultados. Situación que se agradece en el mundo de la investigación. Esto le da fuerza a las recomendaciones que hacen, por ejemplo, dicen los autores, "se requiere una modificación importante y sostenida en la manera en que se llevan a cabo las sesiones de clase en matemáticas en secundaria. Es factible pensar en un cambio, aunque sea gradual, [que] implicará poner al alumno en el centro de las dinámicas de aprendizaje y no en el centro de las acciones como es ahora".

La siguiente contribución, de Erika Fabiola e integrantes de, Psicólogos Especializado de Jalisco, además del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación. Se titula, "Incidencia del Síndrome de Burnout en docentes de

educación secundaria en Zapopan". Tiene por objetivo central, identificar la incidencia y el nivel de Burnout en los docentes de educación básica.

Su estudio se sustenta en una metodología de carácter cuantitativo, por eso aplicaron el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), a un total de 210 docentes de las escuelas secundarias generales en el municipio de Zapopan, Jalisco. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: El 44% (92) de los docentes reportaron síntomas asociados al Burnout. De ellos, el 55% reportaron tener un nivel bajo, el 32% un nivel medio y el 13% un nivel alto. Además, el 49% de los docentes presentan un nivel alto de Realización Personal, el 17% un nivel alto de Agotamiento Emocional y el 15% un nivel alto de Despersonalización. Ante esta grave situación de los maestros de secundaria, al final del documento, plantean: "es menester emprender medidas de apoyo que suministren al profesor de mejores herramientas emocionales para contrarrestar el Burnout y los demás factores emocionales que están teniendo un impacto directo en su desenvolvimiento docente". Afirmación que se constituye en otra de las tareas pendientes de la agenda educativa, no abordada por las autoridades, ni federales ni estatales.

Finalmente, se incluye el trabajo de Benito Navarro, que con el nombre de, "El currículo de la formación de docentes para la educación secundaria 1999: marco de referencia para el análisis de sus orientaciones en procesos de docencia e investigación". Presenta un ensayo que es parte de sus vivencias y desempeño profesional, tanto en la secundaria pública como en la Escuela Normal Superior de Jalisco, que le motivaron a revisar el Plan y programas de estudio para la educación secundaria a fin de realizar una reflexión pedagógica de sus sustentos metodológicos e ideológicos. Le permitieron identificar lo que él llama, "inconsistencias en la organización curricular", lo que se constituyó en el centro de su análisis.

Es un trabajo en el que se puede apreciar una revisión teórica y documental de sólida consistencia, en la que el análisis de documentos normativos, se cruza con propuestas teóricas de investigadores y estudiosos del fenómeno educativo, de tal suerte que los temas del positivismo y de las propuestas constructivistas - por ejemplo-, son sujetas a la revisión del escritor y se convierten en elementos para sustentar sus reflexiones, propuestas y recomendaciones vertidas en este documento.

Por último, los que conformamos la *Red de investigación sobre la educación secundaria* deseamos que este documento contribuya en la comprensión de algunos de los fenómenos sociales relevantes que están sucediendo dentro de las escuelas y con ello, el personal docente, de dirección y supervisión, así como quienes elaboran las políticas públicas relacionadas con la educación, puedan en su momento y contexto particular, dar solución a los problemas que se encuentren a su alcance.

#### Sobre la conferencia inaugural de la red, por el Alfonso Gómez Godínez. Arturo Torres Mendoza

Se incluye la conferencia del Mtro. Alfonso Gómez, economista y Coordinador General de la Secretaria de Educación Jalisco, la cual fue presentada en la Escuela Normal Superior de Jalisco, el 22 de agosto de 2014. Con esta disertación iniciaron los trabajos del segundo seminario de la Red.

El título de la conferencia fue, "El contexto económico y su impacto a la educación", el foco de atención se ubica en la necesidad de otorgar herramientas a los chicos de educación básica para que puedan formarse como ciudadanos y consumidores responsables en el contexto de una economía capitalista de carácter global, en la cual -de acuerdo al análisis que hace el conferencista- transitamos y transitaremos, puesto que se trata de la profundización de las medidas neoliberales que han dejado atrás las ventajas que nos ofrecía el Estado de Bienestar, rebasado por "nuevas corrientes de pensamiento económico" consolidadas en el llamado, "Consenso de Washington". Propuesta compartida por quienes están en el poder político y económico de nuestro país.

El maestro Gómez hace una crítica del nuevo modelo económico impuesto desde el centro de la economía capitalista, no obstante considera que las reformas estructurales puestas en marcha en nuestro país son necesarias, pero falta la "reforma del mercado", la cual debe combatir el carácter monopólico de nuestra economía y generar condiciones de libre competencia, pero plantea que esto sólo

será posible con la aparición del *homo economicus*, es decir, del hombre emprendedor capaz de ser un consumidor responsable, que ahorra y piensa en su futuro, pero además respeta el Estado de Derecho. Es aquí donde hace su propuesta central: generar educandos "respetuosos del Estado de Derecho, que adquieran la consciencia de consumidores y que tengan un conocimiento a partir del *homo economicus*, que les de herramientas para vivir en prosperidad". Sus propuestas pueden generar debate y lo generaron el día de la conferencia, pero como él planteó, "Es una discusión incisiva, pero que creo que es necesario abrirla".

#### El contexto económico y su impacto a la educación. Alfonso Gómez Godínez

#### Introducción

Haré unas breves reflexiones desde el punto de vista de la economía y su relación con la educación. Los economistas tenemos el defecto de hacer las cosas fáciles, difíciles y las difíciles, incomprensibles. Confieso que soy un apasionado de economía, que hoy trabajo en el área educativa, lo que me ha permitido reflexionar y discutir con amigos y colaboradores, sobre: ¿de qué manera podemos encontrar causes que nos permitan desde el punto de vista de la economía, impactar en le educación? Hoy por la mañana leía en la prensa que el 60 o 70 por ciento de los trabajadores se desempeñan en el terreno de la informalidad, lo que plantea dos preocupaciones centrales, ¿qué está haciendo la economía?, y ¿qué está haciendo la educación que ha generado un amplio mercado de trabajo informal?, esto con las implicaciones que tiene en términos de salario, prestaciones y generación de riqueza para el país.

Hoy leí otra noticia donde se señala, -con fuentes del gobierno federal-, que la economía va a crecer al 2.7 este año y como ustedes saben los pronósticos siempre han ido a la baja; y bueno cuando uno habla de generación de riqueza, de que siempre si vamos a crecer al 2.7, tiene que ver tanto con las condiciones en que está funcionando la economía, pero también con lo que hacemos en materia

educativa. En ese sentido los economistas, en los últimos años, hemos revalorado el capital humano, social e intelectual, en cuyo eje la educación debe jugar un papel central.

A partir del contexto señalado, haré una breve reseña de cómo los economistas hemos transitado en diferentes etapas de discusión, en torno de la visión de nuestra sociedad, de la economía, de la política y obviamente su impacto en la educación en las últimas décadas. Necesitamos comprender cómo estamos hoy, para poder ofrecer al final, algunas ideas y reflexiones sobre lo que falta por hacer en educación desde el punto de vista de la economía. Este asunto requiere ser consolidado, al menos lo propongo para el debate de esta red de investigadores.

#### Del Estado de Bienestar al Consenso de Washington

En el siglo XX en el mundo capitalista, y en México, se pueden considerar dos etapas económicas. El primero inicia alrededor de la segunda guerra mundial, al cual se le ha denominado como la construcción del "Estado de Bienestar". Está sustentada en la teoría económica keynesiana. Keynes, economista inglés, pone en duda las ideas económicas del siglo XIX, que afirmaba que existía una mano invisible de la economía, era *per se* capaz de manejar los ciclos económicos, corregir fenómenos de desempleo, ajustar el mercado de manera automática con

los mecanismos de la oferta y la demanda y en general, generadora de prosperidad. Advierte que esas ideas eran falsas.

En efecto, la crisis del año 1929, la gran depresión demostró que la economía no funcionaba como afirmaba la teoría clásica o liberal. Los defensores de la teoría liberal le decían al presidente de los Estados Unidos: lo único que hay que hacer es esperar que el mercado la solucione. No obstante la crisis se profundizó aún más y los resultados dela gran depresión es por todos conocidos. Es en este contexto que surge el pensamiento económico keynesiano, que plantea que el Estado debe estar presente en los procesos económicos, particularmente incentivando la demanda, para que esta a la vez genere una mayor oferta que provoque la inversión privada y su desarrollo.

En el contexto de la gran depresión del 29 era difícil convencer a los empresarios que invirtieran, cuando veían que no había demanda, que la mayoría de las empresas estaban quebradas, que la gente no tenía empleo. Es entonces que se instrumenta la visión económica keynesiana, que implicó hacer partícipe al Estado de la reactivación económica con su participación en obras de infraestructura, tales como la construcción de carreteras, presas, etcétera, mediante las cuales se facilita la inversión privada. Además con el aumento del gasto público se favorece el consumo por parte de la población, quienes reactivaron la economía.

Entonces, ¿Qué es Estado de bienestar?, es el que genera salarios mínimos suficientes; mejores condiciones de trabajo; promueve las jubilaciones y pensiones; reduce la jornada laboral de lunes a viernes para que la gente pueda consumir; otorga seguridad social, con lo cual la población trabajadora no tiene que erogar parte de su salario en gastos médicos; proporciona educación gratuita. En resumen, el Estado asume algunas responsabilidades en educación, salud pública o apoyo para la vivienda popular, lo que permite que la gente tenga remanentes económicos para dedicar al consumo y reactivar la economía.

Entonces, todo este esquema económico que surge en la posguerra, ¿qué permitió? La movilidad social en los años 50's, 60's y 70's. En nuestro país esto se hizo patente, pues está plenamente documentado que la gente que venía del campo conseguía un buen empleo en las ciudades, sus hijos podían estudiar. Los padres habían estudiado hasta segundo o tercer año de primaria, sin embargo los hijos ahora logran obtener títulos universitarios, tienen casa propia, seguridad social. Eso permitió que la población pudiera mejorar su nivel de vida. México es un claro ejemplo de eso.

Entonces, el modelo económico de bienestar permitió un gran crecimiento, que inclusive algunos llaman "la edad de oro" del capitalismo. Al caso de México lo conocemos como el "milagro mexicano", pues creó consenso nacional en torno a los gobiernos, ya que había crecimiento y desarrollo, esto trajo aparejado algo muy importante, una especie de "esperanza social" de "mejores expectativas". Los

padres veían que sus hijos entraban a la universidad y se titulaban, algo que ellos no pudieron hacer, por lo tanto se generó un contexto social de esperanza y de mejores expectativas de vida.

Este modelo del "Estado de bienestar" entró en crisis en los años 70′s. por los límites del tiempo de la conferencia no abundaré en las razones que la provocaron. Lo que interesa es que se generó un debate que cuestionó el modelo keynesiano, el cual empezó a perder la lucha política, ideológica y de control del poder ante una nueva corriente de pensamiento económico, conformada por pensadores formados en las ideas del libre mercado, es decir, los monetaristas u ofertistas, que concluyen que la participación del Estado en la economía era el verdadero responsable de la crisis que en esas décadas sufría el mundo capitalista

A partir de lo anterior, surgen en los años 80's políticas económicas que subrayan la necesidad de ampliar la participación del mercado. Eso implicaba hacer el Estado más *chico*, mediante procesos de privatización, desaparecen sus funciones reguladoras; que ahora deben de pasar de manera preponderante a la ley de la oferta y la demanda. Además de privatizar y quitar al Estado su papel regulador de la economía, se implementó una tercera gran medida, que tiene que ver con la apertura comercial. Sobre estas nuevas directrices empezaron a transformarse las naciones del mundo capitalista, México implementó estas políticas en esas décadas.

Sin embargo la aplicación de estas políticas ha generado una paradoja, dado que luego de años de la aplicación de este modelo, las tasas de crecimiento económico en el país, y en el mundo capitalista, no han sido las mismas del modelo anterior. Durante los años 50's, 60's la economía mexicana creció en promedio anual de seis por ciento, era constante; hoy ya quisiéramos el seis por ciento en un año. La mayoría de los expertos en econometría prevén un pronóstico para este año de 1,3, es decir, que la economía en México tendrá otro año de estancamiento, se generará poca riqueza que repercutirá en desempleo y los mismos bajos salarios.

Hemos tenido después de los 90's un estancamiento económico muy importante. El sexenio del presidente De La Madrid -del 82 al 88- fue de cero por ciento y las tasas de crecimiento económico han sido totalmente insatisfactorias, pero en ese debate se ha insistido en que es necesario profundizar en las medidas neoliberales. El actual modelo se elaboró a principio de los 80's a propósito de lo que se llamó el "Consenso de Washington". Este instituía un decálogo de políticas económicas para impulsar el crecimiento mediante: la privatización, la apertura comercial y financiera, la eliminación de las regulaciones estatales, la promoción de la inversión extranjera, y la laxitud de los contratos labores. Una serie de políticas, con la idea de ahora sí, encontrar las fuerzas que generaran el crecimiento económico.

A pesar de las insistencias de continuar con en el modelo del "Consenso de Washington", -que he descrito-, las condiciones de la economía no mejoraron. Entonces, después de la crisis mexicana del 1994 o de la argentina en 1995, se generó un gran debate. Se criticó diciendo: oye aplicamos las medidas del consenso de Washington, y hoy México termina en el año 95con una caída de 900 % del PIB y con una devaluación de más del 100 %; el tipo de cambio estaba a tres pesos por dólar y se fue a siete; con una inflación del 50 %, cuando estaba en un dígito; y aumentó a un millón y medio de desempleados.

Después como ustedes saben sobrevino la crisis de Argentina, que devino en el famoso "corralito", que impedía a la gente disponer de sus ahorros, de hecho los perdieron de un día a otro. De manera que los argentinos que tenían dinero en el banco, no podían hacer uso de él. Se planteaban: si salgo con 300 pesos a la calle se me van a acabar, entonces dentro de un mes que requiera pagar la renta, el dinero estará en el banco, ¿y qué haré?, los dueños del departamento necesitarán el dinero y me correrán. De manera que terminaré viviendo en una casa de campaña o en una de las avenidas de Buenos Aires.

Entonces se planteó, ¿qué pasó con el modelo económico? Ocurrió otra vez el debate, algunos argumentan que es necesario que el Estado vuelva a reincorporarse a la economía con un nuevo enfoque. Pero el enfoque dominante no lo permitió, volvió a afirmar que se debe seguir el camino ya trazado. El Banco

Interamericano de Desarrollo publicó un libro con el título, de: "La gran marcha". A la postre, América Latina estaba en una marcha costosa.

En este contexto de ideas y de proyectos se presenta una nueva visión en torno al "Consenso de Washington", con énfasis en que "la política importa". Se cuestionó que el error fue haberse concentrado en la dimensión económica, con menoscabo de las políticas públicas. En ese contexto se propusieren una serie de reformas, como la electoral o educativa. Se está revalorando la dimensión política y con completan y aclaran la ruta económica trazada en el "Consenso de Washington". Esto implica que no se dará marcha atrás a las privatizaciones o a las restricciones estatales en materia de regularización. Sin embargo hoy podemos reflexionar que a pesar de las aplicaciones de estas políticas, existe una gran insatisfacción en la sociedad, el bienestar económico ha quedado postergado, las tasas de crecimiento han sido mediocres, en algunos momentos han sido prácticamente de estancamiento, muy por debajo del crecimiento de la población. Entonces si el PIB crece dos por ciento y la población crece en el mismo porcentaje, prácticamente quedamos en ceros.

### La reforma estructural del mercado, una asignatura pendiente

En el país se han implementado una serie de reformas, que desde mi punto de vista son necesarias pero no son suficientes. Se requieren porque es evidente que el modelo mono-productor, es decir, nuestra dependencia a la explotación de hidrocarburos se agota. Creo que aun cuando la reforma educativa también es pertinente, faltaran cosas por hacer. Lo que planteo, y dejo para la reflexión en esta mesa, es el abordaje de reformas en materia económica que impacten en materia educativa.

En los noticieros o en la radio escuchamos que, "los mercados" recibieron bien las noticias, o con satisfacción tal medida económica o bien que reaccionaron positiva o negativamente. Me pregunto quiénes son los mercados. Pues bien, "el mercado" somos nosotros, gente de carne y hueso, pero cuando le ponemos carne y hueso al mercado, se nos muestra dispar, nos encontramos a un señor que es multimillonario junto a millones sin poder adquisitivo. Por ello creo que la gran reforma que falta es la del mercado.

México tiene un problema fundamental, tenemos una economía capitalista, pero muchos dudamos que sea realmente de mercado, ya que se presentan reglas de participación restrictivas. Como ejemplo, podemos ver el mercado de las telecomunicaciones, del transporte, de servicios bancarios, los cuales revelan su carácter monopólico. Sostengo que tenemos los servicios de telecomunicación, internet, o bancarios más caros del mundo. De ahí que si vamos a consultar nuestro saldo en un cajero automático que no pertenece al banco donde tenemos nuestra cuenta, nos cobran una barbaridad y digo barbaridad porque para una persona que gana el salario mínimo que son sesenta y nueve pesos, le cobran veinticinco por

checar su estado de cuenta, estamos hablando de una desproporción. Igual, tenemos las carreteras más caras del mundo. El otro día que pasaba por Tonalá, vi que había un anuncio que decía que viajar a Denver costaba doscientos veinte dólares y de pura curiosidad cheque cuánto valía de aquí a Vallarta, y pues, sale más caro ir a Vallarta que a Denver.

Nuestra economía, nuestro mercado está llena de pruebas de que es monopólico y esto genera más costo a la población. Entonces cuando el debate debe centrarse en cómo crecer; creo que está bien que se implemente la reforma energética o la financiera, pero hago énfasis en que falta organizar al mercado. Necesitamos generar condiciones de libre competencia para que pueda detonar el crecimiento. Pongo un ejemplo muy sencillo a mis alumnos, les digo: imaginen un mexicano que vive en los Ángeles, allá desarrolló una empresa de taxis que decide vender y con el dinero que obtiene pretende instalarse en Guadalajara comprando veinte taxis y desarrollar el servicio. La pregunta es, cuánto le va a costar entrar al mercado, hay barreras de entrada, o si da el servicio en el aeropuerto, se va encontrar con intereses económicos y políticos que le van a limitar el ingreso, entonces ahí está una limitación de entrada. Hay mercados monopólicos, concentrados, que son cuotas de grupo de interés económico y político; y por lo tanto la posibilidad de generar esa inversión es rompiendo con esas reglas monopólicas, rumbo a la consolidación del mercado.

Los economistas nos hemos concentrado mucho en la macroeconomía, y decimos: el tipo de cambio está estable, se mueve poco regularmente; la inflación está relativamente normal; se ha mejorado la capacidad crediticia. O sea, estamos bien en lo macro, sin embargo esos indicadores aparentemente alentadores no se reflejan en el bolsillo de las personas, en la cuestión microeconómica.

Esta propuesta de la necesidad de una política orientada a la reforma del mercado la quiero vincular con la educación, ¿de qué manera?, ¿qué tenemos que cambiar?, o ¿qué tenemos que enseñar en la educación básica? Creo que para que este mercado funcione, tenemos que desarrollar en nuestros niños y jóvenes el concepto de *homo economicus*, el hombre económico.

#### La imbricación del mercado, el Estado de Derecho y el homo economicus

¿Qué es el hombre económico? Es una persona racional en el gasto de su ingreso; que desde temprana edad tiene muy claro cuál es su proyecto de vida. Ustedes pueden ver los datos. Está arribando muchísima gente a la edad del adulto mayor, sin haber conseguido la posibilidad de una pensión. El problema no es solo económico o que carecen de información económica. Se trata un buen número de personas que aunque hayan tenido la oportunidad de tener un buen empleo, y llegaron a ser adultos mayores, sin haber logrado un patrimonio para su retiro.

¿De qué hablo cuando señalo entonces el *homo economicus*, el hombre económico? Tiene que ver con enseñar a nuestros educandos, acerca de lo que tienen que hacer en su vida económica como consumidores. Aclaro que sostengo una discusión con quienes plantean que se debe hablar de ciudadanía y no de consumidores, ya que dicen, la ciudadanía tiene que ver con la cuestión de los derechos democráticos y el consumidor es una figura meramente económica. Lo que yo planteo es que el consumidor vive y trabaja en el mercado, entonces, formar consumidores nos permitirá generar un mercado competitivo, pero racional

A propósito de lo anterior, por ejemplo, traigo a colación el tema de la obesidad, que es un grave problema en nuestras escuelas, a pesar de que las autoridades educativas pudieran establecer políticas para combatirle, pero si en la familia, el hombre económico no se conforma como consumidor racional e inteligente, pues será gran complicación atacar el problema.

Ustedes lo pueden ver, cuando vayan al "oxxo" observen unos minutos, cuál es la gente que llega y compra cosas ¿Y qué observan de la gente que va a comprar? Ejemplo: Él compra un refresco, un pastelillo, chicles, papas, cigarros y se gasta quizá 200 o 300. Nos preguntamos, ¿pudo haberse ahorrado toda esa cantidad de dinero que gastó?, por supuesto que sí, porque ninguna de las cosas que compró son de primera necesidad. El consumo que hizo fue inducido por poseer mala información. Fue inducido por las empresas monopólicas. He visto gente, -lo digo con respeto- trabajadores de la construcción, que entran a un

"oxxo" y salen con esas bolsas y veo que pagan 200, 300 y me pregunto, ¿cuánto de su salario se llevaron en esos productos?

¿A dónde llevan mis reflexiones? Quiero ser lo más preciso posible. Para que este país crezca necesita que el mercado sea más libre, más competitivo; pero para que lo sea, necesitamos que el actor fundamental asuma su papel ¿Qué necesita entonces este consumidor? Que tenga información, conocimiento de lo que está adquiriendo, de lo que está consumiendo. Eso es por un lado, por el otro también necesitamos que este consumidor, este ciudadano o estos estudiantes que estamos formando, tengan conocimiento de su ciudadanía, del ejercicio de sus derechos. Porque queda claro que una de las razones por las cuáles está economía no crece, es porque hace falta el ejercicio de un Estado de derecho, No existe el real Estado de derecho y lo estamos viendo en el Estado de Michoacán, si vamos al caso extremo; pero también me refiero a un Estado de derecho cuando no se puedan garantizar los derechos de propiedad. No existe Estado de derecho cuando se engaña deliberadamente a los consumidores que están adquiriendo. Existe ausencia de Estado de derecho cuando el consumidor tiene pocos recursos para ejercer sus derechos, para reclamar bienes, la calidad de un bien y el precio justo de un bien.

Este problema se manifiesta de muchas maneras, por ejemplo cuando ustedes se enfrentan a un banco para la devolución de un cobro indebido. Las diferencias son abismales entre los consumidores de los servicios bancarios contra

la capacidad que tienen los bancos para defender su "derecho económico". Ocurre lo mismo cuando nos enfrentamos a cobros telefónicos excesivos, también aquí ocurre una asimetría de poder ¿Por qué? Porque la conformación del marco normativo está muy cargado a favor de los monopolios en detrimento de los consumidores.

La ausencia del Estado de derecho genera costos excesivos en el funcionamiento de la economía. Los economistas hemos llegado a la conclusión de que la competitividad no depende solo de los costos de producción, sino además del costo de transacción de lo que implica su venta. Lo explico con un ejemplo muy sencillo: el maestro Víctor es muy competitivo en la fabricación de computadoras, pero él las vende en la ciudad de México y las tiene que trasladar por carretera a ese destino. Entonces él tiene una serie de costos tradicionales que tiene que ver con la ausencia o gravedad del Estado de derecho, pues hay muchos asaltos en carretera. Luego del asalto, va enfrentarse a los altos costos del seguro, además tendrá que esperar mucho tiempo para que le recuperen el daño económico. Entonces la ausencia del Estado de derecho le va a generar costos adicionales, derivados de los costos de transacción.

Desde mi punto de vista debemos generar en nuestros alumnos el conocimiento, la responsabilidad y la sensibilidad de la importancia de respetar el Estado de derecho, de no ser así, se provoca la piratería, el contrabando; luego le siguen los robos o los asaltos. Sabemos que en los tribunales no siempre se

resuelven los litigios en favor de quien tiene la razón. Otro efecto perverso de todo esto es que se restringe o se inhiben las oportunidades la inversión. Por lo tanto ¿Cómo formar en nuestros educandos, personas que puedan relacionar economía, con el Estado de derecho y la educación?

En la cultura mexicana -esto tiene que ver con una parte que quiero comentar-, nuestros valores y tradiciones llevan implícita la idea de que violar el Estado de derecho nos convierte en personas interesantes, nos genera un estímulo. Si logramos algo -al costo que sea-, nos sentimos satisfechos. Esto queda claro cuando le damos una *mordida* a la autoridad, una dádiva para agilizar un servicio o cuando dejamos de cumplir con un requisito normativo. Creo que esta cultura data de una larga tradición, de siglos. Este problema debe ser asumido por el sistema educativo.

La tradición cultural tiene que ver también con el tipo de personas estamos formando. Se los comento porque mi experiencia en la universidad -creo que en alguna plática también lo dije. Cuando egresé de la universidad, me topé con un amigo que había terminado igual que yo la carrera de economía; él monto dos puestos de*hotdog*en Américas e Hidalgo. Cuando pasé con él y me bajé con otro amigo, lo que vi -de parte de mi acompañante- fueron unos ojos de compasión, porque mira hasta dónde ha "caído". Después de tanto estudiar, para terminar con tus carritos de *hotdog*. En cambio nosotros traíamos una charola en el auto, que decía que trabajábamos en el gobierno. ¿Nos hemos considerado a nosotros

triunfadores? ¿A qué voy? A que nuestra tradición de valores y de cultura, nos dice que trabajar en el gobierno es el camino más cercano o más viable para el bienestar de la persona y que trabajar en la iniciativa privada, asumir el espíritu de emprendedores es solamente para los que no pudieron colocarse en el gobierno.

En Estados Unidos es al revés, allá uno le dice a las personas que trabaja en el gobierno -sobre todo en los estatales o locales-, bueno, es que no tiene más donde trabajar. El exitoso es el que tiene la empresa, el auto baño, el restaurante y el perdedor es el que trabaja en el gobierno. Aquí es al contrario, se nos generan una serie de estímulos que provienen de la herencia hispánica. Cuando el virreinato trasladó a México todo un modelo de asignación de la riqueza, de las propiedades vinculado al aparato de poder gubernamental. Para que alguna persona pudiera acceder a la tierra tenía que estar cerca del poder. Lo mismo ocurría cuando alguien quería dedicarse al comercio: se necesitaba la patente del rey. Desde entonces se empezó a generar en México y en Latinoamérica este modelo, en el que para generar riqueza hay que estar pegado al poder político. Eso lo vemos por ejemplo en el caso de PEMEX. Si quisiéramos poner una gasolinera, aún si contamos con el dinero y el proyecto, nos hace falta algo: estar junto al poder político. De igual manera si tenemos una constructora, necesitamos participar en un proyecto de carreteras, pero hace falta más que eso: estar con el poder político para que se nos lo delegue. Este modelo implicó -así se me enseñó a mí-que había que trabajar en el gobierno para poder generar un crédito de por vida. Sin embargo eso no es necesario, ni cierto. Habrá gente que por vocación decida dedicarse al servicio público, pero también creo que pueden dedicarse con la misma o mayor eficacia en otras actividades. Por eso creo que a nuestros educandos desde la educación básica, pero sobre todo en secundaria y preparatoria, les tenemos que generar un espíritu de emprendedores, que les otorgue las competencias para que puedan ser actores del mercado y auto generar sus propias condiciones de subsistencia.

En décadas pasadas teníamos un Estado omnipotente, era el mercado mismo, el empleador. Pero es algo que ya se fue y no va a regresar. Entonces los nuevos empleos ¿Dónde se van a generar? Lo harán en el mundo de las empresas, me queda claro. Pero sin en México hay barreras de entrada ¿Cómo vamos a generar empresas? Si no se permite que entre una tercera empresa de televisión porque hay barreras de entrada, ¿cómo quieren que se genere inversión? Por eso hablo de hacer la reforma de mercado, pero ello implica formar a las personas que van a participar en ese mercado. Ello requiere consumidores que conozcan sus derechos y los pasos que hay que seguir para manejar su ingreso.

He trabajado una "curva de vida", lo que llamo "esperanza de vida", se parte de cero -cuando tenemos cero de edad, nuestro ingreso es cero-, luego empezamos a tener un ingreso modesto, con el paso de los años nuestro nivel de ingreso va aumentando; según se concluya la licenciatura, se obtenga la titulación

o se curse una maestría, entonces se puede competir por mejores empleos, dada la experiencia, la formación, los estudios, y los conocimientos.

Enseguida, llegará un momento a los sesenta o setenta años, donde pasaremos a la jubilación, el nivel de ingreso va a bajar, ¿qué esperanza de vida nos toca si consideramos que vamos a vivir ochenta o más años?, ¿qué nos puede esperar en esta etapa de la vida? Lo que nos va a esperar en esta etapa de vida es lo que hicimos o lo que dejamos de hacer, ¿Cómo le hicimos para incrementar nuestro nivel de ingreso? Tenemos que decirles a nuestros niños, a nuestros jóvenes, que tienen que luchar en su vida para que suba el nivel de ingreso ¿Por qué? Porque en la "curva de la vida" tiene que ver con la "curva del gasto". Si se aprende a equilibrar ambas curvas se hará posible generar ahorro.

En la vida debemos ahorrar, para el momento del retiro, sino, ¿cómo vas a enfrentar la edad adulta?, probablemente con diabetes, obesidad o enfermedades crónicas degenerativas. Entonces tu proyecto de vida en los últimos años se desmorona al gastar tu ingreso, lo que ahorraste o tu pensión, ¿para eso trabajaste? Está claro que con la edad el ingreso disminuye y los gastos pueden aumentar ¿ese fue tu proyecto de vida?

Tenemos que reflexionar sobre la manera en que consumimos, enseñarles a los jóvenes cómo incrementar su nivel de ingreso. ¿Cómo se incrementa el nivel de ingreso?, ¿con el estudio cotidiano? No, así no es posible. El problema es que las cosas no funcionan, como cuando nuestros papás nos dicen: hijo ¿cuándo

terminas tus estudios? Eso es falso. Porque la única posibilidad de que mi nivel de ingreso siga aumentando es iniciando a ahorrar desde pequeños. ¿Cómo se puede educar a sostener esa curva de ingresos? Generando en nuestros estudiantes el sentimiento por los valores, la responsabilidad, el compromiso laboral, la productividad y el ahorro. De lo contrario la curva de ingreso va a tener ascensos y descensos: porque me corrieron, porque no tengo el currículum. Necesito subir la curva de ingresos, pero también necesito manejar mi curva de gastos. ¿Qué implica la curva de gastos? En darme cuenta en qué cosas estoy gastando mi dinero. En ocasiones la curva de gastos puede ver limitada, pues gasto demasiado porque los precios de los productos son excesivos, debido, a lo que les dije, que tengo que viajar a la ciudad de México, y debo gastar cinco mil pesos de boleto de avión, cuando ir a los Ángeles es más barato. Porque el pago de mi celular es muy alto comparado con otros países, lo mismo sucede con los servicios bancarios, el internet o la televisión

En síntesis. Urge la reforma de mercado que permita la competitividad y baje el gasto, pero también urge formar buenos hábitos. Por eso planteaba el ejemplo del consumidor irracional que compra artículos innecesarios en el "Oxxo". Les pregunto a mis alumnos, ¿en qué gastas?, ¿en el antro, en tabaco, en alcohol?, lo que estás gastando porque de acuerdo con la mala información eso te llevará a ser el estereotipo de persona que te han metido en la cabeza. En realidad

si consumen refrescos, papitas, o cigarros, además de que ese gasto va en detrimento del ahorro, te va a provocar obesidad, diabetes y cáncer pulmonar.

#### La educación y el homo economicus

Por lo expresado, creo que se debe ligar la economía y la educación. Considero que está bien que enseñemos a los alumnos historia, geografía, que les proporcionemos conocimientos, datos, pero sin olvidar ofrecerles herramientas que les permitan vivir mejor. ¿Qué nos permite vivir mejor?, acaso saber que a América la descubrió Cristóbal Colón o que la independencia la inició Miguel Hidalgo, creo que es correcto que estudien eso, pero aparejado a la transmisión de un modelo que económicamente construya hacia adelante, que ayude a formar consumidores racionales y ciudadanos que respeten el Estado de derecho, el cual garantice los derechos de propiedad, defienda los derechos de los consumidores, favorezca la inversión y como corolario se incremente el nivel de ingreso de todos

Entonces, necesito un Estado de derecho que permita la inversión, el respeto a los derechos de propiedad, que promueva la defensa de los derechos de los consumidores para que exista inversión y que por lo tanto haya empleo para que se incremente el nivel de ingreso. Porque si no, lo que puede pasar es que durante varios años, en un tiempo de mi vida en que no tenga ingreso por no tener

empleo, el ingreso se para, y no tendré posibilidad de ahorro. El tiempo pasa y el adulto mayor, en la vejez queda en total desamparo.

Debemos formar alumnos que generen ahorros, que sean buenos consumidores, me pongo como ejemplo, si a mí me hubieran enseñado esto cuando tuve mi primer trabajo créanme que a lo mejor ahorita no estuviera trabajando, porque pude haber ahorrado. Esto lo aprendí tarde, -a los cuarenta años-, que es cuando empecé a hacer un ejercicio racional del gasto para llegar en buenas condiciones a la cita de la jubilación, al momento de cumplir 60 o 65 años.

Creo, al final de cuentas, que cuando vemos a los alumnos sentados en el pupitre, atentos a la clase, nuestra gran responsabilidad es que ese niño, cuando sea adulto tenga un proyecto de vida productivo, pueda mantener una familia, pueda generar riqueza, pueda formar un patrimonio, pueda solventar sus necesidades. Hago una reflexión, y lo digo de manera cruda, si un chico obtiene 10 en historia, por tanto sabe quién fue Hidalgo, Cristóbal Colon, las tres carabelas o Zapata, que bueno, -se ocupa, no lo niego-, pero eso -quizá exagere las cosasno le va a garantizar su proyecto de vida y quizá hasta se genere la frustración de un niño de 10 sin proyecto productivo personal, de desarrollo, que no pudo trascender, porque no fue alertado de que la vida, el proyecto de vida son las consecuencias de las decisiones del presente, de tal suerte que si se consumen golosinas, tabaco, etcétera, se está construyendo un futuro de desgracia y limitaciones.

#### A manera de cierre

Entonces en términos muy generales, lo que aquí he abordado tiene que ver con la necesidad de generar un perfil del egresado de la educación básica que coincida con las necesidades de la planta productiva. Cierto, es una discusión incisiva pero que creo necesaria abrirla, ya que eso permitirá que los estudiantes construyan un proyecto de vida, de bienestar, por lo que insisto en que debe haber coincidencia entre economía y educación para construir una sociedad prospera. O sea, tenemos que voltear a nuestros educandos para generarle este tipo de reflexiones, hacerlos respetuosos del Estado de Derecho, que adquieran la consciencia de consumidores y que tengan un conocimiento a partir del *homo economicus*, que les de herramientas para vivir en prosperidad.

# PRIMERA PARTE. CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

## La situación de la educación secundaria: condiciones y retos. Víctor Manuel Ponce Grima

El propósito general de la presenta entrega, es ofrecer una sistematización del conocimiento que se ha producido en torno a la educación secundaria, tanto en México como en América Latina, que permita entender la gravedad de los problemas que ocurren en este nivel educativo. No aspiro a ofrecer una visión acabada y única. Lo que hago, es partir de la idea de que en los procesos educativos participan no solo la escuela, sino además otras agencias sociales, como la familia, las redes de amistades y cualquier otra comunidad de práctica, en el sentido de Wenger (2001). El abordaje de la educación secundaria se hace desde este ámbito abierto y estructural. Interesa saber qué ocurre en la escuela secundaria, pero para comprenderlo es necesario mirar también lo que está ocurriendo en el resto de la sociedad.

La secundaria presenta graves problemas en México y en muchos países. Se trata de problemas estructurales, en las que se mezclan fenómenos que ocurren dentro y fuera de la escuela. La tesis central de este trabajo es que la sociedad para la que fue fundada la escuela secundaria es otra, por eso es necesario refundarla, desde nuevos supuestos y para las nuevas condiciones del siglo XXI.

En este estudio, conceptualizo la educación: como actividad socialmente organizada para dotar a los nuevos seres humanos de las capacidades, conocimientos y virtudes mínimos para participar de lo social, es decir, la

educación se da en un contexto, es un fenómeno estructural. Esto, permitirá entender el hilo de mis argumentos, así como la estructura que le doy al trabajo. En cuanto a los objetivos específicos planteados en el trabajo que presento, los menciono como sigue:

- a) Comprender, desde el análisis de los indicadores de la educación secundaria, la medida en que influyen los capitales culturales en el aprendizaje.
- b) Explicar desde lo histórico y sociológico, el papel de la familia y la escuela como instituciones socializadoras de los adolescentes de secundaria.
- c) Analizar los nuevos retos educativos del siglo XXI, para ofrecer una agenda de políticas para la educación secundaria.

El camino de construcción del trabajo, implicó una serie de decisiones metodológicas, entre las que menciono, la delimitación del campo de estudio y la construcción de un supuesto de estudio, que fue, "la estructura social en su conjunto incide en los problemas que se presentan en la escuela secundaria", a propósito. Me apoyé en la siguiente pregunta general; "¿Cómo influyen las diferentes estructuras sociales, entre ellas la familia y la escuela en la educación de los adolescentes de secundaria?, Ya en el trabajo, pude identificar y construir otras categorías de carácter específico, esto en la medida que fui armando los diferentes apartados del estudio.

#### Indicadores de la educación secundaria

A pesar de las intensas políticas educativas en América Latina, e incluso en los países de la OCDE en torno a la educación secundaria, sus graves problemas siguen sin solución, como el ausentismo estudiantil, los bajos logros académicos, el combate a la pobreza y la desigualdad, pero sobre todo en habilitar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual (Levinson, 2012).

En el caso de México los graves problemas se localizan sobre todo en las secundarias ubicadas en las poblaciones con menor índice de desarrollo humano, las más pobres, con pocos empleos y mal remunerados y ubicados sobre todo en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas. Son alarmantes los indicadores en secundaria de cobertura, reprobación, deserción, inasistencia a la escuela y baja calidad de los aprendizajes (Robles, 2009).

En México existen tres modalidades de Educación Secundaria: la general, ofrece un propedéutico general básico; la secundaria técnica, agrega capacitación en alguna especialidad técnica; la tercera modalidad, telesecundaria, surge en 1966 para atender a las comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago y con población menor a 2,500 habitantes. Esta modalidad requiere pocos recursos, dado que un solo profesor y el televisor son los responsables del aprendizaje. En el estudio de Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García (2007), se advierten los bajos resultados de las tres modalidades, pero destaca

críticamente la modalidad de la Telesecundaria, por los pobres resultados educativos que obtiene en las evaluaciones nacionales e internacionales. De tal suerte, que comentan los resultados de su estudio en relación con lo planteado, de la siguiente manera:

Teniendo como referencia la secundaria general pública, los resultados de las demás modalidades se deben contrastar siempre con ésta. Así, podemos apreciar que la secundaria técnica no muestra un impacto significativo sobre el aprendizaje, en relación con la secundaria general. Por su parte, *el impacto que tiene la Telesecundaria es de -27.8 puntos*<sup>2</sup> [...] finalmente, el que un alumno estudie en una secundaria privada tiene un efecto positivo de 72.7 puntos (Backhoff, et al. 2007, p. 106).

Son graves los problemas de abandono e inasistencia a clases, que se complejizan con la edad y los niveles educativos. En 2009, asistía a la escuela el 98.3 % de los niños de 6 a 11 años, pero el porcentaje disminuía drásticamente al 65.3% en la población de 15 a 17 años. Los factores que más afectan la asistencia de los jóvenes a la escuela son la pobreza, la migración, el empleo temprano, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de Secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres (México, INEE, 2010).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Resaltado por mí.

La población de entre 15 y 17 años que no asiste a la escuela alcanza el 35%; situación fuertemente asociada con factores contextuales como la escolaridad del jefe del hogar, su condición de etnicidad y el tamaño y grado de aislamiento de la localidad que habitan. Los índices de inasistencia son más graves en las comunidades indígenas.

El resumen del informe "El derecho a la educación en México" muestra cuán lejos se está de alcanzar ese derecho, pues sólo el 76% asiste a la escuela, y poco menos de la mitad de ellos cursa educación media superior, mientras que el resto no ha concluido aún su Educación Básica o no continuó estudiando (Robles, 2009). Para Sánchez y Andrade (2009) el Sistema Educativo Nacional ha tenido y tiene tropiezos y dificultades para garantizar una educación pertinente, relevante, eficaz, suficiente, eficiente, equitativa y que cause un impacto positivo y duradero en la sociedad.

Los adolescentes son excluidos o expulsados de la escuela tanto por factores socioeconómicos, familiares, la baja escolaridad de los padres, como por las mismas prácticas escolares (Lozano, 2009). Estos adolescentes no escolarizados suelen carecer de comunicación y convivencia con sus padres, porque estos trabajan o porque provienen de familias monoparentales con presencia de la mujer, abrumada por las dificultades de la sobrevivencia. La violencia es solo una de las manifestaciones de estos cambios en las estructuras sociales y familiares. Estos cambios también están afectando en los adolescentes

tanto en su autoestima, socialización y su forma de comprender y enfrentarse al mundo (Barrón, 2010).

Con relación a los aprendizajes logrados por estos estudiantes, el balance de los análisis de pruebas de EXCALE³como de las pruebas internacionales de PISA nos señala que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. En la medida en que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. En esa acumulación de lo que no aprenden a lo largo de la Educación Básica, "al finalizar la educación secundaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículum nacional" (INEE, 2010, p. 94).

La prueba EXCALE aplicada a los estudiantes de tercero de Secundaria en 2008 evaluó los resultados de aprendizajes de los estudiantes de la última generación que cursaron los planes y programas de la última reforma curricular de la escuela secundaria, entre el 2004 y 2007. En Matemáticas, el 52% de los estudiantes se encontraron por *debajo del básico* y 27% en el *Nivel básico*. En Español, poco más de la tercera parte de los estudiantes se encontró por debajo del básico (36%) y una cantidad igual, en el Nivel básico (Sánchez y Andrade, 2009, p. 181).

<sup>3</sup>Los EXCALE o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos son diseñados y aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (www.inee.edu.mx).

Conviene señalar que éste y otros estudios del INEE advierten que esos resultados no pueden ser atribuidos sólo al profesor o a la escuela, o a la modalidad, sino al hecho de que los estudiantes presentan desventajas en sus condiciones contextuales, familiares y culturales, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su secundaria. La modalidad de Telesecundaria<sup>4</sup>presenta mayores desventajas en la media nacional, pero las distancias son bastante mayores cuando se las compara con las escuelas privadas (Sánchez y Andrade, 2009, p.187).

Lo destacado de los estudios del INEE del 2003 al 2012 es que muestran que las políticas implementadas en los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las diferencias iniciales de desventaja para las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa. Los resultados de sus investigaciones son consistentes en que la mayoría de los estudiantes de las zonas rurales obtuvieron, en promedio, menores puntajes que los de zonas urbanas de alta marginación, y éstos a su vez, menores puntajes que los de zonas urbanas de baja marginación.

De acuerdo con el INEE, los bajos resultados de la escuela secundaria tienen explicaciones multifactoriales. Los factores contextuales más influyentes son los bajos capitales culturales familiar/escolar, la motivación y expectativas escolares de alumnos y padres de familia. Dentro del ámbito escolar, influyen las

 $<sup>^{\</sup>rm 4}$  En México, el 51 % de las escuelas secundarias son de modalidad Telesecundaria.

deficientes prácticas de instrucción, el bajo desempeño de la función directiva y el aumento de la violencia escolar, tanto en la escuela como en sus alrededores.

Respecto de los contenidos curriculares los estudiantes aprenden mejor los conocimientos y habilidades con significado práctico inmediato, como identificar acciones de participación democrática, que los abstractos, o de uso menos constante, como reconocer qué es la democracia. También adquieren mejor los conocimientos y habilidades susceptibles de generalizarse y mecanizarse, como operar con expresiones algebraicas, en detrimento de los que requieren el procesamiento de información adaptada a las circunstancias, como modelar una situación para expresarla algebraicamente (Sánchez y Andrade, 2009, p. 189).

Los resultados de la prueba PISA 2009 muestran bajos resultados análogos a la prueba EXCALE, sobre todo en la competencia matemática, pues un porcentaje más alto de estudiantes (72%) se sitúan en los niveles 0 y 1 (insuficiente y suficiente) en comparación con las áreas de lectura y ciencias. Entre los estudios reportados de 2005 y 2007 de la prueba EXCALE para 6° de Primaria y de 2005 y 2008 para 3° de Secundaria, se observa una tendencia en la reducción del porcentaje de alumnos de 6° de Primaria con un nivel de logro *insuficiente*; sin embargo, en 3° de Secundaria los resultados son desalentadores pues no sólo no se redujo la cantidad de adolescentes con un nivel de logro *insuficiente*, sino que se registraron incrementos.

### Factores asociados a la mala distribución de los capitales culturales y el noaprendizaje

Los resultados de los diez años de investigaciones evaluativas del INEE son consistentes en mostrar que el sistema educativo mexicano ofrece una educación de calidad para las escuelas privadas urbanas, y una educación pobre para los menesterosos. Como lo afirma Mauger (2012):

Los resultados estadísticos, para el caso de Francia y extendido a América Latina, confirman la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu. Afirma que la familia y la escuela transmiten a los hijos, cierto capital cultural y cierto "*ethos*", pero de modo desigual, lo cual genera también desigualdad en el éxito escolar (Mauger, 2012, p. 19).

Los resultados del INEE coinciden, en términos generales, con las conclusiones del reporte Coleman (1966). Referente obligado para los estudios sobre los factores que inciden en el logro académico de los estudiantes. Destacan dos conclusiones; la primera, que existe una relación fuerte entre factores contextuales y resultados educativos, esto es, que las escuelas situadas en localidades de alto nivel de desarrollo obtendrán resultados educativos altos, y viceversa; segundo, que poco pueden hacer la escuela en contextos pobres para incidir en sus bajos resultados. Backhoff así lo plantea en un estudio, "En consecuencia, se concluyó que la escuela podía hacer muy poco por los estudiantes" (Backhoff, et al. 2007, p. 269).

Para comprender mejor las variables o los factores que inciden en el logro de los estudiantes, se diseñan y prueban modelos de los factores asociados al aprendizaje; por ejemplo Backhoff (et al, 2007) identifica las variables que explican por qué existe tanta diferencia en el logro educativo de Español y Matemáticas, entre los estudiantes que terminan la primaria y la secundaria. El estudio no solo revisa las características de la escuela, sino busca localizar e investigar las características sociales, familiares e individuales del alumno. Las organiza en cinco factores:

Las condiciones personales y socioculturales de los principales actores educativos: los estudiantes, sus familias, los docentes y los directores.

Los recursos de infraestructura física, servicios básicos y apoyos pedagógicos con que cuentan los actores: en el hogar del estudiante, en el salón de clases del docente y en la escuela del director.

Las actividades que se relacionan con el proceso de enseñanzaaprendizaje: actividades escolares y extraescolares que realiza el alumno, actividades didácticas y pedagógicas que realiza el docente en clase, y actividades de apoyo académico y de gestión escolar que realiza el director.

El clima social y escolar en que se desenvuelven los estudiantes: las relaciones intrafamiliares, el ambiente social dentro del salón de clase, el clima laboral de la escuela y el ambiente de inseguridad de la escuela y sus alrededores. El grado en

que se alcanzan los objetivos curriculares propuestos en los planes y programas de estudio de las asignaturas evaluadas.

Los resultados del estudio advierten que los estudiantes obtienen diversos niveles de aprendizaje. De manera consiste los estudiantes de las escuelas privadas muestran resultados que están por encima de los estudiantes de escuelas públicas; entre estas muestran mejores resultados las escuelas urbanas, le siguen las de la periferia urbana, las escuelas rurales y hasta al final las escuelas comunitarias e indígenas.

Las brechas en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años. Por ejemplo, los estudiantes que egresan de telesecundaria (o de primaria) tienen varios grados de estudio por debajo del nivel realmente acreditado. Estas brechas en los aprendizajes dependen de las características de los estudiantes (insumos) y las características de las escuelas (proceso) a las que éstos asisten.

Hacen énfasis en que las condiciones socioculturales de las familias influyen de manera decisiva en los resultados de los aprendizajes. El problema reside no solo en las condiciones de los docentes y las escuelas, sino también en el ámbito familiar y social en el que se desarrolla el alumno. Los estudiantes tienden a inscribirse en los planteles escolares con sus pares, con quienes comparten sus propias condiciones socioeconómicas. Gran parte de estas

diferencias son producto de las características sociales y culturales de los estudiantes y sus familias.

Los factores que mayor impacto tienen en el logro educativo se relacionan con las características individuales y sociales de los estudiantes, seguidos de la modalidad educativa y los factores de composición de la escuela y, finalmente, las características estructurales de los centros escolares. Respecto a las variables individuales del estudiante, destacan positiva (+) o negativamente (-): la repetición de grado (-), realizar tareas escolares (+), tener una actividad laboral (-) y el capital cultural escolar de la familia (+).

#### Explicaciones históricas y sociológicas

Como se ha señalado, la escuela secundaria está en crisis. Se manifiesta de múltiples formas, en el abandono de la escuela, en los altos índices de reprobación por los adolescentes, en los bajos aprendizajes, o mejor dicho, en los conocimientos y habilidades que los chicos no van adquiriendo en sus trayectos escolares y las profundas inequidades educativas. Esta situación no puede ser explicada sólo por lo que ocurre, o deja de ocurrir dentro del sistema educativo, es necesario ampliar la mirada a los contextos sociales y culturales. Como propone Tenti Fanfani "todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela".

Nada de lo que allí sucede se puede explicar si no se miran los profundos cambios que se registran en todas las grandes dimensiones de la sociedad (la ciencia y la tecnología, las tecnologías de la información y la comunicación, la familia, el modo de producción, la estructura social, la política, etcétera.

Las nuevas generaciones son las que viven en forma más intensa (y a veces dramática) las consecuencias de los cambios radicales de las sociedades contemporáneas. Su propia subjetividad, es decir, su mundo interior, sus formas de ver y valorar, de sentir, de pensar, sus deseos y fantasías han sido "formateadas" por "la modernidad líquida". Ellos, más que nadie, "encarnan", viven, sufren y gozan de las novedades del cambio social contemporáneo (Tenti, 2012, p. 192).

Existen múltiples estudios en torno a los cambios sociales que han impactado a los sistemas educativos nacionales de América Latina (Tenti, 2007 y 2012; Blanco, 2010). Estos advierten las graves consecuencias promovidas por las reformas estructurales que desmantelaron al "Estado Benefactor", que introducía dispositivos para equilibrar los efectos nocivos del desarrollo capitalista. El antiguo modelo capitalista se ha transformado por la ampliación del libre mercado global, que ha agudizado la pobreza y la marginación de las poblaciones latinoamericanas.

Tenti (2012), advierte que luego de los cambios estructurales de globalización, son mucho más los perdedores que los ganadores. Incluso la clase

obrera que había logrado conquistas, hoy padecen las consecuencias de la flexibilidad laboral, el debilitamiento de las instituciones de protección social, entre otros. A estos se suman los "desempleados, los subempleados, los informales pobres, los precarios, los emigrantes pobres y perseguidos, los grupos a quienes se les niega el más mínimo reconocimiento, los discriminados por razones religiosas, de género, de residencia" (Tenti, 2012, p. 192).

Los gobiernos que asumieron el nuevo modelo económico prometieron el bienestar a las poblaciones latinoamericanas; pero no sólo se incumplieron las promesas para todos, sino que dejaron intactas otras estructuras burocráticas y clientelares que han agudizado los problemas educativos, sobre todo en la calidad de los servicios públicos y en contra de los más pobres.

Después de tres décadas de políticas neoliberales, la exclusión y la pobreza, las promesas incumplidas las sufren los millones de personas en pobreza extrema o alimentaria, y otros sectores de pobres. En México de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en 2010 con una población de 112 millones 322 mil habitantes, un 47% de la gente tiene algún grado de pobreza. A propósito de la crisis de ese año (2010)<sup>5</sup>, se redujo el ingreso real de los hogares en el país, especialmente en las áreas urbanas, y aumentó la población que carece de acceso a la alimentación en el 18.8%.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup>En ese año la economía mexicana no creció, de hecho hubo un decrecimiento debido a varios factores asociados a la crisis norteamericana y las acciones gubernamentales orientadas a enfrentar las posibles consecuencias de una epidemia por la influencia humana A-H1N1.

De acuerdo con los datos del CONEVAL, en 2010, las políticas implementadas entre 1992 y el 2010 orientadas a paliar la pobreza lograron resultados bastante exiguos. En este último año, la mitad de la población en México estuvo ubicada en el rango de pobreza patrimonial (51.3%), el 26.7% en pobreza de las capacidades y el 18.8 en pobreza extrema o alimentaria.

Por otro lado, el motor del desarrollo capitalista en América Latina se trasladó del campo a las ciudades, y de estas al libre mercado integrado a los centros mundiales de desarrollo capitalista, debilitando las instituciones que ofrecen los servicios sociales básicos. El nuevo modelo económico capitalista no está resolviendo ni el progreso ni el bienestar para los grandes sectores sociales. El desempleo, la pobreza y la exclusión social es la vida cotidiana para millones de latinoamericanos. La sociedad en manos del capital financiero y el mercado global han beneficiado a muy pocos, y ha agudizado las brechas entre las minorías ricas contra las mayorías empobrecidas, excluidas de los servicios sociales básicos y de la sociedad del conocimiento.

La economía, el estado y las políticas han cambiado drásticamente a la sociedad en los últimos tres decenios. Tenti (2007) destaca la apertura de los mercados nacionales al libre comercio, la globalización económica, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación y los transportes y la internacionalización y concentración de los capitales. En el ámbito político surgen poderes supranacionales que orientan políticas para colocar a la economía en

manos del mercado, el achicamiento del estado y la supresión del estado benefactor. Las políticas neoliberales "sugeridas" por el Consenso de Washington, y aplicadas, sellarán el destino de las naciones y sus poblaciones.

En el caso de México la pobreza está relacionada con el hecho de que el país ha "crecido" económicamente solo el 1.1% en promedio anual del PIB de 1985 a 2008 (Hanson, 2011)<sup>6</sup>. A esto se debe que la pobreza no se reduzca, que las brechas entre ricos y pobres se ensanche, a la generación de menos empleos que el demandado por el crecimiento poblacional y la reducción de los salarios, y los ingresos reales de la población pobre y las clases medias.

La riqueza, tanto económica y cultural o educativa, está mal distribuida. América Latina es el continente con la peor distribución de esas riquezas. Los perjudicados del "desarrollo" están concentrados sobre todo en las áreas rurales y en las periferias urbanas. Pocos son los beneficiarios de la riqueza material y de la educación de excelencia.

Para Tenti (2007) lo grave de las políticas económicas neoliberales es que las reformas económicas fueron acompañadas por el deterioro y el empobrecimiento de los servicios sociales públicos, como la educación o la salud. En educación se puso énfasis en la cobertura, no en la calidad de los aprendizajes

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup>Gordon Hanson atribuye el lento crecimiento mexicano a tres factores internos combinados: mal funcionamiento del crédito, poca calidad de bienes comerciables (electricidad, telecomunicaciones, educación) y baja productividad por aumento de la economía informal.

que toda persona debe adquirir para incorporarse a las nuevas dinámicas de la sociedad global.

Diversos estudios nacionales son consistentes en señalar que los estudiantes de América Latina con bajos resultados de aprendizaje, participan en las peores condiciones de la demanda familiar y de la oferta escolar, sobre todo de escuelas indígenas, rurales y de las periferias urbanas. Contrario a los estudiantes de las escuelas privadas con un alto capital cultural familiar, que tienen la oportunidad de elegir los mejores centros escolares (Tenti, 2007; Blanco, 2011; Panorama educativo, 2009).

Además los sistemas de educación básica se construyeron del centro a la periferia; en la medida en que se ampliaba la base social, se iban agotando los recursos y se proporcionaba una educación en las peores condiciones. Así surgen en México, las escuelas multigrado, los centros comunitarios, o las escuelas telesecundarias, que cubren la cobertura, con pocos recursos, y en detrimento de la calidad educativa.

Los estudiantes pobres llegan a la escuela desprovistos de capitales culturales y lingüísticos que la familia no le aportó, además de bajas expectativas educativas. Un estudio llevado a cabo en la Región Sierra Occidental en Jalisco ha mostrado que los padres de los estudiantes de las telesecundarias aspiran a terminar a lo sumo la secundaria, al mismo tiempo que el promedio de escolarización de los padres es de primaria. Por el contrario los padres de familia

de la Zona Metropolitana del centro del estado de Jalisco han alcanzado escolarización cercana al bachillerato, mientras que las aspiraciones de estudio de los padres y sus hijos son de licenciatura (Ponce, et al, 2013).

Por el lado de la oferta escolar en las regiones pobres, las escuelas poseen las peores condiciones materiales y simbólicas, así como en equipamiento, experiencia y formación de los docentes y directivos, al mismo tiempo que son bajas las expectativas de sus profesores y directivos respecto de los resultados que puedan obtener sus alumnos.

Como lo señala López (2006), en las conclusiones de una investigación en diversos países latinoamericanos.

En los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes, y las profundizan (ello ocurre porque) los ricos reciben una mejor educación que los pobres. Aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza, los excluidos, los desplazados por la guerra, los niños indígenas de comunidades amenazadas por la crisis de sus economías de subsistencia parten hacia las escuelas con muchos menos recursos que los que portan los pertenecientes a los sectores más integrados de la sociedad, y la gran mayoría llega a establecimientos precarios, con docentes menos formados, menor equipamiento y escasos materiales didácticos. Estos niños, por lo general, suelen tener menos días de clases, y pasan menos horas diarias en la escuela (p. 179).

Cabe señalar que la relación entre pobreza y bajos resultados educativos no son lineales, pues existen escuelas o localidades pobres que contradicen los predictores de fracaso, debido a factores no del todo explicados. Como lo señala

Schmelkes (2009), en estos casos, la diferencia la hacen directores y docentes comprometidos.

Aunque los problemas de exclusión, ingreso tardío y deserción de la escuela secundaria se están resolviendo en casi todos los países de América Latina, el desafío propuesto es ampliar la obligatoriedad educativa y consolidar la calidad de los aprendizajes de la educación secundaria. Aunque, sin embargo, como se ha señalado solo una minoría urbana está logrando alcanzar este nivel educativo (Tenti 2007).

El desafío internacional no es solo de cobertura, sino sobre todo de calidad para todos. Los resultados de PISA muestra que entre el 10 y el 50% de los estudiantes latinoamericanos no está logrando el nivel 1, es decir, que "no tiene una destreza lectora que le permita realizar tareas más elementales, como entender cómo preparar el biberón de un niño" (CEPAL/UNESCO, en Tenti, 2007, p. 63).

Una pregunta fundamental es saber cuál es la capacidad de la escuela para revertir las condiciones contextuales de atraso cultural y educativo. La investigación de Blanco (2011), concluye que la escuela pobre poco puede hacer para revertir las brechas. Sin embargo, él mismo aduce que el asunto es conocer ese pequeño margen de maniobra y, si se puede, ampliarlo. El problema de la calidad e inequidad educativa no es atribuible sólo al tamaño y diversidad del

sistema educativo mexicano<sup>7</sup>. Se trata de acuerdo con él "de un problema histórico, posiblemente originado en la centralización de la gestión del sistema, así como los usos políticos de los que ha sido objeto, características que persisten a pesar del proceso de federalización iniciado en 1992" (Blanco, 2011, p. 54).

Los problemas se manifiestan en todos los sectores sociales. En el educativo, las transformaciones han afectado a las familias, los alumnos y los docentes. En el caso de la secundaria se pueden reconocer dos ámbitos de problemas que urge resolver. Los que ocurren en el modelo fundacional de la escuela secundaria, que no está respondiendo a las condiciones actuales, así como a nuevos problemas producto de los cambios en las estructuras sociales. Los primeros se refieren al enciclopedismo o exceso de contenido informativo del currículum, con asignaturas cerradas, fronteras delimitadas, con dispositivos de formación arcaicos que no están comprendiendo las nuevas culturas juveniles; mientras que los problemas nuevos se refieren a la relación entre el *currículum* escolar y los contextos de pobreza y marginación que viven los adolescentes y sus familias (Terigi, 2012). Para estos nuevos alumnos: "la escuela no es necesariamente un lugar donde se aprenden cosas importantes para la vida". [Las escuelas secundarias en América Latina parece que no están a la altura de las nuevas

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>Para Blanco (2011) "Aproximadamente 38 millones de alumnos reciben un servicio educativo hoy en México, atendidos por más de un millón y medio de maestros. Más de 25 millones de estos alumnos se encuentran en el nivel básico", de acuerdo con los datos del INEE de 2009.

circunstancias] "El paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar para dar sentido a la experiencia escolar" de los adolescentes del siglo XXI (Tenti, 2007, p.p. 19-20).

El paradigma tradicional, fundacional, de las escuelas públicas latinoamericanas, está en crisis; está orientado a la formación homogénea de ciudadanos, que "contrasta de manera creciente con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y descentrado" (Tenti, 2010, p. 28). A la mayoría de las poblaciones latinoamericanas, pobres, se ofrece una educación deteriorada que ofrece menores oportunidades, mientras que las escuelas privadas cuentan con los mejores recursos humanos y materiales, para garantizar una educación de calidad. Como afirma Blanco (2011) los sectores pobres llegan a la escuela con graves desventajas sociales y culturales que la escuela poco puede hacer para intervenirlas; desventajas culturales que cuentan para que los alumnos no sean capaces de absorber los símbolos de la dinámica sociedad actual.

Para Tiramonti (2012) luego de más de un siglo de la institucionalización de la escuela secundaria en América Latina existen un conjunto de cuestiones invariables -a la que se ha denominado *gramática escolar*-, como la forma de distribución de espacios y tiempos, asignación de aulas, fragmentación del conocimiento en disciplinas, clasificación de estudiantes, la asignación de calificaciones como prueba de que aprendieron y la incorporación segregada de los diferentes grupos sociales a los servicios educativos. Entre los nuevos

problemas Tiramonti (2012), identifica la incapacidad gubernamental y de la propia escuela secundaria para hacer posible la socialización de los jóvenes, es decir, que es incompetente para marcar su futuro y establecer reglas de intercambio con sus pares y adultos, como con los propios docentes. Señala que además el docente manifiesta creciente dificultad para enseñar. Advierte que se les ha abandonado a su propia suerte, realizan su trabajo apelando a sus propios recursos individuales.

Muchas investigaciones informan que para los alumnos sus profesores no dan clase, no solo por los que se ausentan, sino porque "utilizan el horario escolar para hablar de la vida y sus circunstancias, y no de la disciplina que deberían enseñar... [Este] abandono debe ser interpretado desde marcos más complejos que la simple culpabilización o señalamiento de la des-responsabilización de estos agentes" (Tiramonti, 2012, p. 185).

Las razones de este fenómeno es atribuido, entre otras variables, al proceso de desinstitucionalización que abandona a los actores a sus propios recursos para hacer frente a una situación cultural y social inéditos, al sistema de formación docente que no se ha renovado ni sus contenidos ni sus prácticas de enseñanza, para las condiciones de la sociedad actual, entre otros las nuevas subjetividades juveniles de los jóvenes.

La investigación realizada en América Latina afirma que la mayoría de los docentes desconocen las culturas de las nuevas generaciones con las que están interactuando en las aulas escolares, y peor aún, muchos de estos comparten su pesimismo respecto de las nuevas generaciones. Este desconocimiento relativo es reemplazado por prejuicios y lo desconocido produce inquietud y temor. Se señala que este "conocimiento del otro, del estudiante, no sólo desde el punto de vista psicológico individual, sino también antropológico y sociológico, es un componente esencial de la cultura del buen docente y debería ocupar un lugar privilegiado en los programas de formación inicial y permanente" (Tenti, 2012, p. 206).

#### Familia, socialización y adolescencia

Conviene ampliar la mirada a las instituciones socializadoras, a la familia y la escuela, pues están cambiando radicalmente sus condiciones. En el siglo pasado Durkheim (1990) señalaba que la familia era la primera instancia socializadora, que ofrece afectos, autoestima, identidad, valores y conocimientos primarios indispensables para la adaptación social, y de que la escuela proveía una segunda socialización que aportaba las habilidades intersubjetivas para apropiarse cultural y simbólicamente del mundo (Bruner, 1997).

Tanto la familia como la escuela han disminuido sus capacidades socializadoras y educativas. Con respecto a la transformación de la familia, de acuerdo con Aranda y Arriaga (2004), las familias nucleares tradicionales,

consistente en la presencia de ambos padres e hijos, y donde la cónyuge realiza las actividades domésticas dentro del hogar y el padre provee el sustento económico, están descendiendo sensiblemente. En América Latina solo un 36% de las familias se ajustan al modelo de la familia tradicional nuclear. El resto se trata de diversos tipos de familia, entre los cuales predominan las familias donde ambos trabajan o son familias monoparentales con predominio de las mujeres. En las áreas urbanas de América Latina un 19% de las familias nucleares son monoparentales, de las cuales un 84% son de jefatura femenina y un 16% de jefatura masculina. Un 12% de familias son nucleares sin hijos y en la mayoría de las que cuentan con hijos, ambos miembros de la pareja trabajan.

La tendencia más notable es el aumento de los hogares monoparentales femeninos, fenómeno ampliamente analizado en Latinoamérica y que obedece, entre otros factores, a la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral, de tal forma que esto les permite la independencia económica y la autonomía social para constituir o continuar en hogares sin parejas.

En este contexto actual de cambio y deterioro social, familiar y escolar urge replantear el papel que le toca jugar a la escuela, pues el sistema educativo fue diseñado para una sociedad y un concepto de familia que no existe más. Las tareas de la socialización primaria o previa a la escolarización en los niños, no se están atendiendo, como la dotación de afecto y autoestima, así como de formación valoral y actitudinal. Estos problemas están detonando muchos problemas en la

escuela, como la violencia o el suicidio. El debate es ¿quién debe y cómo debe atender estos nuevos problemas?

Entre la familia y la escuela se distribuyen de manera desigual los símbolos de la cultura. Los cambios de las sociedades entregadas a las reglas del mercado han deteriorado las capacidades educativas de ambas. Así, "La calidad de la educación siempre depende de la cantidad y calidad de los recursos (...) que la familia y la escuela invierten en el desarrollo de las generaciones jóvenes" (Tenti, 2007, p. 47). Sin embargo los recursos familiares y escolares se distribuyen de manera bastante desigual. La tendencia más generalizable en América Latina, es que las escuelas con resultados pobres, por lo común tienen una doble pobreza, la de las familias y de sus escuelas.

El modo de sociedad postindustrial está destruyendo los lazos tradicionales de relación que favorecen la socialización; lo que Emile Durkheim denominó como socialización primaria (familia) y secundaria (escuela). Por un lado la familia está reduciendo su capacidad de educar y la escuela está "perdiendo su capacidad de transmitir modelos de identidad y ciudadanía eficazmente" (Pérez, 2010, p. 3). Los efectos para la capacidad de adaptación de los ciudadanos al mundo son múltiples, pero en esencia deviene en fracaso en el empleo y la sostenibilidad de la vida. En la escuela secundaria los adolescentes manifiestan de manera creciente violencia, soledad, aislamiento y en casos extremos el suicidio.

Para que la escuela secundaria cumpla con su función educativa debe hacer visible a los jóvenes o adolescentes, sobre todo en sus procesos de vida. Para Reyes (2009) las secundarias son vistas por los adolescentes como "espacio afectivo lúdico", que a pesar de los reglamentos "se puede convivir, *echar relajo*, *cotorreo*, *despapaye* o *desmadre*, con los compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir como adolescentes con otros adolescentes y compartir intereses comunes, y ello representa lo más importante que les ofrecen" (p.8)

Pereira (2012) propone el concepto de "sentido" para comprender la transformación de las agencias educadoras de la escuela secundaria. Define el término de sentido como: "motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana". Desde esta perspectiva, el mundo social es producto de la interacción entre "seres culturales" dotados de reflexividad y capacidad de acción. En este caso, el sentido es una producción intersubjetiva, procesal y contextual que se revela en prácticas, símbolos, rituales, instituciones, estructuras, etc. Comprender los sentidos elaborados por los sujetos exige hacer referencia a un determinado contexto, sus condiciones de producción y las relaciones sociales que participan en su construcción.

Se exige desde esta perspectiva comprender a los jóvenes, desde la estructura social de las experiencias juveniles en las sociedades contemporáneas, es decir, comprender la relación de los jóvenes con la escuela y con los procesos educativos.

La investigación de Pereira (2012) propone conocer las trayectorias juveniles, sus prácticas sociales y culturales, particularmente su relación con el mundo del trabajo, los amigos y el ocio. Entre sus resultados destacan que los jóvenes manifiestan dudas respecto de sus proyectos a futuro, oscilan entre la incertidumbre de sus elecciones y la inseguridad de sus expectativas.

Para los adolescentes, la escuela secundaria es un espacio de libertad, para enfrentar desde su visión los problemas que enfrentan en la escuela o fuera de ellas; pero por otro lado, también son percibidas como espacios de injusticia. Para ellos representan injusticia las normas disciplinarias o la incapacidad de la escuela o de algunos profesores para controlar los excesos de indisciplina de algunos alumnos.

Levinson (2012) critica fuertemente el concepto que se tiene del término "adolescente". Está cargado de supuestos ideológicos, como de que se trata de una "etapa de la vida necesariamente conflictiva, rebelde y confusa". Cuestiona que el término se refiere al joven que "adolece de", que "carece de... ¿qué? ¿De sus facultades? ¿Del uso de razón y juicio crítico? ¿Su pleno desarrollo?... hace hincapié en lo que el joven no tiene, o en lo que el joven va a ser, no en lo que es" (p.85)

Sin embargo para Pereira (2012) las escuelas siguen siendo espacios para el aprendizaje, pero no el que promueve el currículo formal, sino el que se apropia informalmente a través de las interacciones con sus pares. Identifica diversos

modos de "adolescencias": 1) las incipientes con altas expectativas sobre la escuela pero con un desarrollo bajo de sus habilidades de sobrevivencia y resultados educativos regulares; 2) las lúdicas y experimentales poco integradas socialmente a la escuela con logros educativos regulares; 3) libertarias fuertemente integradas socialmente a la escuela pero con pocas expectativas en la educación y resultados académicos bajos; 4) lúdicas y aprendices integradas socialmente y académicamente a la escuela con buenos resultados educativos; y 5) juventudes autónomas trabajadoras poco integradas socialmente a la escuela y con respuesta inadecuada a las demandas académicas pero no a las normativas.

La investigación nacional (Furlán, Spitser, 2013) ha mostrado un aumento de la violencia escolar. Se debe a los cambios estructurales sociales y familiares. Estos cambios han reducido las capacidades educativas de las familias y de los aparatos educativos. Sin embargo, estos cambios estructurales de la sociedad y la familia, no solo se manifiestan en la relación de violencia hacia sus iguales, sino también en las relaciones intrapersonales y consigo mismo, es decir, en su autoestima, seguridad e identidad personal.

Existe violencia entre los adolescentes, así como violencia institucional que se representa en los altos índices de expulsión de la escuela secundaria hacia los alumnos por problemas de conducta. Se reproduce un círculo vicioso que se retroalimenta: la escuela expulsa a los alumnos violentos y de mala conducta, que en la calle forman pandillas, pero que luego agreden a los estudiantes de la escuela,

los cuales suelen desertar por temor. Ante la situación los jóvenes estudiantes se unen para "agarrar fuerzas", para que al salir de la secundaria no sean atacados (Orozco, 2010).

Un amplio estudio de Valadez y otros (2009) llevado a cabo en escuelas secundarias de la Zona metropolitana de Guadalajara destaca la presencia de la violencia entre iguales en las escuelas estudiadas, y que de acuerdo a las personas encuestadas está en aumento. La mayoría de los alumnos han observado o participado en manifestaciones de violencia entre iguales, en los que sobresalen el poner apodos, insultar, golpear o el ridiculizar.

Estos actos ocurren tanto dentro del salón de clase, pero son más frecuentes en los cambios de clase, el patio escolar, los baños y a la salida de la escuela. El 42 % de los alumnos señalan que los profesores no se enteran y que el 29% de los profesores no hacen nada, aún si se dan cuenta. Encontraron bastante discrepancia entre los docentes acerca de cómo actuar en esas circunstancias. Los factores asociados a la explicación del problema los identifican en tres escenarios: a la falta de intervención de los docentes que no saben qué hacer, a la ausencia de comunicación con los padres de familia, así como a problemática de los adolescentes relacionada con su formación y afirmación de su identidad.

Coinciden con otros informes de investigación latinoamericanas -de lo que se da cuenta, párrafos abajo- que reconocen cómo estos fenómenos se relacionan no sólo con las condiciones de expulsión y exclusión escolar y la violencia en el entorno escolar, sino que están también relacionados con las condiciones de pobreza y marginalidad social que están mermando las capacidades educativas de la familia y las escuelas.

El fenómeno de la violencia está creciendo en América Latina y en todo el país. Por eso para Moreno (2005) ahora aparece un nuevo reto para las escuelas, esto es la presencia de la violencia interna, la cual es causada por problemas sociales, asociados a la marginación y a la pobreza. Esta situación lo mismo se documenta en Costa Rica (Moreno, 2005), como en Argentina (Barrón y otros, 2010), en Perú (Torres, 2005), cómo en México (Valadez, 2009).

La violencia tiene como trasfondo las modificaciones a las estructuras social y familiar. Pobreza, hacinamiento, desnutrición, desempleo y deterioro familiar propician las conductas agresivas y la violencia barrial y escolar. El grupo de la población más afectado y vulnerado por la violencia se localiza en los adolescentes y jóvenes de 15 a 25 años. Para Torres (2005) el grupo de la población más afectado por la violencia se localiza entre los 15 y los 25 años, sobre todo quienes viven en condiciones de pobreza, hacinamiento, desnutrición, desempleo y deterioro familiar. Estas condiciones propician las conductas agresivas y la violencia barrial y escolar en aumento.

Los adolescentes son excluidos o expulsados de la escuela sea por factores socioeconómicos, familiares, como la baja escolaridad de los padres, como por las prácticas escolares (Lozano 2009). Estos adolescentes no escolarizados suelen

carecer de comunicación y convivencia con sus padres, porque estos trabajan o porque provienen de familias monoparentales con presencia de la mujer, pero abrumada por las dificultades de la sobrevivencia (Barrón 2010).

En Latinoamérica se presenta una diversidad de situaciones en relación con los tipos de hogares y familias, pues ha crecido el número de hogares en que ambos cónyuges trabajan y se ha producido un incremento en las relaciones prematrimoniales. Conviene destacar el caso de las mujeres pobres que trabajan, que enfrentan una doble jornada sin los recursos ni apoyos suficientes para el cuidado de los hijos y el desempeño de las actividades domésticas, así como el serio problema de la violencia doméstica dentro de las familias y del reparto desigual en las tareas domésticas y de cuidado de niños y ancianos (Aranda, 2004, p. 12). Esta situación sugiere nuevos enfoques de políticas que redistribuyan las tareas domésticas y de cuidado y atención de la población infantil y de los adultos mayores; la organización del tiempo de trabajo, vinculada a los servicios de asistencia en labores domésticas y familiares, y con medidas de asesoramiento y soporte laboral.

La violencia dentro y fuera de la escuela se explica tanto por los cambios a las estructuras sociales y familiares, pero además por la lentitud y resistencia del sistema educativo a adaptarse a las nuevas condiciones y su propia ineficacia. Este es el desafío de la educación pública. Cómo responder a la atención de niños y adolescentes en las condiciones de marginalidad y exclusión, cómo apoyar la

construcción de sus identidades, su autoestima y sus competencias para relacionarse consigo mismo y con los otros. Hasta el momento, lo que indican los resultados de la investigación es que la escuela no sabe qué hacer, por eso su reacción común es expulsar (Valadez 2009; Torres, 2005; Orozco, 2010; INEE, 2009).

El mayor desafío es cómo formar la esperanza para el futuro de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes, ante la ausencia de oportunidades educativas y de empleos bien remunerados. Si no les acompañamos en la construcción de mejores expectativas de vida, seguirán engrosando los grupos de adolescentes y jóvenes que tienden a fugarse del mundo, a través de la violencia, las drogas, el aislamiento, o incluso el suicidio, porque no tienen otras alternativas.

# Una agenda de políticas para la educación Secundaria

Aunque para Carvacho (2012) las políticas educacionales de la educación secundaria han sido las más difíciles de intervenir en América Latina, e incluso en los países de la OCDE. De lo expuesto atrás se colige que urge una nueva agenda de políticas. En el análisis de las políticas para la escuela secundaria que se exponen, primero se abordarán las que se refieren a la reforma estructural de la escuela y del sistema educativo, posteriormente se pasará a algunos de sus

componentes como la formación del profesorado y las relativas a las referidas a la atención de los estudiantes.

# La escuela como centro del sistema, entre la autonomía y la rendición de cuentas

Los problemas de la deformidad del sistema que perjudican la vida escolar cotidiana son múltiples. Se explican por la superposición y descoordinación de múltiples agencias del gobierno educativo, por el alto índice de movilidad de funcionarios debido a las fluctuaciones políticas y por la tendencia de las autoridades de seleccionar a su personal más por lealtad política, que por su capacidad técnica, así como por la coexistencia de diversos ejes de control (Blanco, 2011, p.p. 59-61). Además, la educación secundaria es producto de segmentación y selección educativa, presionada por la heterogeneidad, tanto de su oferta curricular como de sus propios alumnos.

Para Blanco (2011), el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, signado en 1992, en lugar de avanzar en la descentralización y autonomía prometida "multiplicó el número de actores con poder de decisión" dentro del sistema y afectan las posibilidades educativas de las escuelas. Calcula que en promedio cada escuela "opera 75 programas". En términos prácticos significa que la gestión directiva o bien se centra en administrar los programas

externos a la escuela, o bien a administrar el bien educativo entre los alumnos a su cargo, de acuerdo con las condiciones contextuales de las escuelas. No es el único autor que reconoce que en realidad la mayoría de esos programas no se cumplen, "sino que da a lugar a distintas formas de simulación" (Blanco, 2011, p. 60).

La educación secundaria -para las mayorías pobres- está en crisis. Se requiere ser reconstruirla con nuevos sentidos. Diversas voces apuntan a la necesidad de aumentar la autonomía de la escuela, aunque con algunos controles. Urge generar las condiciones para que sus actores puedan desenvolverse con mayor profesionalismo, desde el conocimiento de sus condiciones locales, plenas de incertidumbre y de complejidad.

La fórmula que proponen Miranda, Patrinos y López (2007) es la de autonomía con rendición de cuentas, pues los agentes de la escuela secundaria no pueden seguir dependiendo de los sentidos que responden a una escuela homogeneizada construida desde el centro, pero también son necesarios algunos dispositivos de regulación o de rendición de cuentas de las escuelas acerca de cómo disponen de los bienes para producir determinados resultados educativos. (Castillo y Azuma, 2009; Martínez Olivé, 2010; Miranda, Patrinos y López, 2006; Ornelas, 2009; Schmelkes, 2009).

Tenti (2007: 129) argumenta que el servicio educativo no es equiparable a la adquisición de mercancías hechas, sino bienes producidos por sistemas de

"interacción entre aprendices y agentes especializados que trabajan en un contexto institucional". En esos sistemas de interacción los agentes escolares deben apropiarse del conocimiento local para responder adecuadamente a su contexto, aunque tampoco se trata de sacralizar las tradiciones locales. Las diversas escuelas deberían compartir un conjunto común de valores y competencias. En términos del currículo, lo deseable es la existencia de un breve currículo nacional común, para otorgar más espacios para la construcción del currículo regional y local.

En la reconstrucción de la autonomía escolar, debe tomarse en cuenta que la demanda de las competencias mínimas no viene necesariamente de las familias. No existe el hambre de saber, de la misma forma en que toman conciencia de su hambre alimentaria, pues como lo señala Tenti Fanfani "la privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de su propia situación". Por eso conviene la intervención social, externa, para proveerles de capacidades para la reflexión y su constitución como "sujetos" (Tenti, 2007, p. 137).

El otorgamiento de facultades de decisión a los agentes escolares permitiría mejorar la calidad de la educación, si al mismo tiempo se responsabiliza socialmente a los directores y maestros por los resultados educativos, se consolidan nuevos dispositivos de control de los recursos, procesos y resultados, y se impulsa el desarrollo de proyectos mejor adaptados a las condiciones sociales

y culturales de la escuela, la comunidad en la que se inserta y de los propios estudiantes (Blanco, 2011).

Para lograr la transformación del actual sistema educativo anquilosado, jerárquico y centralizado, que reproduce las condiciones de miseria cultural y educativa, se requiere de la voluntad política para construir un proyecto de largo alcance. Eso no será posible sin una fuerte alianza de los partidos, la ciudadanía y los especialistas, que afiancen una política educativa democrática con justicia, que comprometa a los políticos a aumentar la inversión de recursos para el cambio educativo, así como para el diseño de nuevos dispositivos de política pública deliberativa e incluyente.

Se requieren además de políticas transversales y regionales que vinculen las políticas sociales, económicas y educativas, en cada una de las regiones estatales y nacionales, pues, como se ha señalado el acto de educar está vinculado fuertemente a factores económicos, sociales y familiares. Se requiere además de la intervención de especialistas que aporten conocimientos provenientes de diversas disciplinas sociales y educativas, y también que aporten conocimientos situados de las localidades y las regiones.

La idea central que se debe destacar es la urgencia de replantear el papel de la educación, y de la escuela, ante estos nuevos escenarios; demandan la transformación de las políticas y los roles de los agentes educativos, en todos los niveles jerárquicos de los aparatos educativos, desde la dirección escolar, las escuelas normales y sus órganos de formación inicial y continua y, por supuesto, las prácticas de los profesores de la escuela secundaria.

### Reforma del currículum y la profesionalización docente

Además de las políticas de autonomía con rendición de cuentas de la escuela secundaria, es necesario revisar los límites de las reformas curriculares e incorporar políticas relacionados con la profesionalización docente, la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque la reforma del currículum había caído en cierto descrédito por su baja eficacia, el cambio curricular se ha vuelto nuevamente relevante, junto al uso generalizado de test estandarizados como dispositivo de control de la calidad, como el examen PISA. Para el caso de México, a pesar de que en 2002 se propuso una Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES, 2002), esta se redujo a sólo una reforma curricular. Sin embargo los problemas estructurales que se criticaron en la propusieron de dicha reforma siguen sin resolverse.

En el documento de motivación de la RIES (2002) se reconocieron los graves problemas de la secundaria que era urgente atender, por ejemplo que la escuela no funcionaba como una unidad educativa ni los directivos y maestros compartían visiones y metas, debido a diversos factores, entre otros, el hecho de que la "organización por módulos de 45 o 50 minutos, las condiciones laborales

de los docentes y la excesiva carga curricular, han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos". En las grandes ciudades "el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22 de técnicas, laboraban en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución". "El 43% de los profesores de las secundarias generales y el 25% de las técnicas están contratados por horas" (RIES, 2002, p.p. 23-24).

También se reconocía que el trabajo colegiado era prácticamente nulo. La organización escolar y las condiciones laborales de los docentes no contribuyen al intercambio de experiencias entre docentes y directivos. Además, existe una enorme movilidad y ausentismo de los profesores. Las normas que regulan el comportamiento escolar no se cumplen o se llevan a cabo de manera irregular. Aunado a lo anterior, se criticaba que la formación continua de los profesores estaba orientada de manera individualizada y sujetada a las especialidades, lo cual dificulta que se implementen innovaciones escolares desde los colectivos escolares, para atender los problemas locales.

Se sabía también que las escuelas secundarias han construido dispositivos de control y de disciplina que inhiben a los alumnos a la creatividad y al aprendizaje autónomo; que prevalecían prácticas de enseñanza rutinarias condicionadas por la estructura curricular, las enormes cargas de clases de los

profesores, la desarticulación entre los docentes, así como la ausencia de espacios de reflexión del sentido de la profesión y la práctica docente en la escuela secundaria. Por otro lado, "El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo" (SEP, 2002, p.25). Esas condiciones se explican no sólo por las propias condiciones de la organización escolar, no académica, sino además a las tradiciones internas, por las presiones burocráticas y administrativas de las estructuras jerárquicas a las que debe responder la escuela, así como por la selección y promoción del cargo de directivo escolar, arbitrado por intereses políticos más que en beneficio de la escuela.

Por otro lado, con respecto a la relación escuela con los padres y madres de familia "se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos", lo que promueve la "ausencia de una 'cultura de rendición de cuentas" (SEP, 2002, p. 26). La escasa cooperación padres de familia-escuela se debe a las divergencias de los horarios laborales y la disponibilidad de tiempo de los padres de familia. Como se ha planteado atrás, los problemas estructurales identificados, que urgían su atención en una reforma estructural o integral de la escuela secundaria no fueron atendidos. Durante los dos sexenios siguientes se conformaron exclusivamente reformas curriculares, que dejaron intactos los diversos problemas estructurales, sin embargo tampoco resolvieron los problemas curriculares identificados, es decir, no resolvieron ni los problemas de la fragmentación ni el enciclopedismo curricular.

Lo mostrado pone de manifiesto que una modificación curricular no detona por sí sola ninguna transformación de fondo, dado que es un proceso que implica directamente a los sujetos y requiere de una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se logran por decreto (Hargreaves y Fink, 2008).

A pesar de las políticas orientadas a la escuela secundaria, la insatisfacción por la baja calidad es generalizada y persistente. Es necesario integrar nuevas estrategias de profesionalización y formación docente, de la enseñanza y del aprendizaje. En torno a la enseñanza es necesario superar los modelos tradicionales basados en la clase magistral o las prácticas frontales (Flechsig y Schiefelbein, 2003).

Sin embargo alterar los viejos modelos de enseñanza implican tanto nuevos métodos que involucren de otra manera el aprendizaje y acrecentar la participación de los alumnos, así como de políticas orientadas a la formación de los docentes en servicio y su profesionalización, de ahí que se planteé:

El modelo clásico basado en la asistencia a postgrados, cursos o conferencias dictados por académicos universitarios se encuentra en entredicho, porque no ha demostrado ser efectivo para que los docentes adquieran las nuevas prácticas, y no sólo más conceptos. En cambio, han emergido formas alternativas de desarrollo profesional docente. El elemento nuclear es trasladar el *locus* del trabajo formativo hacia el establecimiento educacional, centrando la discusión profesional y la capacitación alrededor de las demandas reales del trabajo del aula (Carvacho, 2012, p. 231).

Por ello señala que el desafío para los docentes de secundaria es cómo lograr la combinación de conocimiento disciplinario y habilidades pedagógicas, sin dejar de lado la urgencia del cambio de la formación continua de docentes individuales y fuera de sus aulas, al desarrollo profesional docente en los colectivos escolares.

La Educación Secundaria de México sigue siendo un espacio conflictivo por la brecha entre objetivos y resultados; mantiene problemas estructurales y de organización; ha experimentado desde el siglo pasado diversas reformas curriculares, a pesar de lo cual persiste un currículo fragmentado en disciplinas, que no toma en cuenta las necesidades y condiciones de las nuevas culturas juveniles (Levinson, 2012; Pereira Geraldo, 2012); ha transitado de un modelo pedagógico a otro, antagónicos a los diagnósticos de las necesidades formativas y educativas de los adolescentes y conserva un esquema deficitario en torno a la selección, permanencia y formación profesional del profesorado.

Transformar la Educación Secundaria supone concebir a la escuela como el centro de las decisiones para los cambios y transformaciones, así como poner el énfasis en los estudiantes, al mismo tiempo que se transforma el gobierno del sistema orientándolo a los intereses y necesidades de los centros escolares (Castillo y Azuma, 2009). Las transformaciones sociales y educativas nunca se hacen por decreto ni se vuelven realidad en las aulas por la existencia de un nuevo currículo, como se ha demostrado por décadas, o porque se emita un acuerdo o decreto presidencial. Es un proceso que requiere del fortalecimiento de liderazgos

distribuidos y sostenibles para el cambio y la innovación desde la propia escuela. Un proceso que responda a las necesidades y esquemas de aprendizaje de los adolescentes y que sea congruente con un currículo integrado y acorde a las transformaciones sociales del momento. Pero, sobre todo, es un proceso paulatino que requiere la participación consciente de los involucrados y la conjunción de múltiples voluntades (Goodin, Rein y Moran, 2006).

Atender a las demandas de la población mayoritariamente joven del país implica que el Estado ha de mantener el esfuerzo presupuestal y político; sin embargo, debe considerar además un esfuerzo adicional para atender las nuevas prioridades de política, en congruencia con los avances de la investigación y la evaluación nacional e internacional.

# Reformas integrales para atender la familia y los adolescentes

Las políticas para la escuela secundaria también han sido poco sensibles a los procesos que viven los adolescentes al ingresar al nivel. Como se documenta con respecto a las expectativas que se les presentan:

Durante la adolescencia ocurren cambios importantes "en la vida de los jóvenes. Ofrece la posibilidad de obtener una posición elevada, una mayor independencia y más experiencias y oportunidades interesantes. También implica pérdida de seguridad, encuentros amenazadores y expectativas desconocidas. La transición está plagada de mensajes variados y de posibilidades contradictorias" (Hargreaves, et al. 2000, p. 65)

Por lo que el reto para la agenda de política implica poner a la escuela, su clima institucional y a los estudiantes como el centro de los proyectos de mejora de la calidad en el servicio.

Mientas que la escuela no está preparada para educar a los jóvenes, estos tienden a socializarse entre sí, sin la presencia y la guía de los adultos.

Las demandas de las jóvenes residen en que "están contra el "despotismo" y la imposición; a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de reglas y responsabilidades; están contra el favoritismo y la arbitrariedad; a favor de un trato justo e igual, una muestra de justicia y transparencia; están contra la formalidad y el distanciamiento; a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro de conocer algo sobre lo que están viviendo los alumnos dentro y fuera de la escuela, y una muestra de vulnerabilidad y honestidad. Levinson (2012, 87).

Pereira (2012, p. 116) coincide con el señalamiento de que en la vida escolar sobreviven dos formas de sentido y significación, la cultura instituida por las arcaicas formas de organización escolar contra las nuevos sentidos de las culturas juveniles, es decir, por "las *motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana*", intersubjetiva, procesal y contextual que se revela en prácticas, símbolos, rituales e instituciones. Si la escuela y los educadores no comprenden los nuevos significados de las culturas juveniles, sus sentidos y

significaciones, la escuela seguirá estando ajena e incomunicada de las necesidades de sus estudiantes.

Pero ello demanda incorporar en estos debates a los procesos del desarrollo profesional de los docentes. Para Sarramona (2012) *la nueva* profesionalidad de los docentes de secundaria demanda incorporar la condición de las nuevas juventudes. Por ello se ve implicada en realizar la segunda socialización que llevaba a cabo, sino además tareas que le tocaban a la familia, es decir, de promoción de la autonomía personal y la convivencia. Advierte la importancia de no descuidar la disciplina, garantía de convivencia y de la creación de un clima que favorezca el aprendizaje, pues "la convivencia se hace difícil en las aulas cuando se ha perdido la autoridad, aunque ésta no sea la única condición para mantenerla" (Sarramona, 2012, p. 152).

# Políticas para la formación inicial y continua

Como lo sugiere Sandoval Flores (2000) la reforma de la Secundaria necesita plantear la formación inicial y continua de normalistas y profesionistas que conviven en las escuelas secundarias para propiciar el desarrollo profesional, tanto del personal docente como del directivo, al mismo tiempo que se conforma una nueva organización de la escuela.

Santibáñez (2007) demanda a la formación y actualización de maestros de Secundaria en México llevadas a cabo por instituciones de Educación Superior, un modelo combinado entre Normal y Universidad y enfocadas en el aprendizaje de los alumnos. La capacitación debe permitir la profundización en el dominio de la disciplina como en la manera de enseñarla; es necesario establecer un modelo de competencia académica en los formadores iniciales de docentes y evaluar su capacitación teniendo como foco el aprendizaje de los alumnos.

Se requieren nuevos docentes para los nuevos estudiantes, en el contexto de las dinámicas de la sociedad actual. Los desafíos del profesional de secundaria, anclado a un saber disciplinario, le demandan nuevas estrategias educativas, cognitivas y afectivas para aprender a apropiarse los símbolos del mundo; sin embargo los nuevos desafíos están apuntando a regresar a la tarea de educar, es decir, de afrontar las demandas de las juventudes que no alcanzamos a comprender por completo, entre otras a completar la socialización educativa de los estudiantes, que la familia ha ido abandonando, sobre todo en la afirmación de las identidades, la autoestima y la construcción de un proyecto para la vida futura.

Para Levinson (2012) la nueva formación de profesores debe estar anclada a la concepción del formador de jóvenes; demanda romper con la arcaica gramática escolar y derrumbar la muralla simbólica que existe entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes. El nuevo modelo educativo que propone para orientar la práctica de enseñanza en la escuela secundaria lo sitúa entre las

teorías de la comunidad de práctica y el aprendizaje situado, en el marco de la teoría sociocultural del aprendizaje. En este modelo cada aprendizaje es situado e implica el desarrollo de la identidad, pues se desenvuelva en y para un determinado momento, contexto social y con determinados fines. Lo fundamental, al margen de modelos, es que la escuela logre sentir "al joven que pertenece a una comunidad, que valora su persona, que le permite participar auténticamente, y que le proporciona motivos para estar ahí, en comparación con otros ámbitos donde puede actuar. Debe ser un ambiente y una comunidad que le brinda seguridad personal al alumno no sólo en lo físico, también en lo psicológico y lo social" (Levinson, 2012, p. 98).

La reforma estructural de la educación secundaria es urgente. Diversos estudios dirigidos para América Latina lo han documentado (Ferreyra, 2006; Braslavsky, 2001; TentiFanfani, 2007; Blanco, 2011; Tedesco y López, 2004). La reforma de la Educación Secundaria debe incluir una reestructuración en las relaciones y funciones de la jerarquía burocrática que haga posible una mayor autonomía a los estados, las regiones y las escuelas, al mismo tiempo que el gobierno educativo se reorganiza en función de las necesidades, los requerimientos y el acompañamiento del cambio sostenible en las escuelas secundarias.

Los gobiernos de los estados y sus aparatos educativos deben aprender a conducir las políticas federales y las suyas propias en el margen que establece la

ley, de acuerdo con la investigación y el conocimiento de las condiciones locales, como se documenta en un estudio reciente (Ponce, 2011). Una de las interrogantes que propone es cuál es el margen de maniobra estatal, y cómo se puede utilizar, dicho margen, para combatir la baja calidad y las inequidades educativas en el Estado de Jalisco. En ese escenario, los estados bregan entre dos posibilidades (que se corresponden con diferentes concepciones): limitarse a ser simples aplicadores de políticas federales o reconocerse con la capacidad de incidir en la implementación de las políticas federales, adecuándolas a sus condiciones, así como para diseñar sus propias políticas de manera inteligente, en el marco de las atribuciones y capacidades locales.

#### **Referencias:**

- Aguilar, M. (Coord.) (2008). Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 30 de primaria en México. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Aguilar, M. Flores, D. & Vázquez N. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- Aguilar, M. & Cepeda, B. Coord. (2006). La calidad de la educación básica en *México*. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Aranda, V. & Arriagada, I. (comps). 2004. Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces. Santiago de Chile. En División de desarrollo social, naciones unidas CEPAL, UNFP.
- Backhoff, E. Bouzas, A. Contreras, C. Hernández, E. & García, M. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Barrón, M. Crabay, M. Schiavoni, M. & Bas, E. (2010). "Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba, Argentina". En Pedagogía Social, Número 17. Universidad Pablo de Olavide.
- Blanco, E. (2011). Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México. México DF: El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Braslavsky, C. (2001). "La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de proceso europeos y latinoamericanos contemporáneos". En Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires. En www.iipebuenosaires.org.ar

- \_\_\_\_ (1999).Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, Aula Abierta.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor, Volumen CXXV de la colección Aprendizaje, traducción de Félix Díaz.
- Carvacho, C. (2012). "Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias". En Emilio TentiFanfani (coordinador). 2012. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco.
- Castillo, G. & Azuma, A. (2009). Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar. México: FLACSO.
- Coleman, J. Campbell, E. Hobson, C. McPortland, J. Mood, A. Weinfeld, F.& York, F. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office.
- El derecho a la educación en México (2009). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de: <a href="www.inee.edu.mx">www.inee.edu.mx</a>
- Ferreyra, H. (coord.) (2007). Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Premio Domingo Faustino Sarmiento 2007. Buenos Aires: Novedades.

- Goodin, R. Rein, M. & Moran, M. (2006). The public and its policies. En: Moran Michael, Rein martin and Goodin Robert. (2006). The Oxford handbooks of public policy. Oxford University press. Oxford, NY.
- Hargreaves, A. &Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. *Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Editorial Morata. Ministerio de Educación, política social y deporte. Madrid, España.
- Hargreaves, A. Earl, L. & Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio.*Reinventar la educación para los adolescentes. Biblioteca del Normalista.

  S.E.P.-Octaedro. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Sánchez Moguel Andrés y Andrade Muñoz Edgar (coord.) (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética. INEE, México DF.
- Levinson, B. (2012). "Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido". En TentiFanfani Emilio (coordinador). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco.

- Lozano, I. (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en educación, Vol. 9, núm. 3. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. REDALYC. Recuperado de: <a href="http://redalyc.auemex.mx">http://redalyc.auemex.mx</a>
- (2003). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. Escuela Normal Superior de México. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Flechsig, K. &Schiefelbein, E: (2003). 20 Modelos Didácticos para América Latina. Washington: Agencia Iberoamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Organización de los Estados Americanos.
- Martínez, A. (2010). "La construcción política de la profesionalización docente en México". En Andrade Dalila, José Bordón, Cavarozzi Marcelo, et al (2010). Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Mauger, G:(2012). "La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar". En Tenti Fanfani Emilio (coordinador). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco.

- Miranda, F. Patrinos, H. & López, A. (2006). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. COMIE, México.
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. En Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. REDALYC. Recuperado de: <a href="http://redalyc.auemex.mx">http://redalyc.auemex.mx</a>
- Ornelas, C: (2009). Política, poder y pupitres. Crítica al "nuevo" federalismo educativo. Editorial Siglo XXI, México, DF.
- Orozco, J. (2010). Participación de padres de familia en la identificación de medidas para prevenir la deserción por violencia en secundaria. Universidad marista de Guadalajara.
- Panorama educativo 2009, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

  Documento consultado en www.inee.edu.mx
- Pereira, G. (2012). "Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria". En TentiFanfani Emilio (coordinador). 2012. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -UNESCO.
- Pérez-agote, J: (2010). Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas. Universidad Pública de Navarra.

- Ponce, V: (2011). Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara, México.
- Ponce Víctor y otros (2009). Comunidades de reflexión ética en la SEJ. Convivir educándonos y educándonos a convivir. En Revista Educar Número 50. Agosto/octubre 2009. Secretaría de Educación Jalisco.
- Ponce, V. Ramírez, J. & Bañuelos, B. (2011). Gestión y liderazgo sostenible en las Telesecundarias de la Sierra Occidental. Los problemas de la escuela. Reporte impreso, interno.
- Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento base (2002). México, DF: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.14 no.40 México ene. /mar. 2009
- Robles, H. (2012). Coord. Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Primera edición, 2012. México DF.

- \_\_\_\_ (2010). Coord. Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. ISBN: 978-607-7675-20-4
- Sánchez, A. & Andrade, E. (coord.) 2009. El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética. INEE. México.
- Sandoval, E. (2000). La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes. Plaza y Valdés. México
- Santibáñez, L. (2007). Entre el dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. En Redalyc: RMIE, COMIE. México.
- Sarramona, *J.* (2012). "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria". En TentiFanfani Emilio (coordinador). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco.
- Schmelkes, S. (2009). Cultivar la innovación. COMIE. México.
- SEP (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, DF: SEP.
- Tedesco J. & López, N. (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América latina". En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, núm. 1. 2004

- Tenti, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayo s de sociología de la educación. Siglo XXI editores.
- Tenti; E. Comp. (2004). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". En TentiFanfani Emilio (coordinador). 2012. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco.
- Tiramonti, G. (2012). "Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media". En TentiFanfani Emilio (coordinador). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco.
- Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid España. OIE. Recuperado de: <a href="http://www.rieoei.org/presentar.php">http://www.rieoei.org/presentar.php</a>
- Valadez, I. (2009). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Universidad de

Guadalajara y Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, México.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

¿Influye el género en la gestión de las escuelas secundarias? Una mirada desde los imaginarios de directores. Ana Cecilia Valencia Aguirre

# INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado de un hallazgo de investigación que buscó respuestas a la pregunta: ¿cómo se ha ido configurando la subjetividad de los directivos desde sus imaginarios y vida cotidiana? La discusión se centra en la cuestión de género, ya que las tareas de directivos están mediadas por condiciones culturales dadas desde el discurso de ser hombre o mujer en una cultura cuya lógica dominante es patriarcal. La metodología utilizada fue a través de entrevistas a profundidad con tres directivos fundacionales y una directora en servicio de la ciudad de Guadalajara Jalisco, además de incluir la etnografía en el caso de la directora. La intención es tratar de inferir los imaginarios implícitos en las narraciones de algunos actores para la comprensión de la subjetividad en las mujeres que ocupan cargos directivos en secundarias y sus implicaciones en el mundo social.

El imaginario sobre las directoras escolares en un mundo de reglas patriarcales

"A mí me da gusto que la mujer se prepare, que la mujer agarre el lugar que merece, siempre y cuando se prepare, porque una mujer que nomás por su belleza, su cuerpo físico o cualquier cosa tiene una dirección ¿con qué se defiende? hay que defenderse con la preparación, con el estudio" (Reinaldo. E, 3)<sup>8</sup>

## Una mayoría masculina: el mundo de la dirección escolar

Sin duda alguna los datos que aporta la estadística de la Secretaría de Educación sobre los directivos de secundaria en Jalisco muestran que el acceso al cargo directivo no ha sido equitativo. Además de que una vez que se obtiene el puesto a través de un nombramiento, sigue un proceso de legitimación posterior. Dicha legitimación del directivo es una tarea implícita básica del director, la cual consiste en que una vez conseguido el puesto debe lograrse apoyo y legitimidad ante la comunidad escolar.

De lo anterior es posible inferir que las profesoras se han involucrado más en tareas relacionadas a la docencia de nivel primaria y los hombres en tareas políticas, lo que les ha permitido el acceso a redes clientelares de poder y a relacionarse de manera activa con las instituciones oficiales y políticas. A continuación podemos apreciar el cuadro que muestra los datos cuantitativos de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Reinaldo, José, Tomás y Dafne, son los pseudónimos de los cuatro entrevistados, los dos primeros son jubilados; Tomas y Dafne están en servicio. La elección de directivos jubilados se dio por el hecho de que esta condición les permitía hablar con mayor libertad de un tema complejo, para luego confrontarlo con las vivencias de uno en servicio.

los directores y directoras en el estado de Jalisco y su distribución en escuelas de un solo turno y doble turno.

Cuadro 1. Datos numéricos del sexo de los directivos en Secundaria General Federal

SEXO	NÚMERO DE	DIRECCION	DIRECCION UN
	DIRECTORES	DOBLE TURNO	SOLO TURNO
HOMBRES	88	53	35
MUJERES	21	12	9
TOTALES	109	65	45

Fuente: Estadística 2009-2010. Secretaria de Educación Jalisco

Por otra parte, las condiciones definidas a partir de direcciones de un solo turno o dos turnos, de las escuelas dirigidas por directores en comparación con las dirigidas por mujeres, tampoco son iguales de acuerdo a la estadística oficial. Eso determina el tipo de prioridades y problemáticas que ellos enfrentan cotidianamente. Los datos de las escuelas muestran situaciones políticas relevantes: la primera, que no hay una equidad en el acceso y la segunda, que las condiciones de sus contextos también es distinta.

Diversas justificaciones, sobre el escaso número de mujeres directivas proporcionan los propios directores. José, por ejemplo, nos señala que: "la mujer se preparaba menos" (José. E, 1);

Reinaldo, por su parte, nos dice que las mujeres "se enfrentan a los obstáculos por su condición de mujeres y esposas, como serían las dificultades de traslado que imponía el cargo, cuando se requería que un director se incorporara a la dirección de una escuela alejada de su lugar de residencia" (Reinaldo, E. 1). Pero quizá la parte más relevante y significativa se refiera a las tramas políticas que las propias instituciones (Secretaría de Educación y sindicato magisterial)<sup>9</sup> han favorecido en la incorporación de un género determinado por una cultura patriarcal al cargo directivo. Ya que es de sobra sabido e investigado que las estructuras patriarcales de poder han privilegiado ciertas reglas que operan como formas de acceso basadas en patrones clientelares, corporativos y patriarcales (García, 2004). En este sentido, se pueden ver lógicas derivadas de dispositivos clientelares y a la vez patriarcales, que mediatizan el acceso a los puestos de poder en las escuelas. Por citar un ejemplo, mencionaré la participación elitista de algunos miembros de las escuelas en el sindicato magisterial, donde sus cargos han sido otorgados por las disposiciones de una élite patriarcal a familiares, amigos, compadres, etc. quienes comparten prebendas y a la vez actúan como cómplices o cofrades. Su incorporación al sindicato magisterial les permite entre otras cosas: tener acceso a las redes clientelares para obtener plazas nuevas, luego acomodar a sus parientes o amigos, lograr un ascenso laboral, obtener una

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> El sindicato magisterial de México es el más grande de América Latina (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y casi el 80 % de directivos obtuvo un cargo previo a su nombramiento ( Cfr. Chavoya, 1995:12)

comisión de tiempo completo en funciones políticas o administrativas, en casos excepcionales se puede traducir en lograr un cargo en la política pública. A pesar de que a partir de los procesos reformistas han cambiado los dispositivos de acceso al cargo, esta cultura que predominó en décadas atrás ha marcado ciertas pautas de los procesos de legitimación y formas de actuar y pensar en el contexto de las mismas instituciones escolares.

# Ser directora en un mundo patriarcal

Existen ciertas tramas diferenciadas en el proceso para llegar a ser directora y mantenerse en el cargo. Resultaría una perogrullada decir que no es lo mismo ser director que ser directora; sin embargo lo interesante sería revelar cómo hay subjetividades que se encarnan en imaginarios diferenciados que, si bien están ligados a un patrón fundamental que es la familia nuclear, logran asirse de una determinada identificación con ciertas imágenes que se objetivan en el mundo cotidiano. Para ello, se hace necesario revisar lo que narran los directivos y la propia directora de este estudio (Dafne), con respecto a discursos y símbolos ligados a imágenes, y prácticas cotidianas de la mujer que ha logrado, no obstante los obstáculos asociados tradicionalmente al género (maternidad, procreación, vida y sustento de la familia), llegar a una dirección de escuela.

Amplias son las referencias que abordan la complejidad de las mujeres por acceder a los puestos de dirección escolar. Bardisa (2000), muestra cómo la

feminización en la docencia ha sido gradual y se ha visto interrumpida, en periodos concretos, por la incorporación de hombres a la enseñanza y la consiguiente marginación de las mujeres profesoras. Esta idea se expresa muy bien en los datos estadísticos que revelan que las mujeres en el nivel de secundaria son minoría frente a los hombres, esto obedece a que en la medida que se va especializando la enseñanza como ocurre en el caso de la educación secundaria que, a diferencia de la primaria, exige una especialización de sus profesores, se va desplazando al profesorado femenino para masculinizar la profesión. A medida pues, que la escuela va alejándose del nivel básico para volverse más especializada, en esa proporción se va masculinizándose, hasta volverse un campo profesional propiamente de hombres.

Por otra parte, Bardisa (2000), señala: "El hecho de que las mujeres sean mayoría en la enseñanza no se corresponde con el grado de representatividad en los cargos de administración colegiados o unipersonales de la dirección de los centros escolares" (p. 44). Hay pues, una distancia considerable entre el número de directivas y directivos. Al respecto, Santos Guerra nos señala que:

La invisibilidad de las mujeres en estos cargos, está ligada a todo el fenómeno discriminatorio de la mujer. Un fenómeno que siempre tiene dos caras. Los hombres han discriminado a las mujeres. Las mujeres se han autodiscriminado, como efecto de ese proceso que domina todas las instituciones y que llega a instalarse en el corazón humano (Santos, 2000, p. 22)

Por su parte, Stephen Ball (1989) dice que la participación de las mujeres en la micropolítica escolar se ve disminuida por formas de pseudoparticipación:

Las mujeres se consideran políticamente inactivas, es decir muy pocas veces participaban en toma de decisiones. Además, la participación que pueden tener las mujeres es otra forma de pseudo participación; parece indicar igualdad, pero de hecho cede el control. O bien sus contribuciones se limitan a "problemas femeninos" o bien son totalmente desoídas y desatendidas; todo lo que se requiere es su presencia. En términos generales, la tendencia es que las mujeres ocupen una posición marginal en la micropolítica de la escuela (p. 88).

Además considera que: "Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia" (Ball, 1989, p. 89).

Todos estos referentes parecen cobrar vida en la narración de los directores. Por ejemplo, en la narrativa de José, resalta la actitud *tolerante* de los directores ante las poquísimas mujeres que ocuparon cargos de dirección, estamos hablando de la época de los 60, cuando a decir del propio José: "crecía por todo el país, como fiebre, la educación secundaria". Aunque José, que en ese tiempo ya era supervisor de secundaria, reconoce la diferencia de organización escolar entre una mujer y un hombre, en su narración no muestra estas diferencias, por lo cual no deja ver su apreciación sobre la dirección asumida por hombres y mujeres, como lo podemos constatar:

Cuando entró por primera vez una inspectora a nivel nacional, lo aplaudimos los inspectores. Porque vimos que con ella se empezaba a hacer justicia a la lucha del sexo femenino por agarrar las cosas como deben de ser. Había diferencia lógicamente. Yo entraba como inspector a una escuela que yo no conociera, una escuela particular, si veía flores y ordenado, me decía: "aquí está como directora una mujer". [En los directores hombres] veía el aspecto del hombre (José E, 2).

Podemos inferir que cuando José refiere el "aspecto del hombre" frente al "orden y las flores" de la presencia femenina, se refiere quizá, a la existencia de lo que para él son aspectos ligados a lo masculino: formalidad y racionalidad técnica; frente a los elementos femeninos: orden, limpieza, flores, decorados. El elemento duro (masculino): la razón; frente al elemento blando (femenino): la sensibilidad. Sin embargo, esta es una apreciación inferida y que se asume con cierta cautela, ante la carencia de otros elementos en la narración del entrevistado<sup>10</sup>.

Por su parte, Reinaldo considera que la condición de las mujeres como *amas de casa* y encargadas de la vida doméstica, las limitaba en la oportunidad de ser directivas. Ya que en ese tiempo (hasta la década de los ochenta en que el sistema educativo empieza a descentralizarse), ser director exigía moverse de un

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Es interesante, pero a diferencia de otros apartados donde el entrevistado se muestra abierto, contundente y desenvuelto, al referir asuntos del género da apreciaciones parcas y respuestas cortas.

estado de la república a otro; gestionar todo problema administrativo en la ciudad de México, viajar y desplazarse de norte a sur de la república, durar varios días en cursos de capacitación, etc. Ello dificultaba la situación de muchas directoras, además de que, según él: "casi no se preparaban", pues quien se preparaba era el hombre:

Ya ahorita hay igualdad, no hay problema, y antes si había problema, pero es lo que le digo, no se preparaba la mujer, se preparaba principalmente el hombre porque teníamos que ir a las reuniones a México, durar allá días, en fin, y la mujer, pues el marido no las dejaba, digo, tienen más problema: La vida doméstica (otra persona interviene), pues las mujeres tenían que pedir permiso a sus esposos, no las dejaban o cualquier cosa, los hijos... (Reinaldo E, 2)

A su vez refiere una serie de problemáticas propias del género que favorecían a los hombres, porque ellos no tenían dificultades para desplazarse de una región del país a otra, contra el desempeño de las primeras directivas, quienes son aludidas como mujeres que tenían problemas para el ejercicio de la función:

Era una cuestión problemática. Había veces que teníamos reuniones en Tepic, y había veces que teníamos reuniones en Autlán, y a veces las mujeres no querían ir y me decía una directora "oiga profesor, yo quiero que hable con mi marido", ya hablé con el marido, la dejó ir, pero es problemático. A la Victoria ¿la conociste? Ella iba a reuniones, a veces las teníamos en Manzanillo y pues las mujeres no podían ir. (Reinaldo E, 2)

También es interesante ver cómo los directivos fundadores, llegaron a asumir el rol de protectores de las primeras directivas. Este tipo de roles les permitió asumirse como padres de las primeras directoras, desamparadas y con necesidad de apoyo, ya que la función les implicaba grandes retos que exigía la intervención de apoyo y acompañamiento por parte de los directores:

Casi no sentimos competencia de la presencia de las primeras mujeres, al contrario, nos daba gusto de que hubiera mujeres y hasta ayudábamos en algunos conflictos. Sí, tratábamos de protegerlas porque al sexo femenino hay que ampararlo y les ayudábamos en todo lo que fuera posible, a resolver asuntos de su escuela, porque principalmente hay maestros que dicen "es mujer, es directora, no, no tiene carácter" (Reinaldo E, 1)

El ayudar en los conflictos que a las mujeres se les presentaran permitió a los directores posicionarse como padres y a las directoras como hijas protegidas y mimadas por los colegas directores y su autoridad, el supervisor. Este planteamiento también se infiere de la relación que la propia Dafne dice tener con los directores de su sector y su inspector, cuando refiere estar *chiqueada* por sus compañeros y ser protegida por ellos<sup>11</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup>Esta situación fue constatada cuando asistí a una reunión de sector, donde fue posible ver las interacciones entre Dafne y el equipo de directores: "Este señor (dirigiéndose a un supervisor de avanzada edad), olvídese, es un amor, ¿verdad que usted me quiere mucho maestro?" Todos le

Por otra parte, los propios directivos refieren que la competencia para lograr ascender es distinta en hombres que en mujeres. Los hombres no tienen dificultad para lograr ascender, porque a ellos no les cuesta trabajo establecer relaciones públicas, que en el caso de las mujeres son vistas "*moralmente*" como degradantes o puestas en duda por el sentido común de las propias maestras.

En las alusiones referidas, queda clara la distancia que existe entre los roles, los discursos, los atributos, las cualidades y lo que *moralmente*, o sea, lo que de acuerdo a la costumbre del contexto, se juzga como propio o impropio cuando una mujer logra tener un puesto de dirección. Estos elementos, salen a la luz en la narrativa de Dafne, quien se asume como una directora que se exige a sí misma el reto de "demostrar capacidad propia", "de volar con sus propias alas", de salir adelante y nunca ampararse en quien le dio su "puesto directivo" (Dafne, E. 3).

En su narración sobresale el reconocimiento de las paternidades simbólicas que le permitieron el ascenso a la dirección y su legitimación en el cargo: su esposo; el director que le enseñó el oficio; su supervisor y sus colegas directivos; con quienes comparte la ventaja de ser la única mujer directora de su sector<sup>12</sup>.

\_

hablaban en diminutivo y la consideraban la secretaria y la encargada de recaudar cooperaciones para los bocadillos y el refrigerio.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Ventaja que Dafne refiere al considerarse consentida por sus propios colegas directores y ser mimada por su supervisor, al que ve como padre en una relación mediada por el imaginario de la familia nuclear cristiana: paternidades responsables y preocupadas por su prole, e hijos/as

# Los obstáculos cotidianos que viven las directoras

Dafne, lucha por lograr su autonomía a través de un discurso que la legitime y le otorgue un papel de independencia ante el nexo clientelar que le dio su ascenso. Su papel activo, ante la amenaza de ser la única mujer en un sector de directores varones, la lleva a asumir el rol de hija acomedida, mimada y de niña apreciada. Los directores, como queda claro a través de su narrativa, se asumen como padres de las directoras: *tan faltas de autoridad y de apoyo, por ser blandas y emotivas*, a decir de Reinaldo. Por su parte las directoras aceptan el papel de hijas y/o hermanas dentro del imaginario de la familia nuclear cristiana.

En momentos, Dafne nos presume ser esposa de un líder sindical, eso le ha valido respeto y el que no se metan con la *mujer de un amigo*, o como suelen llamarle a los sujetos que ocupan un puesto sindical: *conun fraterno*. Sin embargo Dafne quiere separarse firmemente de esa figura a quien debe el ascenso pero que la deniega por opacar sus cualidades propias y, por ende, su autonomía en el cargo directivo. También nos muestra un elemento transversal que colapsa cada una de sus narraciones y que, al triangularse con los demás entrevistados, resulta significativa para comprender el ámbito de los obstáculos a los que se enfrenta

obedientes a la autoridad paterna. Este imaginario le ha permitido a Dafne, sentirse reconocida en un ambiente de confianza y respeto mutuo, que de otra manera le representaría riesgo e incertidumbre.

una directora en servicio, la denegación de sus subalternos y pares ante el rumor blando, el *chisme escolar*, situación que por ser tan cotidiana, es invisible como factor de denegación y deterioro de la subjetividad.

El chisme escolar es el rumor blando, que se murmura, se cuchichea en los pasillos, en los corredores, en las aulas, en el patio escolar y entre bastidores. Los espacios escolares por ser un contexto de proximidades cara a cara, de diálogos, de relaciones familiares y/o clientelares y de complicidades exponen, en un momento determinado, a los sujetos que ahí incurren al panóptico de la calificación y/o descalificación.

Quizá los más proclives a dicho panóptico son los que se hacen ver, los que sobresalen por alguna cualidad, defecto, aspecto o identidad fácilmente visible, por tanto, fácilmente estigmatizada. La denegación es una forma de estigma que, en el mundo antiguo, nos dice Goffman (1963).

Es un signo corporal con lo cual se intentaba exhibir algo mal y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor, una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos (p. 43).

En el Antiguo Testamento podemos ver como este concepto de estigma se hace presente cuando Jehová, el Dios del pueblo elegido, marca con su descalificación a la mujer que atraviesa por su periodo biológico: "Cuando la mujer tuviere flujo de sangre y su flujo fuere en su carne, siete días será apartada; y cualquiera que tocaré de ella será inmundo hasta el atardecer" (Antiguo Testamento, Levítico, 15:19).

Así, vemos que el estigma es un sello que deniega, un símbolo, que desacredita la identidad personal, que implica la negación, la separación y la marca colectiva. En este ejemplo, vemos que en la mujer la corporalidad es su propio estigma; de ahí que podemos afirmar que históricamente a las mujeres afecta más el chisme que al varón, porque está en juego su condición de ser mujer, una condición que la ata a ciertos determinismos biológicos, aquellos que la definen en su cautiverio corporal: la menstruación, la sexualidad, la maternidad y el cuerpo como impronta. De ahí que mientras en la mujer el cuerpo resulta una atadura al cautiverio de la reproducción, en el hombre el cuerpo representa la realización como libertad, fuerza, voluntad de crecimiento y poder.

Así el primer chisme que deniega a Dafne es el relacionado con su ascenso: por ser la pareja de un hombre poderoso y por su condición de madresposa <sup>13</sup>. Atributos relacionados con aspectos privados, que niegan la capacidad propia y

\_

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Término utilizado por Marcela Lagarde (2001:39), que significa la condición dual de ser esposa y madre, que son atributos y condiciones de la mujer en un cautiverio, cumpliendo con un doble rol.

por ende la autonomía, así como el carácter meritocrático y político 14 que justifica el ascenso directivo.

Al respecto, Reinaldo, al plantearse el asunto de la primera mujer que asciende a la dirección en Jalisco, nos dice:

Ofelia (la primera directora de secundaria en Jalisco) era maestra de la secundaria cinco. Mucho se hablaba de cómo se casó con su alumno Alberto, más joven que ella, era su maestra en Ciudad Guzmán, una mujer preparada, pero de aspecto repudiante, por ser tan fea, pero si nomás al verla... Pero para mí no hay otra mujer más preparada que ella (Reinaldo E, 2).

Aquí podemos ver como en primer lugar sobresale en la descripción de una de las primeras directoras en Jalisco, la condición de fealdad de la referida y el chisme sobre las condiciones en las que se casó con su alumno Alberto, de menor edad que ella. Al final, Reinaldo reconoce la preparación de esta directora, pero una vez que ha priorizado y denegado su identidad por medio de información blanda, un asunto que se identifica con el "Mucho se hablaba de cómo se casó…" relacionado con los chismes que corren entre directivos. Así, podemos afirmar que en el

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Al negarse el carácter político del ascenso laboral, se niega el sentido público del ascenso, entonces comienza a construirse el carácter privado del mismo: esto es, se entretejen aspectos de carácter íntimo y privado que explican el por qué las mujeres llegan a puestos de poder. Entre

esos aspectos íntimos y privados resaltan los amoríos, los amasiatos, las amistades ocultas, la belleza física, etc... Se deniega el talento, la responsabilidad, la inteligencia, la capacidad de negociación política, etc. Esto es, se deniegan los aspectos, cualidades y atribuciones de la vida pública y política.

espacio escolar, el chisme es el relato que narra un suceso cuyo centro está siempre en función de una denegación de identidad, el sentido es, precisamente, mostrar una identidad deteriorada socialmente, como diría el propio Goffman (1963, p. 23).

El chisme es, por tanto, un fenómeno de comunicación e información, un relato que se narra una y otra vez, con palabras que reconstruyen sentidos donde la palabra es la magia que permite recrear una realidad que es en sí misma construcción humana. En ese sentido, el chisme es un asunto también de magia, como dice Lagarde (2005), las mujeres creen en los chismes, tienen fe en la fuerza mágica incontrolable y eficaz de la palabra. Creen en la veracidad de lo contado, en la apreciación que hacen los demás, sobre ellas mismas, a partir del chisme.

El chisme es el espacio de intercambio intersubjetivo, un intersticio que permite ligar referentes compartidos desde la plataforma de una moral que ha sido quebrantada y que a la vez replantea su papel rector en el mundo de las costumbres consuetudinarias. El chisme se resiste a toda conformación porque su esencia es la reconformación permanente, su movilidad, su fragmentación y anexión, siempre de-construyéndose en razón de una otredad, que se presume inicua, marginal, perversa y denegada o, volviendo a Goffman (1963), estigmatizada.

El chisme sirve para denegar, esto es, para degradar y marcar con el suceso ominoso a quien ha infringido, desde la perspectiva de una comunidad, la regla compartida por una moral en turno. Su territorio es lo anónimo, pero a la vez las

múltiples autorías frágiles, porque todos los involucrados en el chisme asumen ciertos roles de autoría en el sentido de agregar, modificar, maximizar o minimizar ciertos hechos o acontecimientos, habidos o por haber, de acuerdo a su perspectiva, afectividad o su estado de ánimo. Todos son cómplices: *se dice el pecado, pero no el pecador*, pues revelar la autoría implicaría una burda verdad *adecuatiointellectum res*. Por eso siempre tienen que salvaguardarse las autorías: *Lo escuche de alguien, pero no te diré de quién*... el poder del chisme está en su anonimato. Su fascinación posmoderna es que no hay autor, pero todos, de alguna manera, tienen un fragmento, aunque evanescente, de autoría. Así cuando referimos a sujetos chismoseando referimos una forma de *ser diciendo*, Lagarde (2004) señala que:

El chisme es el espacio cultural de las mujeres, se da entre ellas y su finalidad es influir en el curso de los acontecimientos mediante el poder de la palabra. Es una forma de literatura. Al chismear, la mujer elabora una representación intelectual de los hechos, crea su propia versión, recrea ideológicamente el sentido común, e intercambia con las otras un saber cuyo poder radica en la distorsión intencional de la realidad apreciada (p. 125).

En tal sentido, el chisme tiene como territorio lo símil a una realidad imaginariamente válida pero trasgredida, que denuncia el riesgo de un cierto *statuo quo* y a la vez lo legitima desde lo narrado, su consistencia es inevitable en cuanto ofrece un panorama creíble y por tanto verosímil para el imaginario o la conciencia colectiva. La *doxa* está ligada al mundo para referirlo y asirlo, para

percibir con ojo mundano una realidad que no sabremos si es trascendental o inmediata, pero que poco vale para quien juzga y para quien es juzgado desde esa mirada enjuiciadora. Es una hipérbole, una forma de maximalismo o minimalismo. Una retórica, creíble, productiva, como una semiosis infinita peirceana: análoga y a la vez indicativa. También un oxímoron: *entre másle agregas más te alejas de la verdad, pero más verosímil vuelves el relato*, si quitásemos cada elemento metamórfico nos quedaríamos con una verdad insípida e incolora para el sentido común, por ser verdadera, por perder su dimensión poética: La fascinación por el chisme está en el metamorfosear, en el abrir múltiples goznes para el alejamiento de las formas universales, únicas y perennes, ahí radica su seducción, su tentación y su encanto. Volviendo al relato de los directivos, es posible afirmar que el chisme, en concordancia con Lagarde (2001), "es un elemento que deniega la subjetividad de las directivas" (p. 99), pues como señala Reinaldo:

Porque cuando una mujer es directora, sus principales enemigos son las maestras ¿por qué?, por envidias, porque ellas no han alcanzado el objetivo, "no, pues es amiga, no, se me hace que fue amante del líder sindical, no, esto", y el hombre no, sabe que es amante pero no le importa, que logró el puesto con dinero, no le importa tampoco; la mujer sí, la mujer es el peor enemigo de la mujer (Reinaldo E, 2)

Sí, pero también sucede que la mujer como que tiene más prejuicios de tipo moral, no prejuicios, lo que es más fuerte, la consigna moral en la mujer, si un director tiene un

amante -los demás dicen- "míralo que galán", si la mujer tiene un amante la reduce... lo que para el hombre es engrandecerlo, para la mujer es rebajarla. (Reinaldo E, 2)

Así es posible mostrar que el chisme trasgrede, narra, deniega a los sujetos desde escenarios prohibidos, estigmatizados o denegados. Permite asir un deber ser desde el territorio prohibido, lleva moraleja, enseñanza y moralina; muestra al *otro* desde lo que *el sí mismo* nunca llegará a hacer o nunca debiera hacerlo para los ojos ajenos, que no el propio deseo a veces soterrado. Pero es una moral diferenciada de acuerdo al género, pues como señala Reinaldo: "lo que para el hombre es engrandecerlo, para la mujer es rebajarla".

En este recorrido narrativo es posible afirmar que, sin duda alguna, el chisme escolar es un elemento que afecta la subjetividad y quien es más proclive a esto es la propia mujer que al tener una dirección es denegada por sus subalternos y sus pares al cuestionar la capacidad política y los méritos académicos de las mujeres en el cargo. Sin embargo también hay un papel activo en la mujer directiva que se esfuerza por el reconocimiento de su legitimidad, como se verá en los siguientes apartados.

# El imperativo de la autonomía en las directoras

La trayectoria de Dafne va de profesora de primaria rural, a profesora de secundaria, para de ahí dar el primer paso a la dirección de primaria, luego al

ascenso como subdirectora de educación secundaria y posteriormente a la dirección de secundaria. Dos situaciones estuvieron presentes como augures del ascenso: el conflicto institucional siempre resuelto con un desenlace a su favor; y su relación matrimonial con un miembro del sindicato magisterial. Ella narra que el conflicto fue algo fortuito, pero de ese conflicto surgieron escenarios favorecedores: la petición de ser subdirectora de secundaria, a la cual ella se resiste, y que le viene como imperativo-petición desde arriba; su cargo de directora fue por acuerdo de partes SEP-SNTE, "porque antes no había escalafón". Sin embargo ante eso que podríamos llamar un ascenso ligado a relaciones clientelares, hay un afán permanente de convencer sobre sus esfuerzos, retos, estudios profesionales y el grado de doctora en educación, para demostrarse así misma que ella jamás se valió de otro mérito que no fuera su propia capacidad, su trabajo y su esfuerzo constante, donde ni un día de su vida profesional faltó a clase, a pesar de que su esposo fue un dirigente del sindicato. Tampoco descuidó a su familia, a sus hijos, a su hogar; porque el matrimonio y el éxito parecen estar mezclados en un feliz escenario de muchas satisfacciones, logros y retos. Ella narra el inicio de su trayectoria así:

Yo soy maestra normalista rural, duré cinco años, porque antes la normal se hacía junto con la secundaria, en el último año me cambiaron a Puebla, porque la normal de Atequiza se hizo normal de varones. Entonces concluí en Puebla. Al salir mi primer año me enviaron a Michoacán...en 1970, como vera ya tengo 35 años de servicio. Yo empecé en

el medio rural en Michoacán, yo saqué la primera generación de sexto de esa escuela, ese fue mi primer reto (Dafne E, 1).

Durante en ese año, ya refiere sus logros, sin tener palancas o padrinos políticos. Sus primeros logros fueron acercarse a su estado natal e ir escalando regiones hasta llegar a Guadalajara, la capital, una ciudad que la iba a proveer de ventajas y oportunidades:

Hubo logros y sin tener palancas me cambiaron a una zona a Jalisco, un lugar que me dio muchas satisfacciones, donde tuve grandes logros, haciendo lo que una maestra joven y ganosa puede hacer, porque la Normal nos dio muchas armas...Ahí fui muy feliz, la comunidad me apreció mucho. Mientras que en Michoacán pasé hambres, en Jalisco encontré gentes maravillosas y además había que comer (Dafne E, 1).

También menciona su matrimonio, como un logro más en medio de sus éxitos profesionales:

Mi esposo también es maestro, lo conocí en la zona. Ahí me casé en Jalostotitlán, bien a bien, por todas las de la ley, tuve una boda bellísima, con todos los compañeros de la zona y amigos que nos conocían desde Lagos. Luego nos venimos a Zapotlanejo, donde hicimos muchas cosas, él término su carrera en la Universidad. Y ahí fue cuando logré que mi esposo me diera mi cambio a Zapopan, luego la plaza de directora de primaria...hasta que logramos irnos a la zona del sector reforma (Guadalajara), tuve la oportunidad de tener una plaza en secundarias... (Dafne. E, 1)

Hay en la narración de Dafne un orgullo ante la insistencia de tantas dificultades: duraron un año para pagarme, pasé hambres en Michoacán...mezclada con la satisfacción de los retos y los logros. Su narración se antoja entre heroica y con una persistente justificación hacia lo que podemos llamar el dilema conflictivo entre ser madresposa y profesional:

Tuve un aborto, de tanto andar de allá para acá...Nunca descuide a mi familia...Siempre me di tiempo para mis hijos, tuve que combinar la atención de mis hijos...En la mañana tuve mi plaza de primaria y la atención a mi familia fue fundamental. Tuve que detenerme y renunciar a mis horas en la secundaria, por el aborto y los motivos de salud que acontecieron. (Dafne. E, 1)

Estas situaciones marcan otra gran diferencia entre lo que podemos llamar uso de tiempo, el cual no es semejante en los directivos hombres, cuyas narraciones omiten todo el mundo privado de la familia, el matrimonio, sus esposas y sus hijos/as. Esta privación o ausencia del ámbito doméstico en la narración de los varones directivos, presente y vertebral en el caso de Dafne, permite comprender que hay una inserción diferenciada de hombres y mujeres en la sociedad, a partir del modo en que participan en la producción material de la misma. Dicha ubicación estructural de unas y otros, da lugar a formas de conocimiento, capacidades de percepción lo cual va configurando necesidades, aspiraciones y

deseos (Izquierdo, 1988, p. 179). La construcción del género, así como la producción de mujeres y hombres en la sociedad responde principalmente a dos lógicas. Por un lado tiene lugar una actividad que predominantemente se refiere a la producción de objetos (materiales o ideas) que poseen la categoría de mercancías, por la otra, hay también un ámbito de la producción de los sujetos (personas), directamente a través de la procreación o indirectamente la producción de valores de uso, pero no de cambio.

El caso Dafne permite comprender las lógicas de producción social. Por un lado, su acción ha estado ligada a la producción de valores de uso (maternidad, manutención, cuidados personales, matrimonio) y por otro, se esfuerza por una producción de valores materiales (estudios y grados académicos) considerados valores de cambio, en esta lógica de producción. De ahí que ella, esté vertebrando insistentemente su narración con los hechos privados de su vida familiar: el matrimonio fue un evento importante que la marcó en su vida profesional; el nacimiento de sus hijos, que la mantuvieron separada del servicio, pues "tuve que renunciar a mi plaza por la situación de mi salud ante un aborto"; pero por otro lado, ella está considerando estas situaciones como logros que materializaron su realización profesional. En efecto, estas rupturas en lo que sería la trayectoria interrumpida no son sino parte de los retos y los logros por ser madre, esposa y a la vez profesional comprometida.

### Los imperativos éticos de las mujeres directoras

La narración de Dafne, alude a su sentido ético del deber, a sus principios, a su trabajo arduo, no obstante las ventajas profesionales que le ofreció el tener un influyente esposo, por quien obtuvo el ascenso a la dirección de primarias y luego a la subdirección en secundarias generales, para concluir en la preciada dirección de ese nivel:

Yo siempre combiné el estudio con el trabajo, mi esposo siempre ocupó puestos sindicales por mucho tiempo, pero yo nunca me valí de las influencias de mi esposo para faltar a clases un solo día de mi vida. Le digo esto, porque él estuvo mucho tiempo en el sindicato, y me dieron por esa situación una plaza de directora de primaria...pero nunca la ejercí, porque en la zona cuarta no había espacios para ocupar esa dirección, aunque yo tenía mi clave como directora (Dafne, E.1).

Solamente unos meses, menos de seis, fui secretaria técnica pero sin nombramiento...luego al mes fui oficialmente secretaria técnica, como apoyo a la dirección de la escuela (Dafne, E.1).

Estando ahí, se ofreció la oportunidad de tener una subdirección, que se la dan a mi esposo por su labor sindical, como le digo...en ese tiempo no había el escalafón para acceder a otro puesto. Yo le soy honesta mi nombramiento fue por acuerdo de partes, la parte sindical y la parte oficial, porque en ese tiempo nadie había salido por escalafón, yo fui de las últimas que tuvo ese beneficio, pero tenía mis contactos, tenía un escalafón de antigüedad y de estudios, porque yo seguía estudiando, yo tengo la maestría en

organización y administración de la educación superior. Me dieron una mención por haber obtenido los más altos promedios (Dafne, E.1).

Me hablaron que había una subdirección de secundaria, me esperaron un mes porque yo no me decidía. Hasta que un día me llamaron de la Dirección de Educación Secundaria: <ya está tu nombramiento ven por él, ya no hay de otra> pero yo no la quería porque para mí era un gran reto. Compactaron todas mis horas, las de primaria y secundaria, y las hicieron 42 horas, para así hacer compatible mi tiempo con la subdirección (Dafne, E.1).

En la narración hay una lucha entre el reconocimiento por la ventaja de ser la esposa de un hombre posicionado en la política sindical y la necesidad de demostrase a sí misma capacidad a través de los méritos propios: altos promedios, estudios, responsabilidad; la cual intenta no ser opacada ante el influyentismo familiar. A lo largo de su descripción se reitera la palabra reto, todo constituyó un reto, por ello enfatiza la problemática enfrentada, sus estudios, antigüedad y la trayectoria, como elementos que intentan legitimar su posición autónoma en el ascenso.

Sin embargo, la narración del ascenso es particularmente importante: un imperativo de "arriba", su propia pareja, la que por cierto aparece sin rostro y sin nombre, pero que protagoniza y centraliza en el desafío de ocupar una

subdirección. Cuestionada por la comunidad de profesores: "¿Quién eres tú para ocupar un puesto directivo, si tu único mérito es ser la esposa de un político?" Ella no niega que tuvo la ventaja de ser la pareja de un líder que la impulsa a "no desaprovechar la oportunidad, que no siempre se presenta", que le advierte los riesgos "te van a cuestionar" pero le ofrece las armas de su convicción: "Tú la vas a hacer y no vas a fracasar":

Pero eso, el que me hayan dado un nombramiento desde arriba, no quita el que al presentarme a la escuela, yo sea cuestionada: "¿Por qué a ella? ¿Por qué le dan a ella ese nombramiento, pasando por encima de nuestros derechos?". Lógico, me van a cuestionar. A mí ya me había dicho él: "te van a cuestionar, te van a decir: qué hay atrás de ti para darte ese nombramiento, si detrás de ti sólo hay un esposo que ocupa un cargo sindical". El hecho de que le den a usted una oportunidad implica algo más atrás. En primera, el conocimiento de una pareja que sabe que va a asumir esos retos y que no va a fracasar. Porque su pareja de usted la conoce y sabe si está a la altura o no, yo le decía a mi pareja que quizá no estaba a la altura y él me contestó: "Tú tienes con qué salir adelante. Las oportunidades son únicas y si se está ofreciendo tómala. Y yo te pongo ahí porque sé que tú la vas a hacer y no vas a fracasar". (Dafne, E.1)

Esta circunstancia donde ella reconoce el papel protagónico de su pareja en el ascenso y lo que podría implicar su pérdida como sujeto de decisión y de acción, busca posicionarse dignificando su papel activo frente a la pareja, cuando señala: "yo le dije… te retiras y me vas a dejar con mis propias alas crecer".

Bueno, yo le dije "tú me dejas ahí en la puerta y de ahí en adelante lo demás es mi compromiso, te retiras y me vas a dejar con mis propias alas crecer". Nunca desde que me dejó en la puerta de esa escuela lo he requerido para mi crecimiento profesional. Porque en mi campo yo tenía mi experiencia profesional como docente pero no experiencia directiva, ese era mi reto, no opacarme no amargarme...salir adelante. Afortunadamente mi director me dio mucha confianza: <usted les va a dar órdenes y le va a decir a las secretarias como trabajar...si le quieren poner un cuatro, yo estaré detrás de usted, pero usted aquí también es autoridad. Porque usted en seis meses va a aprender lo que ellas saben hacer. Pero ellas en diez años no van a aprender toda la experiencia profesional de usted>. Ese fue un verdadero reto. (Dafne, E.1)

De la subdirección pasé a ser comisionada a una dirección y al poco tiempo me llegó la clave, ni siquiera hice trámites, se me ha apoyado demasiado a mí, pero yo me he sentido comprometida. Yo siento que al darme la oportunidad como mujer podía hacerlo y dejar sentado precedentes de que las mujeres y los hombres podemos hacer bien las cosas (Dafne, E.1)

## Dos imágenes fundamentales: matriarcado vs. Patriarcado

Mientras que los directivos hombres poseen como imagen fundacional la figura de un profesor distinguido que los formó en su trayectoria escolar o profesional, un ideólogo, un político o una imagen heroica y épica extraída de la historia patria; Dafne, particularmente, tiene imaginarios asociados con la madre, campesina,

sacrificada, *luchadora*, mártir, padre y madre a la vez; imagen que está ligada a la figura de la maestra rural: entregada, olvidada y omitida:

Fui fruto de un matriarcado... Mi padre murió cuando iba a cumplir dos años y por tanto mi madre fue hombre y mujer en la familia, después voy a la primaria y esa señora, (se voltea y señala con su índice la litografía del cuadro mayor que ocupa el lugar central de su recinto) la maestra Laura... mi maestra de primaria, fue mi maestra cuatro años en la primaria. Una mujer enérgica, de trabajo, y no hay una mujer tan grande que yo haya conocido aquí en Jalisco que le llegue. Trabajó 66 años en la educación, fue directora de mi pueblo, fundó algunas escuelas secundarias. Nunca dejó el grupo, jamás dejó sus grupos, se retiró de las escuelas hasta que el cáncer la obligó. Por tanto, una Mujer de esas dimensiones fue mi base, que nos exigió tanto. Luego me mandan a quinto y tuve una maestra buenísima en el Grullo Jalisco, porque yo nací en un rancho. Luego me mandan a 6º y una maestra fenomenal, una maestra que ha sido maestra de grupo, directora de esa escuela, supervisora de esa zona, jefa de sector de esa zona, se acaba de jubilar hace poco y fue presidenta municipal de Autlán, Jalisco. Unas mujeres de esa dimensión son mi talante. Mis maestras de primaria son mujeres admirables. (Dafne, E. 1)

En esta narración sobresale la imagen fundacional de Dafne, mujeres admirables, entregadas, heroicas, enérgicas y con un sentido alto del deber, pero todas, de alguna u otra manera son triunfadoras porque han escalado exitosamente retos, hasta rayar en un heroísmo:

- a) La madre, porque logró *ser mujer y hombre en la familia*. Porque fue una campesina que nunca pudo ir a la escuela y sólo sabía leer y escribir, como lo narra posteriormente; pero que valientemente sacó adelante a nueve hijos.
- b) La maestra de sexto grado, *fenomenal* por haber escalado los grados de la profesión docente: de maestra de grupo a presidenta municipal.
- c) *Y la más grande de todas las mujeres jaliscienses*: Laura..., la profesora rural, su maestra, cuyo sacrificio la llevó a trabajar 66 años y dejar los grupos por el cáncer<sup>15</sup>.

Las imágenes fundacionales, son importantes porque en el esbozo de la subjetividad le han permitido al docente, y a su vez a los directivos, identificarse con modelos o figuras prototípicas a seguir, mismas que generalmente orientan el sentido en las instituciones. A diferencia de Dafne, que tiene bien trazadas sus imágenes con una reiteración en tres elementos: ser mujer con todo lo que implica (maternidad y cuidado de la familia), sobrepasar los obstáculos (retos), y obtener el éxito (triunfos); en los varones directivos vemos figuras distintas, más públicas y políticas, que van desde representantes de la izquierda hasta profesores que los llegaron a marcar en su vida institucional:

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Profesora, cuya nombre lleva la escuela secundaria actual que la propia Dafne fundó, porque ella lo propuso y "luchó" para que lo eligieran de la terna propuesta

Uno de mis ídolos políticos era Vicente Lombardo Toledano, a quien leía en la revista "Siempre", me empapé de sus teorías y me gustó mucho el socialismo, tenía mi proyecto como maestro de irme a las rancherías, a las comunidades rurales alejadas. Acuérdate según eso para redimir a los marginados. (Jorge. E 1)

Un personaje a quien admire mucho fue a Arquímedes Caballero, era todo un caballero en toda la extensión de la palabra, fue jefe de educación en el subsistema educativo, era un hombre que tenía libros de matemáticas y se sentía un verdadero maestro él decía: "mira ingenierito si haces libros de matemáticas están incorrectos por esto, por esto, y esto otro, educativamente hay esto, y esto y esto otro." Es decir era un maestro en toda la extensión de la palabra y todos los directores adorábamos a Arquímedes Caballero" (Reinaldo, E.1))

En la Normal tuve muchos modelos muy buenos que me inspiraron, el propio Director actual, Moncayo fue uno de mis mejores maestros, pero tuve gente muy valiosa y también recuerdo a Sarita Mercado, a la Maestra Bertha L. Hernández de Rubalcaba, fue directora también; a Vargas de Ruiz, fue otra directora, con ella estuve de Subdirector, modelo de Maestra, Jorge Octavio Vargas Gómez que fue otro de los buenos maestros que tuve. En la Superior tuve también muchos maestros extraordinarios (Tomás, E. 1)

Esto no significa que en el caso de los directivos varones, se niegue el papel de la figura magisterial en el escenario familiar, elemento que está presente de manera viva en el imaginario de la directora Dafne. Sin embargo, Oresta López (2001:88) en su investigación sobre el arte de ser maestra rural, señala:

La formación doméstica, generalizada entre las mujeres, es importante para explicar además, por qué se elige la profesión de profesora de escuela rural...se trata de mujeres que necesitan el trabajo para sobrevivir, porque son huérfanas, viudas o para mantener a una familia pobre; que empatizan con el oficio magisterial a partir de sus relaciones cotidianas, es decir, contaban con algún familiar, maestro o amigo en el magisterio que las apoya para su incorporación (López, 2001, p. 66).

De acuerdo a esta cita, es el hogar y la formación doméstica el espacio donde la mujer adopta el imaginario de la madre-maestra, cuyos valores se enfatizan en la escuela básica, mismos que reflejan los lindes narrados en la trayectoria: responsabilidad, retos, cumplimiento de los roles maternos y vencimiento de los obstáculos. Sin embargo en Dafne, también existe una figura central y protagónica: *la pareja*<sup>16</sup>, que en su caso, juega el papel de la figura paterna al orientarla sobre cómo enfrentar los riesgos y ser un factor de seguridad profesional, de ascenso laboral y un apoyo permanente ante la adversidad:

Yo soy la única mujer en una zona de hombres directores, también me cuestionaron cuando llegué como directora a esta escuela, ubicada en la boca de la ciudad. ¿Por qué no siguieron adelante las cosas? Porque la amistad vale más que el dinero, y mi esposo tenía

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> El mismo papel, de padre, maestro y pareja, lo tiene su director-autoridad de la primera escuela secundaria que ella ocupó, por ser el que le ofrece su confianza, apoyo irrestricto y le enseña el arte de ser directora de secundaria, el cual constituye nuevamente un reto y un aprendizaje para Dafne.

muchos amigos. Dentro de la zona hubo gente que dijo "No, yo nunca le voy a pelear a la esposa de mi amigo un lugar" y como no pelearon a tiempo ese lugar, fui creando derechos en el escalafón. Yo ya hice mi doctorado y yo ya tengo muchos puntos en el escalafón. (Dafne. E.1)

Con el propósito de analizar las figuras fundacionales y sus implicaciones en la configuración de la subjetividad, a continuación se muestra en el cuadro 1:

Cuadro 2. Figuras fundacionales

Caso	Reinaldo	José	Dafne	Jorge	Tomás	Genaro
Figura	Vasconce	Vasconcelos	Madre y	Lombardo	Director de	Hermano
	los		maestras	Toledano	escuela	mayor
			rurales	у	normal	Padre
				Vasconcel		simbólico
				os		
Valores	Orden,	Orden,	Sacrificio,	Heroísmo,	Poder-saber.	Poder-saber
centrales	autoridad	autoridad,	entrega,	lucha,	Autoridad.	Autoridad
	,	prestigio,	responsabili	autoridad	Reconocimi	Prestigio
	prestigio,	liderazgo	dad,	moral,	ento.	Liderazgo
	liderazgo	carismático.	autoridad,	socialismo	Academicis	
	carismáti	Poder-saber.	reto y	, proyecto,	mo.	
	co.	Paternalismo	ascenso,	utopía.	Paternalism	
	Poder-		heroísmo	Luchador	0.	
	saber.			social.		

	Paternalis		Matenalism			
	mo		0			
Implicacio	La	La trayectoria	Nada ha	Vinculado	La	Desde un
nes en la	trayectori	se valora por	sido fácil,	a los	trayectoria	principio
trayectoria	a se	los logros; el	todo	campesino	implica el	tenía bien
	valora	ganarse a pulso	implica	s, a las	reconocimie	claro el
	por los	el lugar del	retos pero	clases	nto,	proyecto
	logros; el	líder y el	también	marginada	explícito de	"llegar a ser
	ganarse a	respeto de la	satisfaccion	s, siento	las	director de
	pulso el	familia	es: los	mucha	autoridades.	escuela" el
	lugar del	institucional.	éxitos	admiració	El estarme	puesto
	líder y el	El oficio del	profesionale	n por el	preparando	directivo lo
	respeto	directivo se da	s, el no	socialismo	constanteme	asociaba
	de la	en la	descuidar	, un	nte y estar	con valores
	familia	universidad de	mi familia y	socialismo	actualizado	como: el
	institucio	la vida.	el	más	en las	prestigio, la
	nal. El		reconocimie	humano,	competencia	capacidad,
	oficio del		nto de que	más	s directivas	el
	directivo		yo nunca	científico,		reconocimie
	se da en		me he	que el que		nto, la
	la		valido de	predican a		fama, etc.
	experienc		las	veces los		
	ia.		influencias	políticos		
			de mi	que no te		
		_	esposo.			

				llevan a		
				nada.		
Metonimi	La	Ser padre,	Ser yo	Luchador	Ser director	Ser director
as <sup>17</sup> que	universid	amigo,	misma,	social,	de orquesta.	es saber
aluden al	ad de la	ejemplo.	crecer con	transforma	Ser quien	llevar las
imaginari	vida.	Apost	mis propias	dor de las	dirige o el	riendas.
o en la	S	olado	alas.	comunida	capitán de	Tener
narración	er padre-		Apostolado.	des	un barco.	conocimient
	ejemplo.		Maternidad	marginada		os al
	Apostola		Heroica	s,		servicio de
	do			reivindicar		otros.
				a los		
				pobres de		
				este país.		
				Apostolad		
				О		

\_

 $<sup>^{17}</sup>$  La metonimia significa en el contexto de lo imaginario, el desplazamiento de una imagen a otra, esto de acuerdo con:Lakoff, G. & Mark J. (1980)

Imagen	Apóstol	Apóstol	Maternidad	Luchador	Conductor	Conductor
ligada al			у	social	de una	de una
imaginari			apostolado		empresa	empresa
О						

Fuente: construcción propia, basada en las entrevistas

Estas figuras fundacionales son importantes porque constituyen la base en la que se asientan las identidades del oficio docente y directivo. Tedesco y Tenti (s/f) consideran que el oficio de la docencia, en este caso del directivo, tiene la misma edad que el estado capitalista, el peso de su historia no está sólo en las cosas del sistema educativo (en los edificios, en las aulas, en los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) también está en las mentalidades de los directores y contribuyen a orientar sus identidades y sus prácticas.

### Conclusión

La identidad se conforma a través de un proceso dialéctico y abierto, no es un producto acabado o dado, en este proceso interviene el imaginario en el sentido de ser una síntesis de significaciones, símbolos y sentidos compartidos. Vemos que en la construcción de la identidad directiva entran en juego diversos factores simbólico-culturales, los cuales tienen como referencia significativa su trayectoria, en tanto que los sujetos recuerdan y valoran a otros directivos de su

contexto actual o de su proceso histórico, así como los discursos estructurantes que operan en el mundo social y político que determinan la forma de ver, pensar y actuar en las instituciones. Estos elementos constituyen la subjetivación diferenciada de acuerdo al género.

Solo una mujer directora participa en esta investigación, razón por la cual resulta arriesgado establecer generalidades más allá del caso. Sin embargo desde la presencia de evidencias narrativas y cotidianas, se puede plantear que los procesos de generar un discurso de subjetivación son más acuciantes y constantes en la mujer que en los hombres, ya que las mujeres son denegadas cuando llegan a asumir el cargo, ellas sufren la estigmatización a través de los chismes y son más propensas a la descalificación de sus colegas y subalternos por asuntos que deniegan su pericia y que no tienen nada que ver con las capacidades propias; sino que pertenecen al mundo de la descalificación de acuerdo a una moral patriarcal y dominante: su apariencia física; si son madres o no lo son; si están solteras o casadas; si sus esposos son de edades menores o mayores que ellas; si sus parejas son inferiores o superiores en el rango de la jerarquía laboral; también son cuestionadas por su manera de vestir; si son autoritarias o emotivas, si tuvieron algún desliz amoroso, etc. Ahora bien, estas críticas que reciben de sus propios subalternos, colegas y superiores no se quedan en el mentar intersubjetivo, pues el chisme tiene implicaciones fuertes en la vida práctica, como lo muestran las evidencias, siendo las directoras las más denegadas en el proceso de subjetivación.

Por otro lado, los sentimientos de culpa que acompañan la reflexión de la directora ante lo que ella nombra *el abandono de sus hijos y de su familia por dedicarse de lleno a la dirección*, suelen rodear la narración y la autobúsqueda de justificaciones que le permitan liberar el peso constante de una culpabilidad social.

También es clara la existencia de dispositivos clientelares y patriarcales que mediatizan el acceso a los cargos directivos, donde el contexto de legitimación conformado por la propia escuela, ligado a la estigmatización social, constituye una forma cotidiana de denegación fundada en una moral patriarcal limitada solo a un género. Queda claro, al menos en esta investigación, que hay un imaginario patriarcal que afecta la subjetividad de las mujeres que ascienden laboralmente, sin embargo éstas se afirman al imaginario de la maternidad con sus implicaciones culturales para lograr visibilidad en un mundo donde ser mujer y ser autoridad es cuestionado por el rasero del estigma social.

#### REFERENCIAS

- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Bardisa, T. (2000) La dirección: el difícil acceso de las profesoras a los cargos de conducción. En Frigeiro, et al. (comp) (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina. Ed. Novedades educativas.

- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España. Tusquets.
- Chavoya, M. (1995). *Poder Sindical en Jalisco: la sección 47 del SNTE*. México. Ed. U de G.
- Garcia, P. (2004). Mujeres académicas, el caso de una universidad estatal mexicana. México. Ed. Plaza y Valdés.
- Goffman, E. (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Izquierdo, J. Del Río, O. & Rodríguez, A. (1988). *La desigualdad de las mujeres* en el uso del tiempo. Ministro de asuntos sociales. Madrid. España. Instituto de la mujer.
- Lagarde, M. (2001). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México. UNAM.
- Lakoff, G. & Mark J. (1980). *Las metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. España. Editorial cátedra.
- López, O. (2001). Alfabeto y enseñanzas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital. México. D. F. CIESAS.
- Santos, M. (coord) (2000). El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. España. Ed. Graó.
- Tedesco, J. &Tenti, E. (s/f) (Inédito) *Nuevos Tiempos y nuevos docentes* (Primera versión) Buenos Aires, Argentina.

# Las reformas educativas en matemáticas de secundaria. Luis Alejandro Rodríguez Aceves

Como primer acercamiento desde lo empírico a un diagnóstico de la problemática educativa en secundaria se presenta un análisis de las reformas educativas de los últimos cuatro decenios en el nivel de secundaria desde la visión de los actores en un recuento detallado de los datos. Para ello se solicitó la colaboración de tres profesores a los que, para mantenerlos en el anonimato, se nombran como A, B y C, y a los que se entrevistó en su calidad de especialistas en la materia, ya que fungieron por varios años como asesores técnicos pedagógicos de la Secretaría de Educación del Estado en el citado nivel y han vivido de cerca las transformaciones experimentadas con las reformas y a quienes agradezco su valiosa contribución a este trabajo.

Se considera que sus perspectivas muestran un panorama amplio, por sus diversas áreas de desempeño que son matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. De la misma manera, se presentan algunos puntos de vista del autor como integrante activo del sistema educativo en Jalisco desde hace ya un largo tiempo.

### 1. Cambios más importantes que se han realizado

La reforma educativa de 1993 se implementa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), que también implicó cambios en la educación normal (SEP, 2000 y 2002). En esta reforma (SEP, 1993)

se cambia radicalmente, al menos en el papel, el enfoque de la enseñanza tradicional, verbalista, enciclopedista, memorística, centrada en el conocimiento, con bases conductistas y que se apoyaba en la tecnología educativa de los años setenta, la programación de las actividades por objetivos y el uso de apoyos y recursos didácticos para la motivación del aprendizaje, por un enfoque constructivista, de educación centrada en el alumno, con participación activa del mismo, donde él debe construir su propio conocimiento, se propone promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el aprender haciendo y en matemáticas la resolución de problemas, que busca favorecer el aprendizaje por descubrimiento e intenta que sea significativo. Se crean programas de capacitación y actualización del magisterio, se promueven cursos, diplomados y posgrados en educación. A nivel nacional se intenta la integración administrativa de los subsistemas, el federal y los estatales.

En matemáticas, entre las habilidades a desarrollar se habla de algunas básicas como observar (en el sentido de detectar las características de algo), ordenar, separar, clasificar, discriminar, seleccionar y agrupar. Entre las habilidades avanzadas se citan la flexibilidad del pensamiento, el análisis, la analogía, la síntesis, la generalización o el reconocimiento de patrones, la reversibilidad del pensamiento y la imaginación espacial. Como materiales de apoyo en matemáticas, al igual que en otras asignaturas, se publica el Fichero de actividades didácticas (SEP, 1999) y el Libro del Maestro (SEP, 2001).

La reforma educativa de 2006 se da a partir de los malos resultados en las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) y siguiendo las recomendaciones y las orientaciones señaladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004), esta reforma se orienta hacia el desarrollo de competencias, en donde se consideran ya no sólo los conocimientos y las habilidades, sino que se integran las actitudes y los valores (SEP, 2006). Se contempla desde las competencias genéricas, transversales y específicas de la educación (curriculares, de contenido, de proceso y de evaluación) con una proyección hacia las competencias para la vida, las laborales y las profesionales.

La reforma de 2006 conserva la orientación hacia el constructivismo, propone promover que el alumnado sea activo, propositivo y autogestivo; busca la integración del conocimiento en ejes y módulos; trata que el alumno muestre el logro de sus desempeños, que demuestre de qué es capaz y para qué es competente; plantea privilegiar el trabajo colaborativo y promover valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia.

Se empieza a aplicar a los alumnos el examen de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). En matemáticas mantiene la orientación hacia la resolución de problemas y propone el desarrollo de cuatro competencias matemáticas: precisamente la resolución de problemas, la comunicación, la argumentación y el manejo de técnicas (como el uso eficiente de

recursos matemáticos, tales como las operaciones y sus algoritmos, las fórmulas, las propiedades y leyes matemáticas; así como la utilización de tecnologías como la calculadora y la computadora). Entre las habilidades a desarrollar se proponen: estimar y calcular mentalmente, medir, imaginar (relaciones geométricas y espaciales), comunicar, interpretar y generalizar, para resolver problemas. Entre las actitudes y los valores a fomentar se citan: la colaboración, la investigación, la autonomía y el respeto.

En matemáticas se dio a conocer una propuesta nacional de planes de clase que abordó el total de los contenidos de los programas y en Jalisco se publicaron y se entregaron a los maestros a través de la estructura de la SEJ, considerando al total de los profesores en activo. De este tiempo son los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se realizaban al inicio de cada ciclo escolar. Se promueve iniciar el trabajo de cada clase a partir de los conocimientos previos para resolver un problema o cumplir con una consigna, llevar a cabo actividades de aprendizaje y al final un cierre de clase formalizando el conocimiento, donde se podía incluir una breve evaluación de los aprendizajes o de los logros alcanzados. Cabe mencionar que las planeaciones para muchos de los profesores han significado tan sólo un trámite administrativo que se presenta para cumplir con el requisito y no como un verdadero apoyo a la actividad diaria en la clase, siendo tan sólo un proceso de simulación.

El profesor A aprecia que se da un énfasis en la sistematización de los procesos, dado que las capacitaciones a los docentes intentaban impactar el quehacer cotidiano en el aula, llegando incluso al modelado de una clase. Resaltaban el enfoque, el papel del docente y el papel del alumno. Se entregaron diversos materiales de apoyo impresos y en digital para que los docentes tuvieran un marco referencial más amplio; sin embargo, mucho de ese material se quedó en bodegas y nunca llegó a su destino y en algunos casos de los que sí llegaron a las manos de quienes debieron haberlo operado, se enfrentó apatía y desdén respecto de su uso. La falta de seguimiento a las actividades propició que cada docente hiciera lo que creyera conveniente, provocando que los resultados obtenidos fueran pobres.

El profesor B señala que en esta reforma se logró un beneficio para algunos docentes por el incremento de horas en sus asignaturas, tales como ciencias naturales (química, física y biología) y ciencias sociales (historia, geografía y formación cívica y ética), con lo que les disminuyó la cantidad de grupos y alumnos por atender; por ejemplo, un docente con 42 horas que atendía hasta catorce grupos y 700 alumnos, con esta reforma atendió siete grupos y 350 alumnos. Se abrió la posibilidad de incluir las asignaturas estatales en el mapa curricular nacional con tres horas en primer grado; en Jalisco se tuvieron inicialmente cuatro opciones: Historia y geografía de Jalisco, Educación para la

vida y desarrollo sustentable, Cultura de la legalidad y Estrategias de aprendizaje, la cual desapareció en el ciclo escolar 2011-2012.

Agrega que se abrió la posibilidad de atender de manera más humana y cercana los problemas de los adolescentes con el espacio curricular de la tutoría, pero en muchos casos no se cumplió con este propósito porque la hora destinada a la tutoría se ha convertido en una extensión de los contenidos de otras asignaturas o en un relleno de la carga horaria de algunos docentes. La fundamentación teórica de la reforma educativa de 1993 se conservó en gran parte, aunque se modifica en los aspectos relativos a las competencias, el trabajo colaborativo y se promueve el trabajo por proyectos en ciencias y español. Otro cambio importante es lo relativo al impulso a la educación sexual, tanto en ciencias como en formación cívica y ética.

El profesor C indica que al incorporar el desarrollo de competencias se enriquece el perfil de desempeño de los alumnos; se establece el espacio curricular de orientación y tutoría, y se les da la categoría de asignaturas a la Educación artística, Educación física y Tecnología (SEP, 2011b). Con el desarrollo de proyectos se promueve el trabajo colaborativo de los alumnos.

En la reforma educativa de 2011, el aspecto más relevante es el proceso de integración de la secundaria con la educación preescolar y la primaria como la educación básica; se mantiene la orientación hacia el desarrollo de las competencias y se da importancia al logro de estándares de desempeño (SEP,

2011). Se pone especial énfasis en promover la calidad en la educación; en la SEJ se desarrollan programas para la atención especial a los grupos marginados o en riesgo y a las escuelas denominadas como focalizadas, a partir de los puntajes bajos obtenidos en la prueba ENLACE (SEP, 2013). A nivel internacional, se siguen registrando malos resultados para México en la prueba PISA (SEP, 2010).

El profesor A destaca que con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) el foco de atención fue la articulación de la educación básica, integrar los distintos niveles, modalidades y servicios, vincular los contenidos y reajustar temas y propósitos con el fin de tener un trayecto formativo integral. No obstante, hay principios propuestos en los Acuerdos 592 y 593 (SEP, 2011a y 2011b) que no se han cumplido, como la dotación de equipo tecnológico y de cómputo a las escuelas para el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El profesor B menciona que una de las aportaciones más significativas de esta reforma fue la reducción de los contenidos programáticos, lo que se pudo considerar un beneficio al evitar la saturación de los programas; sin embargo, algunos docentes no aceptan este supuesto, pues consideran que los contenidos eliminados hacen falta a los alumnos cuando acceden al bachillerato. Se conservan los fundamentos teóricos que existían de la reforma educativa anterior. Coincide en que la gran pretensión de la reforma es la articulación de los niveles de educación básica, pero considera que actualmente dicha articulación ha dejado de

tener importancia en algunas acciones específicas, tales como el trabajo conjunto que se venía dando entre docentes de primaria y secundaria, así como las reuniones con supervisores y directivos de los tres niveles de educación básica.

El profesor C destaca que al integrar y articular los niveles de educación básica, se establece un solo plan de estudios que incorpora los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y los campos de formación.

La reforma educativa de 2014 contempla un mayor control administrativo, rendición de cuentas, evaluación de los maestros y concursos de oposición para acceder a plazas y nombramientos de docente. Se observa una tendencia a restringir o desaparecer las comisiones de los maestros y por consecuencia, se desatienden o desaparecen algunos programas que se venían operando.

El profesor A piensa que se pretende imponer un "orden laboral" y que con ello se intenta lograr una educación básica de calidad, pero considera que se está dando sin la mediación que debería existir entre las partes involucradas y sin la convicción que los docentes deben tener para poner en marcha un nuevo modelo educativo.

El profesor B opina que en esta reforma los cambios han sido esencialmente laborales, habiéndose concretado principalmente en la Ley del Servicio Profesional Docente, donde se plasma lo relativo a la evaluación para el reconocimiento, promoción, ingreso y permanencia en la función. Un aspecto que ha caracterizado a esta reforma ha sido la implementación de los Consejos

Técnicos Escolares (CTE) como un órgano fundamental para mejorar la calidad educativa, se emitieron lineamientos que están centrados en aspectos de la normalidad mínima: "todos los alumnos con todos sus maestros en clases", con el fin de disminuir el rezago educativo y evitar la reprobación y la deserción. De acuerdo con los datos estadísticos proporcionados por las zonas escolares de secundarias técnicas en las reuniones estatales de supervisores, después de siete reuniones de los CTE de cada escuela, en muchas de ellas no se observa una mejora sustancial en el aprovechamiento y en otros indicadores educativos.

Dice que hasta el momento no se han dado cambios curriculares, lo que probablemente ocurrirá en el próximo ciclo escolar. Según la maestra Alba Martín, Subsecretaria de Educación Básica de la SEP, en otras reformas se dieron primero los cambios curriculares y luego se pospusieron los cambios laborales; por ello ahora se procede a la inversa, primero los cambios laborales y posteriormente los cambios curriculares.

El profesor C también coincide que hasta ahora se trata de una reforma laboral más que curricular. Por lo demás, los principales lineamientos son: se impulsa el Consejo Técnico Escolar como una herramienta para la mejora y transformación de las escuelas; se da un énfasis especial a la utilización de las nuevas tecnologías; se señala la importancia de la acción colectiva, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones democráticas en todos los aspectos educativos; se determina que el centro y la esencia de todo el quehacer educativo

es la escuela y el aprendizaje de los alumnos; y se establece la necesidad y la obligación de evaluar a todos los agentes educativos.

#### 2. Cómo se han asumido estos cambios

Se percibe que existe una gran apatía y resistencia a los cambios. Tal vez los maestros nunca han estado del todo convencidos de que el rumbo señalado es el correcto. Muchos consideran que la forma en que ellos han venido trabajando es mejor que lo que en cada ocasión se ha propuesto. Algunos docentes, sólo cuando se pueden ver beneficiados en lo económico o porque no les queda otro remedio, por indicaciones de sus autoridades, van asumiendo lentamente los cambios. Cotidianamente se busca hacer lo que menos conflicto implique y, en el caso del docente, por lo general es lo que se viene haciendo desde antes, se da una acción como de "supervivencia", porque todo cambio implica incertidumbre y más trabajo, por la búsqueda de información para profundizar en propuestas novedosas, con temáticas acordes a los desempeños esperados.

En otros casos no se dan los cambios porque hay profesores a los que no les queda claro lo que ahora deben hacer en la práctica. Existe mucha simulación, sólo se va haciendo lo necesario para sobrevivir en el sistema vigente. Algunos docentes consideran que los cambios son sólo por decreto, directivos, en cascada o no hay la convicción de la necesidad del cambio para la mejora o el beneficio de todos.

Para el profesor A, los cambios se han asumido por los profesores con pasividad, partiendo de la idea de que son políticas del actual gobierno y que al salir, probablemente se abandonará el proyecto.

El profesor B señala que en 2006 se manifestó una resistencia hacia los cambios curriculares por parte de docentes y directivos, y ahora se percibe una situación de incertidumbre por temor a la pérdida de ciertos derechos laborales, a pesar del discurso oficial.

El profesor C considera que los cambios se han aceptado de manera formal, pero aún no se comprende la esencia de las propuestas; no se dan procesos adecuados de capacitación y actualización, la estrategia en cascada no ha resultado eficiente, el tiempo para la capacitación es insuficiente y no hay una propuesta de formación continua convincente. No se ha dado un seguimiento sistemático a la implementación de las reformas en la práctica. Se pide a los docentes que apliquen los cambios pero no se orienta ni se ofrece acompañamiento y supervisión de manera suficiente y sistemática. Un porcentaje limitado de maestros comprende los cambios y los aplica, ya que para algunos resulta difícil modificar sus prácticas. Se proponen cambios curriculares sin modificar las condiciones del trabajo y es por eso, entre otras circunstancias, que los resultados no son los esperados.

## 3. Cómo se ha modificado la práctica frente a grupo

Se considera que la práctica va cambiando en muy poco. Hay profesores que siguen trabajando igual, como antes, como siempre, como si no hubiera ninguna reforma educativa. Los maestros más jóvenes, que han sido formados con las nuevas ideas, se atreven más a intentar o ensayar los cambios propuestos. Aun así, los cambios en el aula son mínimos e insuficientes.

En matemáticas se sigue enseñando con el proceso de explicación-ejemplosejercicios, te digo cómo y lo haces por imitación, reproductivamente, paso a paso, "y fíjate bien, porque lo quiero así, igualito". Las matemáticas siguen siendo sinónimo de hacer operaciones y operaciones, que no tienen ningún sentido o significado para los alumnos. Se trata de que el alumno entienda lo que el profesor explica o expone y reproduzca esos procesos, y así el desarrollo de competencias es mínimo. Se da poco espacio para que el alumno piense, razone, reflexione, decida y proponga por él mismo cómo resolver algo.

El profesor A contempla que ha sido mínimo el cambio de los docentes en sus prácticas, afirma que hay desconocimiento de lo que plantea el plan de estudios y sus programas, se siguen reproduciendo errores, como que el trabajo en matemáticas debe ser predominantemente en equipo y resolviendo problemas, cuando los docentes continúan trabajando de manera individual y sólo en la solución de ejercicios. En la asignatura de historia la situación no es muy diferente, la SEP dice que el papel del docente es: "privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de

textos y la memorización pasiva...", cuando realmente eso es lo que más se presenta en el aula.

El profesor B considera que la práctica docente no ha cambiado mucho desde la reforma educativa de 1993, se habla de las TIC como una herramienta de trabajo que ha dado frutos, pero su uso aún no se generaliza. Al analizar la práctica de diez docentes de ciencias en 2011 encontró que siete estaban muy alejados de los postulados de la reciente reforma educativa: metodologías basadas en el constructivismo, uso de las TIC, trabajo colaborativo, desarrollo de competencias, transversalidad e interdisciplinariedad. Observó que se conservan características de la práctica docente de antes, como el uso de cuestionarios, o dictado de apuntes, actividades experimentales con base en un guion predeterminado, empleo del pintarrón y el libro de texto como las herramientas básicas cotidianas del docente.

El profesor C cree que los cambios han modificado la práctica en muy poco y no hay maneras efectivas para que el docente actúe con las reformas. Muchos docentes siguen siendo el actor principal de la acción educativa; los alumnos sólo hacen lo que les dicen y no se preocupan por aprender, aún en escuelas donde se incorporan las nuevas tecnologías. Sin embargo, donde los docentes han modificado su práctica, la dinámica escolar resulta diferente, los alumnos cobran protagonismo y desarrollan proyectos interesantes.

# 4. Avances logrados

Se observa que los avances son más en la estructura del sistema que en la práctica educativa. Con las reformas educativas se han cambiado algunos contenidos de los programas de estudio, pero aun así se ha impactado poco en el aula.

El profesor A considera que, de acuerdo con su experiencia, se puede hablar de un avance real del 15% de los docentes trabajando intermitentemente con la propuesta pedagógica de la reforma educativa, el resto no se comprometen y permanecen trabajando como antes.

El profesor B piensa que en educación secundaria los avances reales no necesariamente son los que se pregonan, existe una tendencia en la disminución de la reprobación y la deserción, pero surge la duda: hasta qué punto los resultados pueden estar forzados y tal vez no sean producto de una mejora en el aprendizaje de los alumnos. Un cambio que empieza a notarse de manera importante es en el uso de las TIC, porque se están dotando cada vez más aulas con equipos de cómputo y el docente se está dando cuenta de que se produce un mayor nivel de aprendizaje sin tantos problemas de disciplina.

El profesor C cree que sí hay avances, sobre todo en las actitudes. Los docentes reconocen que debe mejorar su acción pedagógica y muestran disposición para el cambio. Hay escuelas que evidencian mejoras en el desempeño de los alumnos. Algunos docentes han modificado sus prácticas, se preparan y trabajan de manera colaborativa. Resulta interesante ver que en ciertos casos los

docentes se reúnen incluso en contra turno o en los fines de semana para apoyarse entre ellos.

## 5. Beneficios en el aprendizaje de los alumnos

La pretensión de toda reforma educativa es la mejora de la educación, los cambios intentan lograrlo. La realidad es que hay apatía, simulación y desánimo de un profesorado que en ocasiones no cree o no confía en lo que se le propone. Se dan marcados procesos de supervivencia: "hacen como que me pagan, hago como que trabajo". Se cumple con el horario y se "cumple" con el trabajo, así, solamente, sobrellevándolo. Hace falta que de manera constante se realice un trabajo serio, interesado y comprometido de los maestros, pero también hacen falta acciones y decisiones para que los profesores tengan confianza en lo que se plantea. Esto no se puede generalizar, pero sucede.

El profesor A considera que los beneficios para los alumnos han sido mínimos, ya que muy pocos docentes han dedicado tiempo y esfuerzo para modificar sus procesos áulicos; no obstante, hay avances perceptibles en la participación de alumnos y docentes en ciertos casos, como en las Olimpiadas de Matemáticas, el Diplomado de Matemáticas Constructivas y la especialización del CINVESTAV.

El profesor B dice que el estudiante de educación secundaria, desde su perspectiva, no ha tenido una mejora sustancial en su nivel de aprendizaje; considera que así como la práctica docente en secundaria hay ciertas características que han permanecido por años, el nivel de aprendizaje de los estudiantes también no ha tenido un despegue significativo y ello se refleja en las pruebas internacionales, como PISA.

Para el profesor C en las escuelas en donde se aplican los cambios de manera adecuada, los alumnos aprenden más y mejor, presentan una mayor disposición para el trabajo en equipo, han desarrollado proyectos que reflejan creatividad y talento, son más autosuficientes y muestran un dominio destacado en el manejo de las nuevas tecnologías.

#### 6. Problemática actual en la educación secundaria

La problemática de la educación en todos sus niveles es compleja y multifactorial; inciden tanto los aspectos escolares como los socio-culturales del entorno. En secundaria debe agregarse la complicación de atender adolescentes con todo lo que implican los cambios de su desarrollo biológico y emocional.

En mi consideración, un aspecto pendiente de atender es la implementación de sólidos programas para la formación permanente de los profesores, aún falta mucho por hacer para promover en ellos una mayor capacitación y actualización;

con cursos de nivelación pedagógica para quienes tienen licenciaturas en áreas que no son de educación.

Con el fin de obtener una certificación pedagógica, en el nivel de bachillerato, los profesores cursan el diplomado del Profordems (Programa de formación de docentes en educación media superior), en modalidad mixta (en línea y con algunas sesiones presenciales) con una duración de seis meses y que ha dado buenos resultados en un intento por lograr que se trabaje con el enfoque del Bachillerato General por Competencias.

El profesor A piensa que un problema grave es que se ha ido sobrecargando de actividades a las escuelas y a los maestros frente a grupo; el interés por abatir a como dé lugar la reprobación ha sido un pretexto para dejar de lado la promoción de los cambios en los procesos en el aula; no obstante, existen docentes que se han preocupado y se han ocupado por trabajar en ambos rubros.

El profesor B cree que no es una sola la problemática de la secundaria en la actualidad, sino que hay varios problemas que convergen en los escenarios educativos, entre los más relevantes están los siguientes, su orden no implica necesariamente una mayor importancia:

- 1. La resonancia de la violencia social, que se presenta de manera recurrente en la escuela secundaria.
- 2. La incertidumbre e indefensión que acompañan el trabajo educativo de docentes y directivos ante los cambios laborales que se están generando.

- 3. La lenta evolución de la práctica docente.
- 4. La percepción de los padres de familia sobre el trabajo docente, que filtrado por los medios de comunicación, se ha convertido en la acción de un nuevo villano educativo: "el maestro".

Para el profesor C hay dos problemas relevantes, que son: las diferencias en la formación de los docentes y sus cargas horarias. Resulta muy complicado llevar a cabo procesos de actualización y capacitación debido a que existen grandes diferencias de formación entre los docentes: hay quienes no tienen estudios pedagógicos o especializados sobre la educación secundaria. Un número importante de docentes cuenta con estudios de posgrado, pero algunos muestran un desempeño profesional que no corresponde al grado académico que ostentan; el credencialismo y un inadecuado proceso de incorporación y promoción que privilegiaron la presentación de un papel sobre el desempeño real, propició que se buscaran grados educativos de dudosa calidad.

Además, una gran cantidad de docentes cuenta con pocas horas y un número muy reducido tiene lo equivalente a un tiempo completo. La situación resulta complicada incluso para el docente de tiempo completo, aún si estuviera en una sola escuela, dado que todas sus horas son frente a grupo y esto implica que tenga muchos grupos y en ocasiones, varias asignaturas. Se debe considerar el elevado número de alumnos para atender y evaluar, así como el tiempo que implica la planeación de sus cursos y la preparación de sus clases.

#### 7. Hacia dónde vamos en lo académico

Hasta hoy no es muy claro el rumbo. Se dice que todos los maestros a nivel nacional deben ser evaluados. Bienvenida la evaluación, pero ¿qué se ganará con ello?, ¿el docente será reconocido y beneficiado si tiene buenos resultados, si resulta que sí está capacitado para desempeñar bien su trabajo? Por el momento no es claro. Lo educativo mucho menos. Hay profesores que piensan que los foros de consulta (SEP, 2014) sólo han sido instrumentos para justificar o legitimar los cambios que ya estaban decididos. Existe incredulidad y desconfianza.

El profesor A dice: "en mi apreciación, estimo que los avances o retrocesos que se presenten por efecto de la reforma actual se darán más por su carácter coercitivo que por un real avance en cuanto a la capacitación y apropiación de la propuesta por parte de los docentes".

El profesor B piensa que aún no tenemos pistas suficientes para establecer la línea académica de esta reforma educativa, de lo más relevante que se percibe es que el trabajo docente deberá estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

El profesor C piensa que las reformas no funcionan por decreto. Se requiere cambiar los esquemas actuales de asesoría, acompañamiento y supervisión para obtener mejores resultados. Quizá con la Ley General del Servicio Profesional Docente se pueda mejorar la situación actual, pero su aplicación debe ser eficiente,

cuidadosa y honesta. Considera que los Consejos Técnicos Escolares sí están sirviendo para mejorar los aspectos académicos y de organización de las escuelas.

# 8. Qué otros aspectos contemplar

La reforma educativa debe considerar cómo mejorar las prácticas escolares, acabar los procesos de simulación y contemplar la formación permanente de los profesores en activo, con estímulos de acuerdo a los resultados que cada profesor muestre respecto de su capacidad, su preparación y el trabajo que realiza.

El profesor A cree que aún no se considera la parte didáctico-pedagógica, se enfoca hasta el momento más al rubro laboral. Desde su perspectiva, la principal ausencia en la presente reforma ha sido la mediación, los docentes reflejan descontento porque no han sido tomados en cuenta para la integración de las leyes que la sustentan.

Para el profesor B, los CTE deben contemplar el proceso de interacción humana entre historias de vida tan diversas y heterogéneas que coinciden en el espacio escolar de la educación secundaria. El aspecto emocional debe tomarse en cuenta para valorar no sólo la cantidad de trabajo, sino también la calidad de éste y su impacto en el desarrollo personal y social del alumno.

El profesor C afirma que aunque la reforma actual toca cuestiones relacionadas con el ingreso, permanencia, ascenso y reconocimiento profesional,

le falta tocar aspectos relativos al establecimiento de condiciones laborales adecuadas. Los docentes de secundaria presentan situaciones diferentes a los de preescolar y primaria. Se requiere garantizar al docente de secundaria un mínimo de horas de trabajo. Muchas de las exigencias son adecuadas pero resultan ideales, como si se tuvieran las circunstancias idóneas. Que se dé actualización y capacitación pero con una retribución acorde, que se exija pero aparejado con lo que se ofrece.

#### La enseñanza de las matemáticas en secundaria

Se sigue aprendiendo por imitación o reproducción de contenidos y procesos. Se continúa con la explicación-ejemplos-ejercicios. Las matemáticas siguen siendo mecanicistas, algorítmicas, memorísticas, imitativas (Santos, 1997). Hay aún demasiado verbalismo o clases enciclopédicas y hay todavía mucho autoritarismo.

Las matemáticas son mucho más que hacer operaciones, son resolver problemas; deben aprenderse realizando actividades y trabajando en taller. Tal como han evolucionado o se han desarrollado en la historia, ser reconstruidas o redescubiertas cada día y servir para resolver problemas de la vida. Dar mayor importancia a los procesos que a los resultados. Tener una visión de las matemáticas no como ciencia exacta, dura, estática, fija y acabada sino como

dinámica, en permanente construcción y desarrollo, que contribuya a mejorar la concepción de asignatura que a muchos no agrada (Ledezma, 2006).

#### **Reflexiones finales**

Habrá que ver cómo garantizar que realmente se estén dando procesos de mejora a través de los Consejos Técnicos Escolares, las academias y el trabajo colegiado. Hasta ahora se percibe que en el pasado ha existido mucha más simulación que trabajo real, efectivo, comprometido, con propuestas y acciones para mejorar las prácticas docentes.

Los programas como escuelas de calidad, de tiempo completo, siempre abiertas y otros han dado algunos frutos interesantes, pero el impacto de sus beneficios es sólo en las áreas de influencia, dado que no son programas generalizados para todas las escuelas y no se reflejan en el grueso de la población escolar.

Respecto de la prueba ENLACE, se considera que los procesos de evaluación en todos los niveles siempre serán deseables; bien trabajados pueden servir para saber cómo estamos y decidir qué hacer para corregir el rumbo cuando sea necesario. Los procesos de evaluación es mucho mejor que existan, a pesar de sus errores y fallas deben continuar y mejorarse.

En principio, los cambios pueden ser exigibles al profesor, pero habrá de dotarlo de condiciones laborales favorables para el buen desempeño de su trabajo, con ingresos dignos de lo que se le pide y con oportunidades para prepararse mejor y actualizarse de manera constante a lo largo de su trayectoria profesional.

Lo expresado intenta reflejar el sentir del profesor en activo con respecto a las reformas educativas que se han experimentado en nuestro país en el nivel de secundaria de 1993 a la fecha. Se concluye que si no se toma en cuenta la percepción directa de los actores frente a grupo, cualquier cambio que se proponga difícilmente tendrá las repercusiones esperadas para la mejora de la educación y el beneficio de los jóvenes estudiantes de secundaria en México. Si repetimos los errores del pasado, la actual será tan sólo una reforma más.

#### Referencias

- Ledezma Ruiz, Moisés y otros (2006). Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria. Textos educar. Guadalajara: ISIDM-CIIE-SEJ-CONACYT.
- OCDE (2004). Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas. Madrid: MEC-INECSE.

- Santos Trigo, Luz Manuel (1997). Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas. 2a edición. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

  07104. pdf. México: Diario Oficial del 19 de mayo de 1992.

  http://www.sep.gob.mx/work/models/ sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación Básica, Secundaria, segunda edición. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999). Fichero de actividades didácticas. Matemáticas. Educación secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2000). Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: matemáticas. Programa para la trasformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2001). Libro para el maestro. Matemáticas. Secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002). Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos. Programa para la trasformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2006). *Programas de estudio 2006, Matemáticas*. Educación Básica, Secundaria, primera edición. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010). *México en Pisa 2009*. México: INEE. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf
- SEP (2011). *Planes de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf
- SEP (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública. http://basica.sep.gob.mx/ ACUERDO% 20592 web.pdf
- SEP (2011b). Acuerdo número 593 por el que se establecen los programas de estudio de la asignatura de Tecnología para la educación secundaria. México: Diario Oficial del 22 de agosto de 2011. http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Tecnología\_2011.pdf
- SEP (2013). Resultados históricos 2006-2013. 3ro, 4to, 5to y 6to de primaria, 1ro, 2do y 3ro de secundaria, español, matemáticas y educación ética y cívica. Jalisco. Enlace 2013. México: Secretaría de Educación Pública. http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/14\_EB\_2013.pdf

SEP (2014). Foros de consulta para la revisión del modelo educativo. Comunicado 005. México: Dirección General de Comunicación Social. http://www.comunicacion.sep. gob.mx/index.php/comunicados/enero-2014/367-comunicado-005-sep-anuncia-foros -de-consulta-nacional-para-la-revision-del-modelo-educativo

SEGUNDA PARTE. ADOLESCENCIAS: VOCES Y PROBLEMAS

# Adolescencias<sup>18</sup> de secundaria: contextos, expectativas y dificultades<sup>19</sup>. Arturo Torres Mendoza

### Introducción

En este artículo se revisan las perspectivas y problemas de las adolescencias de secundaria, tanto desde el plano global como nacional, así como en el espacio escolar, al respecto se ha trabajado teóricamente con la propuesta de las significaciones imaginarias sociales de Castoriadis y los conceptos de autoridad, autoritarismo, disciplina y poder, esto desde las propuestas de los teóricos del núcleo duro de la Escuela de Frankfurt como Horkheimer y Adorno (1998) o Marcuse (1993) y otros cercanos a ésta propuesta, tal cual es el caso de Deleuze (1998) o Foucault (1988). La perspectiva metodológica que guio el trabajo, es de carácter cualitativo ya que se trató de comprender el objeto de estudio, por eso, se hizo uso de entrevistas *in situ* así como la implementación de

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup>Para hablar de adolescencias en plural, sigo a Anzaldúa (2012), que ve en la adolescencia y los grupos etarios colindantes "figuras paradójicas y contrastantes", que describe así, "el niño de la calle y el consumidor, el niño carenciado y el delincuente (los niños delincuentes de Río de Janeiro y los niños sicarios en México); el niño víctima y el asesino; el violado y el violento; el rebelde sin causa y el guerrillero..." (Anzaldúa, 2012, p. 202). Donde descubre diferentes convocatorias de identidad, que lo llevan a reconocer múltiples adolescencias, "que dificilmente pueden explicarse con categorías totalizantes basadas en las características etarias, como hacían las teorías psicológicas clásicas" (Anzaldúa, 2012, p.203). véase en referencias su artículo, que tiene por título: *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup>El presente trabajo forma parte de una investigación concluida, que permitió que el autor obtuviera el grado de Doctor en Educación por la UPN Guadalajara. La tesis tiene por título:*Las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de secundaria*.

grupos de discusión a una población de adolescentes de una secundaria técnica del sur-poniente de la zona metropolitana de Guadalajara.

El foco de reflexión está situado en las tensas relaciones que establecen los adolescentes de secundaria con las autoridades escolares, esto desde las narrativas y voces de los adolescentes, de ahí, que la pregunta general de investigación se planteó en los siguientes términos: ¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad de los adolescentes de secundaria?, lo que dio lugar a presentarse al campo, con algunas categorías previas, pero dando lugar a su modificación y a encontrar otras en la medida que se avanzó en el estudio, de ahí que el método empleado sea de carácter deductivo.

El trabajo tiene tres apartados, en el primero se pasa revista a las difíciles condiciones económicas, sociales y de convivencia escolar en que se ven inmersas las adolescencias, a las que se les reconoce como "postmodernas y digitales", en consonancia con el momento histórico y de gran desarrollo tecnológico, sobre todo mediático en que están insertas y que denominamos postmodernidad. Enseguida se presentan algunos estudios que se han realizado sobre las juventudes y más concretamente sobre las adolescencias mexicanas, en cuanto a su situación ocupacional, su escolarización, las razones por las que dejan de asistir a la escuela, su consideración de la escuela como espacio de movilidad social o la percepción que tienen de la disciplina escolar.

Después, se incluye un apartado donde se analizan los conceptos de autoridad, autoritarismo, disciplina y poder, estos, asociados con las relaciones adolescentes-autoridad en la escuela secundaria, cuestión que permite, desde las narrativas y voces adolescentes, reconocer los dispositivos de control disciplinario y las relaciones de poder presentes en el espacio escolar, lo que da lugar a que se advierta que en la escuela los adolescentes identifican a las autoridades desde dos dimensiones, las cuales pueden ser, las "formales" y las "reconocidas". Finalmente, se cierra éste artículo, con unas breves conclusiones.

## 1. Adolescencias postmodernas y digitales

"¿qué les queda por probar a los jóvenes en éste mundo de paciencia y asco? ¿Sólo grafitti? ¿Rock? ¿Escepticismo? también les queda no decir amén no dejar que les maten el amor recuperar el habla y la utopía ser jóvenes sin prisa y con memoria situarse en una historia que es la suya no convertirse en viejos prematuros" (Mario Benedetti, 1997, p. 136)

En éste apartado se dice, que desde la visión generada algunos teóricos de la postmodernidad, nueva modernidad o sociedad líquida<sup>20</sup>, -aquí se les da la misma

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup>La postmodernidad es: "el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX" (Lyotard,

acepción-, se plantea el fin de las racionalidades, de las certidumbres, de los futuros anunciados o por anunciar y el ingreso a una etapa de la humanidad en la que todo se construye y seguirá construyendo desde diferentes miradas y con múltiples actores, es un espacio donde se terminaron las verdades únicas preconizadas por la racionalidad de la modernidad. Es en este sentido que se replantea la revaloración del concepto de autoridad desde nuevas y diferentes perspectivas que van unidas a los acuerdos y el respeto del otro, no obstante, esta idea por sí sola -la preconizada por los teóricos de la postmodernidad-, no nos permite comprender la forma en que los seres humanos entienden, construyen y reconstruyen sus ideas de autoridad, toda vez que en la complejidad del mundo actual siguen presentes las formas imaginarias de dibujar y entender el mundo, razón por la cual aquí se complementan una con otra.

Para Pérez (2004), la postmodernidad se da a partir de la globalización, el libre mercado, la proliferación de democracias formales, la creciente presencia de la comunicación telemática, la aparición de diferentes racionalidades, la

1987, p. 4). El concepto de nueva modernidad se deriva de que se ha dado: "una fractura dentro de la modernidad, la cual se desprende de los contornos de la sociedad industrial clásica y acuña una nueva figura [...] sociedad de riesgo" (Beck, 1986, p. 16). La idea de que la levedad se asocia al rápido desplazamiento, son "razones que justifican que consideremos que la "fluidez" o la "liquidez" son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual —en muchos sentidos *nueva*- de la historia de la modernidad" (Bauman, 2004, p. 8), ese rápido movimiento esa nueva forma en que se dan las relaciones en la sociedad es lo que permite hablar de sociedades liquidas.

permanencia de los símbolos que han permitido la existencia de las sociedades, a la par, que no han aparecido aún alternativas aceptables al quiebre del pensamiento racional moderno.

Un elemento que se trae a colación de manera constante para identificar esta nueva etapa, es el papel creciente que juegan los medios de comunicación hoy disponibles para una importante cantidad de usuarios de los mismos, que en tanto, medios informativos y constructores de opinión pública, se ha dicho que, los encuentros "cara a cara", característicos de las "sociedades clásicas", se han sustituido por "intercambios" mediados de los medios electrónicos, lo que coloca a los nuevos ciudadanos en contempladores de lo que ocurre en las pantallas (Pérez, 2004).

Desde esta óptica, los medios masivos de comunicación, sirven sólo para mantener el *statu quo*, en tanto los ciudadanos mantienen una "contemplación pasiva", es decir, lo instituido cierra el paso a lo instituyente o dificulta su presencia, los adolescentes, en tanto consumidores y usuarios de las nuevas tecnologías, debieran ser entes pasivos, simples recipientes y replicadores de lo que les ofrecen los medios. Si eso se daba en el lejano 2004 en que se publicó el libro citado, parece que hoy, las cosas no son así. Ello lo atestigua, en principio la, *Primavera Árabe*<sup>21</sup>, respecto a la cual, Castells (2011), ha comentado que la

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup>La primavera árabe es el conjunto de alzamientos populares en países árabes que se presentan a partir de 2010, entre los que se incluyen Túnez y Egipto. Tuvieron por centro el reclamo

revuelta en Túnez, ha sido posible por la utilización que se le dio a Facebook y otras redes sociales, donde, a pesar de la censura que se dio desde el aparato de gobierno, siguió adelante la organización popular, lo que demostró la "conexión" entre la juventud y las nuevas formas de socialización mediante las "redes", en un país donde más de la mitad de la población es menor de 25 años, lo que permite hablar de "wikirrevolución", es decir de una "revuelta cogenerada", pese a no existir una "estrategia central".

Es un caso de consumidores de medios de comunicación, que pasaron de la contemplación a la acción, ejemplo que se replica en nuestro país con el movimiento denominado #yo soy 132<sup>22</sup>, integrado por jóvenes universitarios que tuvieron entre sus demandas centrales el derecho a la información y el rechazo de un candidato a la presidencia de la república, por considerar que representaba los intereses del viejo régimen y de una empresa televisiva.

Se traen a colación los sucesos de la *primavera árabe* y del movimiento mexicano #yo soy 132, porque revelan que los jóvenes han asumido un papel

\_

democrático y reivindicaciones sociales, fueron encabezados por jóvenes que utilizaron las redes sociales para organizar las protestas.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> El movimiento #yosoy132 surge en redes sociales y a partir del abucheo de Enrique Peña Nieto en la Ibero. Después de esto, el PRI salió a decir que los alumnos que lo habían abucheado eran acarreados, como respuesta 131 alumnos se grabaron mostrando sus nombres, caras, números de cuenta y credenciales, treparon el video a Youtube y confirmaron su pertenencia a esa casa de estudios. Después el PRI tuvo que admitir que sí eran estudiantes pero que serían investigados. A partir de esto, los usuarios de redes sociales iniciaron el movimiento #yosoy132, se grabaron diciendo que ellos también ejercían su libertad de expresión y que apoyaban a los 131 alumnos. "Yo soy 132" o "todos somos 132".

protagónico de cambio social, que cuestionan con sus sueños y su imaginación el poder mismo de los medios de comunicación y a las autoridades políticas del país, en tanto exigen nuevas reglas para la competencia electoral democrática. Se enfrentan al poder.

Son juventudes y adolescencias, para las cuales la realidad instituida no se acomoda a sus nuevos imaginarios, que se expresan en sus demandas. Están en movimiento. Hoy, ha sucedido algo que ya se anunciaba, "sumidos en la desesperanza, la apatía y el nihilismo, han perdido de vista su potencial transformador y su fuerza política. Sin embargo, como un volcán dormido, en cualquier momento puede despertar" (Anzaldúa, 2006, p. 132). El volcán dormía sólo para crear nuevas significaciones imaginarias que ahora se empiezan a manifestar, su potencial transformador se revela mediante la imaginación radical, transformadora, (Castoriadis, 2003). Que hoy se expresa en sus discursos y acciones.

En este mismo orden de ideas y con respecto a la relación de los medios de comunicación con los jóvenes y la participación de los mismos en los asuntos sociales, se ha dicho, "los medios de comunicación, que son tan decisivos en la socialización política de los jóvenes, parecen no ser suficientes para la formación de una *cultura ciudadana participativa*<sup>23</sup>" (Morduchowicz, 2008, p. 118).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Las cursivas aparecen en el documento consultado.

No obstante, hoy se revela que los jóvenes, parece que si están dispuestos a darle uso a los medios y aprovecharlos para manifestar sus inquietudes y demandas y con ello irrumpir, en la, "cultura ciudadana participativa". Igual, no se puede afirmar temerariamente que sean una mayoría, pero el hecho está ahí, una parte sustantiva de jóvenes, sobre todo universitarios que hacen uso de internet, han erigido puentes desde la virtualidad, que los han llevado a las calles y las plazas con ideas y demandas compartidas, lo que les está permitiendo construir nuevas significaciones imaginarias sociales sobre la función de los medios, de su realidad política, económica y social, así como del papel de las autoridades, a las que no ponen en cuestión -en el sentido de que consideren que éstas deban desaparecer- pero si les exigen que volteen su mirada hacia los jóvenes digitales, que también lo son de carne y hueso, con sus realidades particulares, sus sueños y su *imaginación radical* manifiesta.

Es cierto que los jóvenes antes referidos -los de la *primavera árabe* y del movimiento mexicano #yo soy 132- no son adolescentes, y no son adolescentes de secundaria, son estudiantes universitarios, no obstante, hace apenas un lustro muchos de ellos lo eran. Y fueron y son usuarios de las redes sociales, como lo son ahora los estudiantes de secundaria. Sin embargo, en julio de 2012, apareció un nuevo grupo que se formó al calor y bajo la influencia del movimiento #yo soy 132, que se hizo llamar "Yo soy 133", conformado por adolescentes que cursan de la primaria a la preparatoria, de lo que dio cuenta un periodista en la red, en

una entrega que tiene por título, "yo soy 133: los adolescentes entran en acción", parte del contenido de dicho artículo es el siguiente:

Luego del Movimiento "Yo soy 132", que entre sus logros pudo convocar a tres de los cuatro candidatos a la Presidencia a un debate a transmitirse mañana por YouTube, niños y adolescentes les suman su apoyo y simpatía a los universitarios. Son estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, con edades entre 10 y 17 años. Este manifiesto (¡sería muy pronto llamarlo "Movimiento"!) dice ser pacifista y apartidista, pero tiene un sentido crítico, al denunciar su hartazgo por "un México con mala educación, violencia, injusticia y corrupción". Llama la atención el uso y alcance de los canales de internet ¡hasta en los menores de edad! Usualmente los adultos los consideramos desinteresados de la política, pero ya se puede ver que no todos los adolescentes la ignoran y se suman a las Elecciones México 2012, mostrando su apoyo al Movimiento "Yo soy 132" y proclamando un mejor país (Peralta, 2012 s/p).

Esta acción, puede indicar que los adolescentes de secundaria, -así sea en número reducido- y toda vez que se organizaron, al igual que el movimiento "yo soy 132", a través de las redes sociales, empiezan a subvertir el rol que parece que se les daba a los medios masivos de comunicación, en tanto creadores de simples consumidores pasivos. En una de las gráficas que aparece paginas adelante, nos damos cuenta que los adolescentes de secundaria, cuestionan el hecho de que la conexión a internet en sus instituciones sea insuficiente, son entonces nuevas

generaciones que exigen el uso de este medio y desde él, parece que cuestionan parte de las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas, toda vez que las demandas son muy puntuales y se empatan de alguna forma con las entrevistas realizadas *in situ*, en este estudio.

Lo que se puede enfatizar, es que no se trata de movimientos que busquen la ruptura institucional, o que pretendan sembrar la anarquía, sus demandas —en el caso de los adolescentes del "yo soy 132", apuntan contra la injusticia, la violencia y por una mejor educación, pero se reconoce a las autoridades y al orden institucional, algo similar se observa en las narrativas de los adolescentes de la escuela secundaria del presente estudio, que por un lado exigen un trato exento de autoritarismo y por otro reconocen la necesidad de la existencia de las autoridades, de eso dan cuenta las viñetas, que después se incluyen.

Tampoco es para que nos griten y regañen, pues, porque no aprendemos por las malas y por los gritos (Ao, 19), si porque si no, habría un caos [...] no hay control, si no hay alguien más (Ao, 6).<sup>24</sup>

Por lo que se ha comentado al momento, se puede decir que los adolescentes que llegan a la secundaria, lo hacen como portadores de nuevas

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup>Nomenclatura para referirse a los participantes. De las entrevistas: A=adolescente, seguido de a=mujer, o, de o=hombre, seguido de 1, 2, 3...que es el número que se les asignó a las y los entrevistados de acuerdo al orden en que se realizaron las entrevistas. De los grupos de discusión: A=adolescente, seguido de a=mujer, o, de o=hombre, seguido de Gd=grupo de discusión, seguido de 1,2, o 3, que son los grupos de discusión realizados en los grados primero, segundo y tercero respectivamente.

significaciones imaginarias sociales que se construyen en la sociedad, es decir en su comunidad, su familia, su entorno inmediato, pero también a partir de nuevos y viejos medios de comunicación para las generaciones anteriores a ellos- en efecto, se tiene que aclarar que para las generaciones; multimedia, post-alfabética o digital<sup>25</sup>, no existe tal distinción, ya que, como señala Morduchowics (2008), son una generación que desde su infancia han estado en contacto con el "universo mediático"

Por eso, se puede decir que los adolescentes de nuestras secundarias, conforman su representación de la sociedad, del mundo -en alguna medida- a partir de su relación con los medios de comunicación, lo que da lugar a este apartado y a la inclusión de algunos estudios que se han hecho al respecto, desde luego, que tiene que entenderse, que no es el centro de análisis del presente estudio, ya otros han abordado la cuestión en estudios particulares, como por ejemplo, Nava (2010), por eso, ahora sólo se revisan algunos trabajos que se han realizado en torno a los medios de comunicaciones actuales y su relación con la juventud, entre ellos los adolescentes, puesto que tienen una relación tangencial con el presente trabajo.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Aquí los términos: generación post-alfabética, multimedia o digital, tienen la misma acepción, es decir se refiere a las generaciones que están en relación con los medios masivos de comunicación desde la infancia. Nava, (2010) "les llama adolescencias virtuales", constructo, que igual se puede utilizar como sinónimo de los antes mencionados.

Para Berardi (2010), crítico del capitalismo, -al que designa en su etapa actual con el término de *semiocapitalismo*- el momento que vivimos se significa por la existencia de una "crisis de la transmisión cultural" entre las generaciones "alfabético-críticas" y las que las preceden; las "post-alfabéticas", donde, la dificultad reside en comunicar mentes que funcionan de manera diferente, pues estamos ante una generación a la que "las maquinas" le han enseñado más palabras que su madre, con nuevas "formas de subjetivación" y nuevos "horizontes de conciencia".

Las presentes generaciones, desde la visión de Berardi (2010), que se desarrollan dentro de este nuevo modelo económico —semiocapitalismo-, son además sujetas de nuevas formas de "control" social, pues desde una relectura que hace de Deleuze y Foucault, nos dice que, las sociedades disciplinarias que funcionaron en los siglos XVIII, XIX y en las primeras décadas del XX, tenían como objetivo disciplinar los cuerpos y mentes, mediante "cajas", como la fábrica, los manicomios, la cárcel o la escuela, mediante "reglas y estructuras estables", sin embargo las sociedades disciplinarias han sido sustituidas por las sociedades de control, que, operan, a partir de "controles" que se encuentran dentro del mismo "genoma" de las nuevas e inéditas "relaciones sociales", es en estas sociedades, que sólo en apariencia otorgan libertad, sin embargo el control está en todas partes, ya no es centralizado. Es en estas sociedades de "control", propias del semiocapitalismo donde aparecen las nuevas generaciones post-alfabéticas.

Por su parte, Morduchowics (2008), en su estudio centrado en el análisis de las audiencias infantiles y adolescentes de los medios de comunicación, donde no considera que los sujetos de estudio sean pasivos consumidores, ni homogéneos en su composición, ni tampoco que sólo utilicen lo que les conviene, interesa o gratifica, sino que analiza el consumo cultural desde los propios contextos sociales de las audiencias, por eso plantea que el estudio que realizó en Argentina, tuvo como objetivo, "analizar el modo en que los niños y los jóvenes integran los medios de comunicación a su cotidianidad, así como también la forma en que estos inciden en la construcción de su identidad individual y colectiva, siempre en relación con el contexto personal, familiar y social en el que viven" (Morduchowicz, 2008, p. 21), menciona, que los niños y adolescentes de su trabajo de investigación consumen una gran parte de su cultura de manera extraescolar, por lo que sugiere que los docentes trabajan con chicos que están en contacto con lenguajes, formas escriturales y conocimientos que están en circulación social y que en gran medida provienen de su contacto con los medios de comunicación, y en consonancia con autores como Berardi (2010), dice: "los niños y los jóvenes se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez, un mundo mosaico, de continua estimulación, y donde todo es simultáneo" (Morduchowicz, 2008, p. 26).

Igual, se asegura que los chicos, cuando están en casa utilizan su tiempo más que para platicar en familia, a interactuar con los medios, sin embargo, eso no les resta sociabilidad, ya que las pláticas con sus pares se dan, sobre todo, en torno a lo que ven o hacen con los medios y las tecnologías de la comunicación, así, "el 90% de los chicos asegura hablar de los medios y las tecnologías con sus amigos: son temas de conversación y motivo de encuentro" (Morduchowicz, 2008, p. 94).

Por su lado, Nava (2010), comenta, que los medios audiovisuales son parte del entretenimiento de los adolescentes, pero no sólo eso, también son un medio informativo, ya que, consigna parte de una narrativa de los sujetos de su estudio que dice, "ahí encuentras de todo". Lo que revela el papel que le dan a los medios, en tanto consumo cultural imprescindible para las adolescencias de secundaria, a la vez que habla del valor, quizá mítico, que le otorgan.

En este apartado, se ha hablado del contexto general de las adolescencias, de las dificultades que enfrentan en el mundo global, de sus expectativas en los tiempos de la postmodernidad, ahora, en el siguiente apartado se abordará su situación en el espacio nacional, para lo cual me apoyo en algunos estudios que sobre ellos se han hecho.

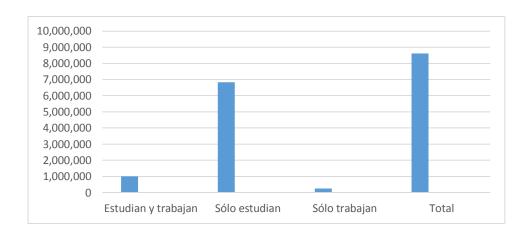
### 2. Algunos trabajos sobre los adolescentes en México

El presente apartado ha sido construido, fundamentalmente, a partir de la revisión de tres documentos, que son, *Los jóvenes en México*, que estuvo bajo la

coordinación de Rossana Reguillo; el siguiente documento es la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ) 2010, del Instituto Nacional de Juventud 2010: *Los jóvenes y la educación*, de la Subsecretaria de Educación Superior; y, finalmente el documento, de: Aguilera, Muños, y Orozco (2007), sobre *Disciplina, violencia y consumo de sustancia nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el 2007. Entonces, si en el apartado anterior se habló de las adolescencias en un ámbito global, aquí se circunscribe al espacio nacional, lo que permite tener una visión de conjunto de los adolescentes del presente estudio. Dicho lo cual, inicio ofreciendo los siguientes datos. La situación educativa ocupacional de acuerdo a la ENJ, del 2010 para el grupo etario de 12 a 15 años, son los que se reflejan en la siguiente gráfica<sup>26</sup>:

-

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Todos estos datos para construir la gráficas fueron tomados del documento aludido.

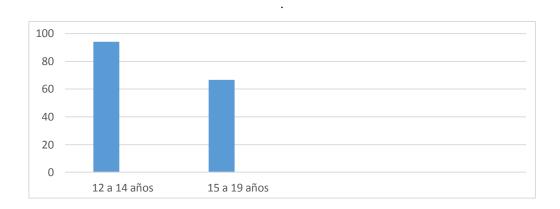


Gráfica 1. Situación ocupacional de los adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria.

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud 2010, del Instituto Nacional de la Juventud 2010: Los jóvenes y la educación, en adelante: ENJ 2010

Lo que da cuenta de que una gran cantidad de adolescentes en edad de cursar la secundaria, se encuentran inscritos en ella, por otro lado se observa que la asistencia a la escuela disminuye con la edad, en particular a partir de los 15 años, es decir, cuando se es adolescente, pero se ha dejado de ir a la escuela secundaria o se debiera estar en su etapa terminal o a punto de ingresar a la educación media superior, lo que indica que el grupo etario que es motivo del presente estudio, es el más ampliamente escolarizado, ello se expresa en la siguiente gráfica:

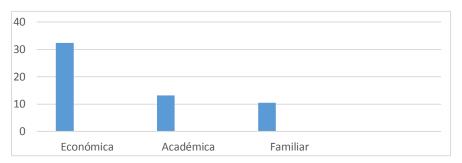
Gráfica 2. Escolarización de los adolescentes en edad de estudiar la escuela secundaria.



Fuente: ENJ 2010

La información que aquí se consigna, es de carácter nacional, sin embargo en el caso del porcentaje de adolescentes en edad de estudiar la educación básica que no asisten a la escuela por razones: económicas, académicas o familiares, la encuesta se proporciona por entidad federativa, lo que permite que se incluya la información del Estado de Jalisco, relativa a las razones por las que se abandonan los estudios, que es la siguiente:

Grafica 3. Razones por las que no se asiste a la escuela secundaria en el Estado de Jalisco.



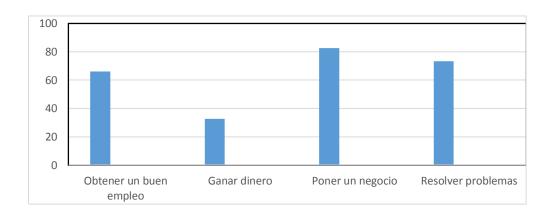
Fuente: ENJ 2010.

Llama la atención que más del 10 por ciento de los que abandonan los estudios lo hacen por razones de orden académico, es decir, por no encontrar respuesta de la escuela secundaria a sus necesidades educativas, quizá se deba a, "la incapacidad sistémica de otorgar a los jóvenes ámbitos de acogimiento, de sentido y de gusto por la asistencia a la escuela" (Suarez, 2010, p. 93). Eso mismo manifiestan algunos adolescentes de las entrevistas realizadas, como parte de esta investigación, quienes declaran:

Son bien exigentes no te dejan hacer nada (Ao, 3), me gustaría que comprendieran más todo y que no fueran tan exigentes con la gente (Ao, 6), ay, no sé, casi nada me gusta (Aa, 2), [y esta otra] que no sean tan *mamones* [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes (Aa, 18).

Aunque es evidente que no puede considerarse que dicha percepción sea generalizada, si da cuenta de que algunos estudiantes que han abandonado la escuela, lo han hecho por no encontrar en ella un lugar agradable, de cobijo a sus aspiraciones. Con respecto al porcentaje de adolescentes que considera que la escuela sirve mucho o muchísimo para obtener un buen empleo, ganar dinero, poner un negocio o resolver problemas, es más o menos amplio, tal cual se ilustra en la gráfica que enseguida se inserta:

Gráfica 4. Porcentaje de adolescentes que consideran a la escuela como espacio de movilidad económica o social.



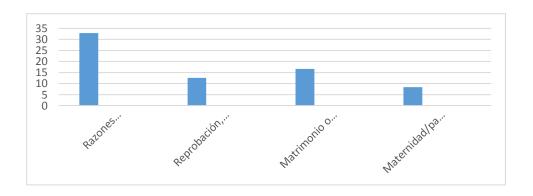
Fuente: ENJ 2010

El imaginario de que la escuela es espacio de movilidad social, tal cual expresara Parsons (1959) sigue presente en una gran proporción de adolescentes

de secundaria, contra lo que plantean Bourdieu y Passeron (1981), en el sentido de que la escuela no cumple ese cometido y por el contrario es reproductora de la estructura económica y la ideología de las clases dominantes.

El motivo principal por el que las mujeres que no estudian ni trabajan y se dedican al quehacer del hogar dejaron la escuela, -no se incluyen datos de hombres- es el que aparece en la gráfica siguiente:

Gráfica 5. Razones de las adolescentes para abandonar la escuela y dedicarse al hogar.



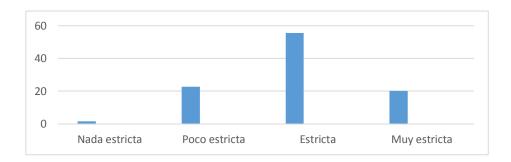
Fuente: ENJ 2010.

Es significativo que las mujeres dejen la escuela por reprobación, aburrimiento o indisciplina en una proporción nada despreciable, igual parece que ellas mismas —sin que deje de ser el caso de los hombres- acepten en ocasiones que son las culpables de abandonar la escuela, pues como dice una chica entrevistada *in situ*, "soy muy desastrosa y son muy regañones y con quien si me llevo bien trabajo y

todo" (Aa, 2). Al respecto se dice de los adolescentes, "son plasmados en el imaginario social bajo los prototipos del delincuente, el flojo, el desobediente, el adicto, el desorientado, etcétera, de ahí que se piense que el papel de la escuela y de los maestros es disciplinarlos" (Suarez, 2010, p. 102). En cuanto a las razones de orden económico que abarcan más del treinta por ciento de casos de abandono de la escuela, se ha planteado, que, "la sociedad ha perdido rápidamente su capacidad para generar oportunidades de ingreso e inclusión y la desigualdad, la pobreza y la exclusión tienden a atribuirse en lo fundamental, a las deficiencias personales de los jóvenes, culpabilizando a las víctimas" (Collington y Rodríguez, 2010, p. 295), como sea, en cualquier caso, ya por razones económicas, de aburrimiento o indisciplina, en el imaginario de algunos adolescentes no está presente la idea de culpar a la escuela, sino de asumir la responsabilidad, por si solos, puesto que se es "desastrosa", tal cual expresa una chica en éste estudio.

Las gráficas y datos que enseguida se incluyen, están contenidos en el documento de Aguilera et. Al. (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud*, antes anunciado. Percepción de la disciplina escolar por parte de los adolescentes de secundarias técnicas, que se aprecian en la siguiente gráfica:

Gráfica 6. Percepción de la disciplina escolar.



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007, en adelante: INEE 2007.

Como podemos observar, en el sentido que le dan los adolescentes a las autoridades escolares está presente la idea de que la escuela es un espacio de restricciones, lo que concuerda con algunos resultados de la presente investigación, que demuestra que es una idea extendida, y que lo expresan en las entrevistas realizadas *in situ*, de la siguiente manera:

Los maestros [...] son muy regañones o muy estrictos (Aa, 2) [otra opinión más] hay cosas que a veces son muy estrictos, bueno si son muy estrictos (Aa, 6).

No obstante y a pesar de que manifiestan que la autoridad escolar es muy estricta, siempre se dan espacio para el consumo de drogas licitas e ilícitas. Así la siguiente gráfica muestra los porcentajes en el consumo de alcohol en los adolescentes de secundaria.



Gráfica 7. Porcentaje de consumo de alcohol en adolescentes de secundaria.

Fuente: INEE 2007.

### 3. Autoridad, autoritarismo, disciplina y poder: su manifestación en el entramado escolar

La autoridad escolar, es un concepto presente en este estudio, por eso, aquí es importante ver la manera en que se ejercen el poder y la disciplina en la escuela secundaria, lo que da pie, a realizar una somera revisión de las propuestas teóricas que se han hecho sobre los conceptos de autoridad, autoritarismo, disciplina y poder, cuestión que se realiza desde la perspectiva de estudiosos vinculados -sobre todo-a la Escuela de Frankfurt.

Por lo anterior, aquí se busca responder a las preguntas de: ¿qué se entiende por autoridad?, ¿qué por autoritarismo?, ¿qué por autoridad escolar?, ¿cómo se manifiesta la disciplina y el poder en la escuela secundaria? y ¿cuál es la relación

entre la autoridad el poder y la disciplina?, así, se inicia este apartado con el abordaje teórico de autoridad y autoritarismo.

### a). Aproximaciones teóricas sobre autoridad y autoritarismo

En este apartado doy cuenta de algunas ideas sobre la autoridad y el autoritarismo, -y su manifestación mediante prácticas disciplinarias y de poder- asunto, que enseguida me permitirá ubicar con mayor claridad el significado que se le da a esos conceptos en el presente trabajo. Por eso, vale iniciar con la pregunta, ¿qué es la autoridad?, al respecto, se ha dicho, que, "dado que la autoridad siempre exige obediencia, es comúnmente confundida con algún tipo de poder o violencia" (Arendt, 1954, p.p.1-2).

De tal suerte que, la autoridad no debe identificarse con el poder o la violencia, cuando eso sucede la autoridad entra en cuestión, ya que, "¡Sin embargo, cuando la autoridad hace uso de medios externos de coacción, cuando utiliza la fuerza, la autoridad misma ha fallado!"<sup>28</sup>(Arendt, 1954, p.2), y ¿cuándo empezó a "fallar<sup>29</sup>" la autoridad?, las cosas, se plantean, así, "la Ilustración ha

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> "Since authority always demands obedience, it is commonly mistaken for some form of power or violence" (traduccióndelautor).

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup>"Yet authority precludes the use of external means of coercion where force is used, authority itself has failed!" (traducción del autor).

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Aquí, no se trata de entender que ha fallado alguna autoridad en particular, sino que es la propuesta asociada a la racionalidad, la que no ofrece alternativas para el ejercicio de la "autoridad" y por el contrario, deviene en autoritarismo.

renunciado a su propia realización. Al disciplinar a los individuos ha dejado a la totalidad indefinida la libertad de volverse, en cuanto dominio sobre las cosas, en contra del ser y de la conciencia de los hombres" (Horkheimer y Adorno. 1998, p. 94). Por eso, en el culmen de la "racionalidad del Estado", lo que se busca sobre todo, es el poder, cuyo arquetipo es la relación jerárquica (Paz, 1978), es decir la relación disciplinaria.

Al momento, podemos ver, que la autoridad no implica el uso de la coerción, la fuerza o la disciplina de los individuos, pero la autora antes citada va más allá, ella expresa, "la autoridad, por otra parte, es incompatible con la persuasión, lo que supone la igualdad y trabajar a través de procesos de argumentación" (Arendt, 1954, p.2), por eso, desde la perspectiva señalada, ni coerción, uso de la fuerza, disciplina o persuasión son atributos de la autoridad, sino que debiera fundarse en el libre tránsito de las ideas, en la horizontalidad de los discursos.

Por lo tanto, la autoridad, para ser considerada como tal, debe estar exenta de todo tipo de violencia o coacción, se debe fundar en la aceptación de ella, en la obediencia autónoma, donde se acepta la pluralidad y la existencia del "otro", por eso, desde esta perspectiva, es equivocado pensar que la violencia pueda cumplir

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Authority, on the other hand, is incompatible with persuasion, which presupposes equality and works through a process of argumentation (traduccióndelautor).

la función de la autoridad, del mismo modo, que es un yerro suponer que, "la autoridad es lo que hace que la gente obedezca" (Arendt, 1954, p. 7).

Entonces, cuando se hace uso de la fuerza para lograr la obediencia, la autoridad se ve sustituida, y se puede suponer que nos encontramos ante actos de carácter autoritario, lo cual siempre es posible, ya que, "yo puedo creer que la violencia puede convertirse en un sustituto de la autoridad" (Arendt, 1954, p. 7). Pero en este caso, la violencia no es un acto de autoridad por todos aceptado, se trata sólo de sustituir a la autoridad por la violencia, se ha devenido entonces en autoritarismo, que niega la posibilidad de que la "autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad"<sup>32</sup> (Arendt, 1954, p. 9). Por eso, el ejercicio de la autoridad, que se encuentra libre de la violencia y la coacción, requiere el reconocimiento de la intersubjetividad de los individuos, de su igualdad y diferencia frente a los otros, de la posibilidad de vivir armónicamente en espacios compartidos, es decir, la autoridad no debe ser resultado de la imposición sino de la argumentación, donde se obedece a la autoridad, pero se conserva la libertad, de otra forma la autoridad se ve erosionada, ya que:

en la crisis y en la contestación por los hombres contemporáneos de las formas de vida social, hay unos hechos cargados de sentido: el desgaste de la autoridad, el agotamiento gradual

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> "Authority is whatever makes people obey" (traduccióndelautor).

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Authority implies an obedience in which men retain their freedom (traduccióndelautor).

de las motivaciones económicas, la disminución de la influencia de lo imaginario instituido, la no aceptación de reglas simplemente heredadas o recibidas (Castoriadis, 2003. p. 169).

Es decir, las reglas heredadas y el imaginario instituido hacen referencia a autoridades que no existen, que no se explican a la luz de las nuevas relaciones socio-históricas, donde el ejercicio de un poder que se expresa desde una autoridad impuesta, heterónoma, entra en contradicción con lo instituyente, con el sujeto creador, con la imaginación radical, siempre presente en toda sociedad histórica (Castoriadis, 2003).

Lo que se puede observar en las voces de los adolescentes del presente estudio, es que se cuestionan algunas actitudes de la autoridad, las que se basan sobre todo en la imposición, en la incapacidad para relacionarse con ellos a través del dialogo que es sustituido por lo que describen como regaños, es decir, la voz que viene de arriba hacia abajo y deviene en autoritaria, así expresan:

...que a veces son demasiado regañones (Ao, 17), bueno que algunos si se pasan de la raya, porque son algo regañones (Ao, 18), que nos pusieran así, trabajos normales, pero tampoco es para que nos griten y regañen, pues, porque no aprendemos por las malas y por los gritos (Ao, 19), que no te estén regañando por cualquier cosa simplemente porque les caes mal (Aa, 18), que son bien metiches, bueno no, que nomás están vigilando, y bueno, si está bien que nos vigilen, pero no exageradamente (Aa, 19).

No obstante, que "lo heredado", lo "imaginario instituido", da lugar a ciertas autoridades que se corresponden con opiniones que las ponen en cuestión, o están en contradicción con algunas de sus actitudes, es decir, que surge la tensión entre lo instituido y lo instituyente, con la presencia de significaciones sociales encontradas, las de algunas autoridades escolares por un lado y las de algunos adolescentes por el otro, lo que da lugar al comentario crítico, que se inserta enseguida y que abona en favor de la autonomía:

...tus profesores y maestros no te dicen lo que eres y piensas realmente; nadie se atreve a formularte la única crítica que te haría capaz de tomar en tus manos tu propio destino. Sólo eres «libre» en un sentido: libre de toda preparación para gobernar tu propia vida, libre de toda autocrítica (Reich, 2007. s/p).

Que enseguida, se amplía, "permites que los hombres en el poder asuman la autoridad sobre el «Pequeño Hombrecito». Pero no dices nada. [...] te darás cuenta demasiado tarde que una y otra vez te estás equivocando" (Reich, 2007. s/p), para continuar con la idea de que, "empecé a comprender que *esta* era la forma en que inevitablemente tenía que haber sucedido, porque durante miles de años se te ha impedido vivir la vida tal cual es" (Reich, 2007. s/p). La "vida tal cual es", es la preminencia de significaciones imaginaras sociales "heredadas" o "recibidas". Es la misma crítica que hace Paz (1978), a la racionalidad del Estado actual que busca sobre todo el poder, su conservación y extensión y cuyo arquetipo

es la jerarquía, es decir la relación jefe/soldado, esto es, la relación autoritaria. Parece, desde la pluma de diversos pensadores, que la racionalidad –sobre todo del capitalismo- se impone con pocas posibilidades de reacción, tal cual enseguida se advierte y antes hemos visto:

El cerrado universo operacional de la civilización industrial avanzada, con su aterradora armonía entre la libertad y la opresión, la productividad y la destrucción, el crecimiento y la regresión es prefigurado en esta idea de la razón como un proyecto histórico específico (Marcuse, 1993, p. 152).

No obstante, esta visión, que parece que expresa lo que ha sucedido al hombre en el decurso de su historia, puede verse desde otro ángulo, alejado de los determinismos y las fatalidades instaladas para siempre, toda vez que el hombre siempre está imaginando y la imaginación en tanto fuente creadora ha transformado a la sociedad, la sigue transformando. Por eso, "necesitamos ante todo comprender e interpretar nuestra propia sociedad. [...] mostrando que ninguna de las formas de alienación social presente es fatal para la humanidad, puesto que no han estado siempre ahí" (Castoriadis, 2003. p. 50), de lo que se trata; es de que:

Lo esencial de la heteronomía –o de la alienación, en el sentido general del término- en el nivel individual es el dominio por un imaginario autonomizado que se arrogó la función de definir para el sujeto tanto la realidad como su deseo (Castoriadis, 2003. p. 175).

No obstante, la posibilidad de que el ser humano devenga en autónomo, que tenga autoridades reconocidas, es posible, puesto que, "habrá siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento instituido [...] lo cual hace que una sociedad contenga siempre más de lo que presenta" (Castoriadis, 2003. p. 195).

Por lo anterior, se puede suponer que no sólo existe una forma de presentarse el poder, encarnado en las autoridades escolares, hay "algo" más, ya que, "el poder se ejerce únicamente sobre "sujetos libres" y sólo en la medida en que son "libres". [Ahí] pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos" (Foucault, 1988, p. 239), precisamente porque el poder y la autoridad, se ejercen sobre "sujetos libres", se dice, que, "pueden presentar al menos un pequeño margen de resistencia" (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 120). Entonces a determinada forma de ejercicio de poder o autoridad siempre se estarán oponiendo otras significaciones imaginarias sociales de comprenderla, cuestión que se ve reforzada ya que. "el poder no es una especie de consentimiento" (Foucault, 1988, p. 238), por eso, "el poder es una matriz general de relaciones de fuerza en un momento dado [...] si Foucault afirma que el poder viene de abajo y que estamos todos atrapados en él, no sugiere por ello que no hay dominación" (Dreyfus y Rabinow, 1988, p. 204). Por el contrario, es lucha,

resistencia, aceptación, encuentro de subjetividades. Por lo tanto siempre habrá quienes cuestionen a la autoridad, así como aquellos que la justifiquen, veamos:

A todos, que no existieran las autoridades. [...] porque creo, que para algunos alumnos no nos gustan las autoridades (Aa, 19), corrigen lo que estoy haciendo, si está mal ellos lo corrigen (Aa, 8).

Conviene dejar en claro, que la autoridad, -cualquier forma de autoridad- no se ejerce únicamente por medio del poder, puesto que Foucault, distingue tres instancias, "saber, poder y subjetividad", las cuales, "no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí" (Deleuze, 1988, p. 155). Cuestión, que se explica con más detalle, así:

Saber y poder se articulan, el saber al presentarse como "única" versión de realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enuncia como verdad. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad (Anzaldúa, 2004, p. 132).

En consonancia con lo anterior, encontramos las siguientes narrativas adolescentes, que dan cuenta del ejercicio del poder y del saber, y de la forma en que se relacionan, en que uno subyace al otro:

Poder: "en la escuela dicen: yo soy la autoridad y vas a hacer lo que yo diga" (Aa, Gd, 2). Saber: "enseñan y todo eso, si hacen bien, si hacen todo, y los maestros también enseñan muy bien" (Aa, 23).

Como vemos, por un lado, se advierte que se cuestiona el tono autoritario de la autoridad, "vas a hacer lo que yo diga", pero al mismo tiempo la se reconoce a la autoridad, como tal, ya que, "enseña". Existe pues, una relación intrínseca entre el poder y el saber, de manera, que quien "sabe", quien "enseña" tiene "poder".

Ahora bien, ya se ha comentado que el poder no es privativo de alguno o algunos, se dirige en varias direcciones, se da en el entramado de las relaciones sociales, de tal forma, que, "es multidireccional, opera de arriba abajo y también de abajo arriba" (Dreyfus y Rabinow, 1988, p. 204), por eso se ha dicho que es algo que se encuentra en tensión, las autoridades, quienes en teoría son poseedores del poder y el saber, tienen que ganar y refrendar la autoridad día a día, veamos lo siguiente:

Porejemplo, con el maestro de geografía, a veces si nos pasamos, porque el maestro de geografía es..., como que..., habla muy bajito y los alumnos empiezan a hablar y se estresa porque hay niñas que se portan mal (Ao, Gd, 1), güey, no digas cosas que no son... güey, son todos bien *culeros* con él, la neta, para que le dices calvo, no sabes si tiene cáncer (Aa, Gd, 1).

Estos comentarios dan lugar a reconocer que el "poder" es "multidireccional, y que el poder no es privativo de las autoridades escolares, sino que también, los adolescentes de secundaria tienen cierto tipo de "poder", y que lo hacen valer con algunos docentes u otras autoridades escolares, que el "poder", también se da "de abajo arriba". No obstante, el poder siempre implica algún grado de dominación de unos sobre otros.

# b). Autoridad "formal" y "reconocida" en la escuela secundaria y algo más sobre "el poder" y "la disciplina"

"¿Dónde se encuentra la autoridad como tal: encarnada en un personaje, inserta en la interioridad del sujeto, tensando las relaciones entre sujetos o bien descendiendo desde algún espacio superior y exterior sobre el conjunto de los sujetos?" (Greco, 2007, p. 36)

En la escuela secundaria se pueden advertir dos dimensiones de autoridad, por un lado la autoridad institucional o formal y por otro lado la "reconocida" por los adolescentes, igual, puede suceder que en algunos casos, la autoridad "reconocida" pueda coincidir con la autoridad "formal", o por el contrario, en función de los parámetros con que identifican a las autoridades, no se dé tal coincidencia.

Respecto a las autoridades institucionales, con sus diversas jerarquías, podemos identificar al director; el subdirector; los profesores; los integrantes de la oficina de Servicios Educativos Complementarios; que incluye: coordinador, orientadores, trabajadores sociales, medico escolar, y prefectos; asistentes administrativos y auxiliares de intendencia (La figura de Servicios Educativos Complementarios (SEC) es propia de secundarias técnicas, aunque en otras modalidades de educación secundaria existen funciones semejantes)

En cuanto a las autoridades "reconocidas", estas como se ha dicho pueden o no ser las autoridades "formales", pero adquieren un grado de reconocimiento en función de múltiples criterios, que va desde el respeto, el liderazgo, el temor que les causan, el real o aparente desprecio con que les miran, o la franca o supuesta invisibilidad que les atribuyen.

Cabe hacer una aclaración respecto a las "autoridades reconocidas", las cuales se dividen en dos, las primeras que son las que obtienen —desde las voces adolescentes del presente estudio- la categoría de autoridad, propiamente dicha, y que son las que obtienen esa distinción, en virtud de que son obedecidas en la libertad (Arendt, 1954), sea por el liderazgo o el respeto que se han ganado, y las segundas, que son reconocidas más bien, por el temor que causan, porque se hacen sentir en función de determinados actos de violencia, y por lo tanto, se les puede mencionar como autoritarias.

En vista de lo anterior, se pregunta ahora, ¿cuál es el papel que juega la autoridad en la escuela secundaria?, ¿cómo la ven los adolescentes de secundaria?, ¿qué relaciones establecen? Se ha dicho que se trata de nuevos tiempos donde la autoridad es cuestionada, no escapa al escrutinio público y al privado y desde luego al de los adolescentes de secundaria, por tal razón, "la autoridad del gesto y la palabra que instituyen, hoy parece estar amenazada, no ser reconocida, no apelar a un origen ni portar un saber trascendente. La autoridad no se desplaza hacia otro lugar, tiene dificultades para ser encarnada, reconocida" (Greco, 2007. P. 21). Ello se relaciona con las constantes quejas que los directores, los docentes, los miembros de Servicios Educativos Complementarios, (SEC)<sup>33</sup>, e incluso algunos alumnos reconocen como actitudes que atentan contra la autoridad y la disciplina escolar. Al respecto un adolescente expresó en una de las entrevistas realizadas *in situ:* 

Sí, porque la verdad somos rebeldes a veces nos salimos del control, no hacemos nada, nos brincamos, o a veces algunos llegan a insultar a los profesores, o se salen. [Salen del aula sin permiso del docente] (Ao, 10).

Algo reconocido aquí y en otros lares, igual por profesores, adolescentes e investigadores, pareciera ser, que existe una actitud de confrontación hacia toda

\_

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> En adelante SEC, integrada por: el responsable de éste departamento, los prefectos, la trabajadora social y el encargado de servicios médicos escolares.

autoridad escolar por parte de los adolescentes de secundaria que va *in crescendo*, entonces, las autoridades, por regla general contestan con medidas disciplinarias, muchas ocasiones vinculadas a la coacción, cuando parece que, "la autoridad consiste en [...] hacerse obedecer sin recurrir a la fuerza, porque no se puede hacer actuar a los hombres por pura coacción de manera constante" (Antaki, 2004, p. 65). Por eso, dice una adolescente entrevistada: "con los maestros que son muy regañones o muy estrictos, me vale lo que me digan" (Ao, 2). Son estos encuentros desagradables con la autoridad, pero también los que se basan en el entendimiento los que configuran, crean y recrean las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de los adolescentes de secundaria, tal cual se pretende comprender en el presente estudio.

Para Anzaldúa, (2004), la tarea social de la educación básica debe ser resignificada al tiempo que se modifiquen las significaciones imaginarias instituidas, así como el papel que se desempeña en la relación educativa de manera particular, nos dice, "es necesario resignificar la concepción social del profesor y del estudiante" (Anzaldúa, 2004, p.50), y es que, opina Anzaldúa, en la educación básica existe un "Dispositivo Pedagógico"<sup>34</sup>, mediante el cual se ejerce el poder,

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup>Anzaldúa, concibe al Dispositivo Pedagógico: "como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio de poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas". (2004, p. 56).

que induce y dirige acciones. Lo que habría que preguntarse, es, si el dispositivo pedagógico facilita la continuidad del imaginario instituido sobre la autoridad escolar, o, bien si los adolescentes de secundaria, escapan a la "dirección e inducción de sus acciones" y son capaces de instituir otras formas de imaginarse la realidad en el *mercado* de sus relaciones sociales cotidianas, que cada vez son más amplias y no se reducen a la escuela secundaria. Como quiera que sea, parece que en la institución escolar, están presentes las medidas disciplinarias de parte de las autoridades hacia los adolescentes, donde participa el mencionado dispositivo pedagógico que permite el ejercicio del poder.

### **Breves conclusiones**

Cierro este artículo, en principio, precisando algunos conceptos aquí trabajados. Así, se entiende por autoridad, la potestad que tiene una persona o institución para hacerse obedecer sin recurrir a la coacción o la fuerza, sino más bien la fincada en la libertad de quien obedece, acto que requiere diálogo y entendimiento; el autoritarismo se entiende como los actos de autoridad, en los que se suprime el dialogo y se recurre a la coacción o violencia, además de negar la libertad de quien debe obedecer; la disciplina escolar, son las normas —y lo no escrito- aplicadas por las autoridades escolares, que utilizan el poder para inducir acciones, -de donde se colige, que existe una relación intrínseca entre autoridad y poder-; autoridad

formal en la escuela secundaria, son las identificadas por la jerarquía que ocupan en la institución; y, autoridad reconocida, son aquellas que pueden ser formales o no, pero se les identifica por el liderazgo y/o respeto ganado o por el temor y sumisión que inspiran.

Igual, planteo, que con relación a la forma en que los adolescentes reconocen a las autoridades escolares, resultó evidente que esto se lleva a cabo mediante las relaciones que establecen con estas, y que pueden estar fundadas en el trato deferente que de ellas reciben, que esta mediado por el diálogo, la confianza que les dan o la disposición a escucharlos, o bien, por el temor que les causan cuando les expiden citatorios, reportes, suspensiones, o hasta los expulsan, e igual los regañan y gritan, de ahí que reiteren las cuestiones relativas al poder, la disciplina, y el "dispositivo pedagógico", desde donde dimensionan sus interacciones con la autoridad, en tanto autoritarias, lo que da lugar a pensar que plantean la necesidad de modificar la forma en que se relacionan las autoridades con ellos y la idea de resignificar el papel que en la escuela juegan unos y otros.

Como se ha podido ver, la autoridad desde las voces y narrativas de los adolescentes de la comunidad de estudio, tiene dos grandes dimensiones, la aceptada y la que no lo es, no obstante, se pudo comprobar que la "necesidad de la autoridad escolar", es algo indiscutible para las chicas y chicos, ya que mantuvo su vigencia desde las entrevistas hasta los grupos de discusión, puesto que consideraron que permite mantener cierto orden en la escuela y garantizan la

armonía, lo que me permite afirmar que los adolescentes de secundaria no son de naturaleza anárquica, por el contrario, lo que se advierte, es que están preparados para realizarse y actuar dentro de las instituciones socialmente establecidas.

#### Referencias

- Aguilera, M. Muños, G. & Orozco, A. (2007). Disciplina violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud, en escuelas primarias y secundarias de México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Antaki, I. (2004). El manual del ciudadano contemporáneo. México: Editorial Planeta.
- Anzaldúa, R. (2012) Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. [Versión electrónica] En Tramas 36, UAM. X. México, p.p. 177-208.
- \_\_\_\_\_ (2006). Jóvenes frente al abismo. [Versión digital] En Tramas 24, UAM. X. México, p.p. 105-134
- \_\_\_\_\_ (2004). La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder. UAM-X, Depto. de Educación y Comunicación. México.
- Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2010). *Sujeto autonomía y formación*. En Tramas 33 UAM-X. México. p.p. 113-130

- Arendt, H. (1954). ¿WhatisAutorithy? Recuperado de: <a href="https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat">https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat</a>
  <a href="https://www.asa.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat">https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat</a>
  <a href="https://www.asa.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat">https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat</a>
  <a href="https://www.asa.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat">https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhat</a>
  <a href="https://www.asa.edu/hcleaver/www/hcleaver/www/asa.edu/hcleaver/www/hcleaver/
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida:* Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1986). Sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- Benedetti, M. (1997). La vida entre paréntesis. Buenos Aires: Ediciones la cueva.
- Berardi, F. (2010). Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta limón.
- Bourdieu, P & Passeron. J. (1981). La reproducción. España: Editorial Laia.
- Castells, M. (2011). *La Wikirevolución del Jazmín*. Recuperado de la web: <a href="http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110129/54107291983/la-wikirrevolucion-del-jazmin.html">http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110129/54107291983/la-wikirrevolucion-del-jazmin.html</a>
- Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución. Argentina: TusQuets Editores.
- Collingnon, M. & Rodríguez, Z. Afectividad y sexualidad entre los jóvenes. Tres escenarios para la experiencia íntima en el siglo XX. En Rossana, R. (coord.) *Los jóvenes en México*. (pp. 262-315) México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Deleuze, G. (1988) ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <a href="http://publicaciones.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2011/08/Qu%C3%A9-es-un-dispositivo">http://publicaciones.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2011/08/Qu%C3%A9-es-un-dispositivo</a> GD.pdf
- Dreyfus, H & Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo* y la hermenéutica. México: UNAM.
- Foucault, M. (1988). "Postfacio: El sujeto y el poder". En: Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Horkheimer, M & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Instituto mexicano de la Juventud/Secretaría de Educación Pública, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2010: México 2011.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna* [versión digital]. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. [Versión digital] España: Planeta-Agostini.
- Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Argentina: Paidós.

- Nava, M. (2010) El consumo de medios audiovisuales y la construcción de imaginarios en adolescencias de escuelas secundarias: del conocimiento al mito. [Tesis inédita]. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parsons, T. (1959). La clase escolar como sistema social. Cambridge. *En Educational Review*, vol. 29, No. 4, Harvard College, p.p. 297-318.
- Peralta R. (2012). "Yo soy 133": Ahora los adolescentes le entran a las elecciones México 2012. Recuperado de: <a href="http://www.impre.com/la-gente-dice/viewArticle.action?articleId=281474978987936">http://www.impre.com/la-gente-dice/viewArticle.action?articleId=281474978987936</a>
- Paz, O. (1978). El ogro filantrópico. México. *Revista vuelta*, número 28, p.p. 13-26. Recuperado de: <a href="http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/21465/22459">http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/21465/22459</a>
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*: Madrid. Editorial Morata.
- Rossana, R. (2010) (coord.) *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reich, W. (2007). *Escucha pequeño hombrecito*. Recuperado de la Web: <a href="http://www.enxarxa.com/biblioteca/REICH%20Escucha,%20hombrecito.p">http://www.enxarxa.com/biblioteca/REICH%20Escucha,%20hombrecito.p</a> df
- Suarez, M. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En Rossana, R. (coord.) *Los jóvenes en México*. (pp. 90-123).

México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Las identidades psicosociales de los alumnos de educación secundaria en la construcción de la convivencia escolar cotidiana. Arturo Guillermo Guzmán Palacios

El pájaro no canta porque es feliz, es feliz porque canta. William James.

En el presente documento se presenta sólo una línea de investigación de una tesis doctoral que trata sobre la relación recíproca entre la convivencia escolar cotidiana y las identidades psicosociales en alumnos de educación secundaria. El trabajo de campo se realizó en una escuela secundaria pública del municipio de Guadalajara durante los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013. El estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa/interpretativa con un enfoque etnográfico y las técnicas de recogida de datos fueron la observación *in situ*, la narración escrita y la entrevista semiestructurada.

En este trabajo se aborda la problemática inherente a la convivencia escolar en alumnos de educación secundaria a partir, principalmente de las expresiones de sus identidades psicosociales por considerarse, desde la visión del investigador, el factor sustancial en la construcción de tal convivencia. No obstante, también se reconoce la importancia de otros factores como son las normas, las costumbres y las prácticas sociales. De manera específica, trata de cómo los alumnos mediante la expresión de sus identidades psicosociales en un grupo escolar construyen ciertos tipos de convivencia. Aunque en otras

investigaciones se ha estudiado a la convivencia escolar desde otros temas relacionados como son el acoso escolar (bullyng), la indisciplina, la incivilidad, las transgresiones, el maltrato y la rebeldía, aquí se estudia desde el *ser* del alumno y la manera en que interactúa y se relaciona con los demás.

Las investigaciones relacionadas con el tema de la convivencia escolar en México, hasta hace poco tiempo eran escasas, al hacer una revisión del estado del conocimiento en el documento *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se confirma tal premisa:

En México casi nadie ha investigado el tema de la convivencia, porque la palabra no ha adquirido fuerza de uso en el ámbito escolar; sin embargo, si lo agregamos al campo, es porque viene aparejado con el tema de violencia y disciplina, por lo que en algún momento es probable que alguien centre su estudio en él. (Piña et al, 2003, p. 250).

Diez años después, el tema de la convivencia ha despertado gran interés en diversos países del mundo, incluso en México, el reciente documento del COMIE señala:

No obstante que su utilización es cada vez más frecuente, *convivencia escolar* es aún una categoría emergente [...] convivencia comparte con otros acercamientos teóricos dos elementos centrales: su *anclaje en lo cotidiano*, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas, y la *perspectiva de* 

*lo público*, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social. (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010 en COMIE, 2013, p.74).

En este documento se dan a conocer ciertos rasgos de las identidades psicosociales de los alumnos sujetos de estudio en el contexto de la educación secundaria y los tipos de convivencia escolar cotidiana que construyeron durante sus interacciones sociales. A manera de ejemplos, se presentan la descripción, el análisis e interpretación de actitudes y acciones/interacciones de algunos alumnos en el salón de clases, asimismo se hace un acercamiento en la comprensión de los significados, sentimientos y emociones desde los sujetos mismos durante la convivencia.

Este artículo responde fundamentalmente a tres cuestionamientos:

- A) ¿Cómo se caracterizaron las identidades psicosociales de los alumnos sujetos de estudio?
- B) ¿De qué manera interactuaban?
- C) ¿Qué tipos de convivencia construyeron?

El punto de partida es reconocer que el individuo nace y se hace. Por una parte, nace con predisposiciones genéticas que le proporcionan rasgos físicos y psicológicos característicos de su *ser*, que a la vez, le dan unicidad respecto de

otros individuos; y por otra, se construye en interacción con el entorno físico y social en el que se desarrolla, lo cual le agrega otros rasgos identitarios. De modo que tanto el *ser* como el *estar* en un contexto específico, contribuyen en la construcción de la identidad propia que lo diferencia de los demás.

Para Delors (1996) la educación debe estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, en este documento se aborda el ser centrado en la identidad y la unicidad de cada individuo; y el vivir juntos o convivir como resultado de las interacciones sociales cuando se comparten significados comunes, el tiempo y el espacio. Los dos pilares de la educación: ser y convivir tienen, notoriamente un enfoque humanista y están estrechamente relacionados. Por tanto, aquí se argumenta a favor de que la convivencia escolar cotidiana se construya en lo fundamental con la expresión de las identidades psicosociales de los alumnos.

Cabe aclarar que en este texto se presentan sólo algunas evidencias de la subcategoría *autoreconocimiento* que se aborda en el apartado A y pertenece a la categoría identidades psicosociales. Asimismo, sobre las *interacciones sociales* que se desarrolla en el apartado B y corresponde a la categoría convivencia escolar cotidiana. Tales subcategorías se relacionan directamente y generan el conocimiento sobre los tipos de convivencia que los alumnos construyeron y se

presenta en el apartado C. Por último, las conclusiones al final del documento representan resultados parciales de la investigación doctoral antes mencionada.

## A) ¿Cómo se caracterizaron las identidades psicosociales de los alumnos sujetos de estudio?

Por su relevancia, lo primero es reconocer que en este documento, el concepto identidad tiene como telón de fondo a la cultura desde una perspectiva simbólica: "La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (Giménez, 2007, p. 49).

Por otra parte, Pérez Gómez (1998) concibe de manera específica a la *cultura escolar* y según él no es una sola, sino múltiples culturas que agrupa en cinco tipos: crítica, social, institucional, académica y experiencial, todas muy importantes pero esta última especialmente pertinente sobre la forma en que un individuo construye su mundo con base en la experiencia de su contexto social.

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los

216

intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su

existencia (Pérez, 1998, p.199).

De hecho, la identidad individual o grupal se construye en el interior de las

culturas o subculturas en las que se entretejen significados, denominado por

algunos autores entramado, red o telaraña para referirse a la complejidad del

contexto social. En este caso, el contexto escolar contribuye significativamente

en la construcción identitaria de los alumnos debido a la gran cantidad de horas

que conviven con sus congéneres en la escuela y al intercambio de significados,

ideas, creencias y valores.

Pero: ¿Qué es la identidad?

La identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente

autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de

su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos

culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo

(Giménez, 2007, p.61)

Así, la identidad personal es el discurso o la narrativa sobre sí mismo, es la

autoimagen o el autoconcepto que el individuo construye; y se integra de acuerdo

con Larrain (2003, p.32) por tres aspectos: culturales, materiales y sociales.

- Culturales: los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido, tales como religión, género, clase social, profesión, etnia, sexualidad y nacionalidad que contribuyen a especificar al sujeto.
- Materiales: los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo de su propio cuerpo; se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen.
- Sociales: la identidad personal implica una referencia a los "otros", en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos.

Entonces: ¿Qué son las identidades psicosociales? Para efectos de la investigación realizada, se conceptualizó a las *Identidades psicosociales* como el concepto que los alumnos tienen de sí mismos en torno al *autoreconocimiento*, *reconocimiento de los otros* y *reconocimiento del nosotros*, construido a partir de sus relaciones sociales y en el contexto escolar cotidiano específico.

El *autoreconocimiento* responde a la pregunta ¿Quién soy? Y es el discernimiento que el alumno hace de los atributos que lo definen como ente humano: físicos, intelectuales, emocionales y sociales; así como el conocimiento

de su ubicación en el mundo. Inicialmente los individuos se diferencian en la sociedad a la que pertenecen por su nombre y sus rasgos físicos; enseguida, por sus actitudes y las acciones/interacciones expresadas de manera explícita o implícita; por el rol o roles que juegan, en este caso, en el salón de clases (alumno, compañero, amigo, novio, líder o seguidor); por las cualidades y limitaciones personales, las habilidades físicas, el grado de inteligencia, el estatus social y el nivel de autoestima, entre otras. Con tales referentes el alumno forma su autoimagen o autoconcepto.

El reconocimiento de los otros consiste en la manera en que el alumno es conocido y reconocido por sus pares, lo cual depende de las percepciones y expectativas de los otros; de la identificación de sus semejanzas y diferencias con los demás; y el grado de aceptación, tolerancia o rechazo de aquellos con quienes voluntaria o involuntariamente convive. En el grupo escolar estudiado se identificaron subgrupos que se integraron de acuerdo con sus afinidades, necesidades, deseos e intereses comunes.

El reconocimiento del nosotros radica en el grado de pertenencia e integración del alumno, por una parte con los subgrupos que se forman al interior del grupo escolar y por otra, con el grupo escolar mismo; también depende de la manera en que se identifica con los objetivos, necesidades e intereses del subgrupo o grupo escolar, además de la diferenciación de este grupo con los demás grupos de la escuela.

Como se mencionó antes, en este apartado se aborda principalmente el *autoreconocimiento* de los alumnos, aunque en un segundo plano se incluyen aspectos del *reconocimiento de los otros* para comprender la manera en que eran conocidos y reconocidos por los demás. Para el análisis e interpretación de los datos, se utilizaron algunas herramientas de la teoría fundamentada<sup>35</sup>, de modo que se identificaron los significados que emergían de la investigación empírica y con ellos se conformaron las propiedades y dimensiones de las subcategorías.

Por ejemplo, la subcategoría *autoreconocimiento* se integró por tres propiedades: la autoconcepción, la autoestima y la autoacción. Cada una con sus respectivas dimensiones, tal como se muestra a continuación:

<u>Categoría</u>	<u>Subcategoría</u>	<u>Propiedades</u>	<u>Dimensione</u>		imensiones		
		Autoconcepción	Dе		cualidades		a
	Autoreconocimiento	(	limitaciones.				
Identidades		Autoestima	De		seguridad		a
psicosociales			inseguridad.				
		Autoacción	De	la	proacción	a	la
			inaco	ción	ı.		

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Para Strauss y Corbin el término "teoría fundamentada" se refiere a la teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática; es decir, la teoría emerge a partir de los datos y los conceptos se fundamentan en ellos, aunado a la creatividad de los investigadores.

La principal herramienta utilizada para la recogida de datos para esta subcategoría fue la *narrativa escrita*, la cual contiene en cada uno de los tres instrumentos diseñados, un test proyectivo que consiste en la elaboración de un dibujo por parte de los alumnos y la interpretación posterior del investigador; asimismo, la técnica de frases incompletas con sus respectivos cuestionamientos. En el cuadro siguiente, se presenta la intención de la estrategia en tres niveles de profundidad así como el contenido de los instrumentos.

Estrategia para la recogida de información de las identidades psicosociales						
	Yo	Los otros	Nosotros			
Niveles de profundidad	Instrumento 1 Identidad personal	Instrumento 2 Identidad grupal y convivencia	Instrumento 3 Identidad escolar y convivencia			
	Dibujo de un animal con el que el alumno se identifica.	Dibujo alusivo a la manera en que convive con sus compañeros de grupo.	Dibujo sobre la manera en que conviven los grupos de la escuela			
Concepciones	¿Cómo soy yo? Yo soy	¿Cómo son mis compañeros del grupo conmigo? Mis compañeros son ¿Cómo soy yo con mis compañeros del grupo?	Mi grupo es similar a los demás grupos de la escuela debido a que Mi grupo es diferente a los demás grupos de la escuela debido a que			

		Yo soy con mis compañeros	
Valoraciones	Lo que me gusta de mí es	Lo que me gusta de mis compañeros del grupo es	Lo que me gusta de mi grupo es
	Lo que no me gusta de mí es	Lo que no me gusta de mis compañeros del grupo es	Lo que no me gusta de mi grupo es
Prospectivas	Me gustaría ser	Me gustaría que mis compañeros fueran	Me gustaría que mi grupo fuera

Cuadro 1. Estrategia para la recogida de información de las identidades psicosociales.

Con el instrumento 1 acerca del autoreconocimiento, se aplicó a los alumnos un ejercicio proyectivo que consistió en dibujar en una hoja blanca, un animal que fuese de su agrado y escribir a su alrededor lo que les gustara de él<sup>36</sup>. Además se les cuestionó ¿Cómo soy yo? Acompañado de las afirmaciones, Yo soy...; Lo que me gusta de mi es...; y Me gustaría ser... A fin de que describieran el autoconcepto, la autovaloración y la visión de futuro de sí mismos en una narrativa personal.

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cabe aclarar que en este ejercicio de identificación con las cualidades de un animal, no se interpreta la figura del animal como lo hace el psicoanálisis en el caso de la figura humana, sino que se interpretan las cualidades del animal descritas por el alumno alrededor del dibujo.

A manera de ejemplo, a continuación se desarrollan las tres propiedades del autoreconocimiento con sus respectivas dimensiones:

## Autoconcepción

Es la narrativa que hace el alumno sobre sí mismo para expresar su *ser*. Sus dimensiones son las cualidades y limitaciones. Las cualidades son los atributos y las limitaciones las áreas de mejora que los alumnos identifican en sí mismos.

De acuerdo con las respuestas obtenidas con el instrumento mencionado, se presenta el caso de Erika que se autodescribió de la manera siguiente:

Soy una persona muy estudiosa, muy observadora, me gusta mucho que me pongan atención sólo que en veces soy un poco rara, soy muy tímida, misteriosa, soy muy amistosa, no me gusta que los demás me digan lo que tengo que hacer. El animal con el que me identifico es el pájaro porque puede volar libremente y no hay quienes los regañen, es muy feliz y siempre está cantando, los pájaros siempre se apoyan unos con los otros, siempre están unidos con sus seres queridos. Me gustaría ser pájaro porque así sería más feliz. Soy muy alegre, hago amigas muy fácilmente y no le tengo miedo a equivocarme, me enfrento a mis miedos; a mis problemas y no miento a las personas que quiero. También soy muy sensible, no se me facilita decirle a alguien lo que siento, soy muy celosa, lloro cuando me hablan mal o feo y me enamoro muy fácilmente. Me gustaría que los demás me comprendieran.

A partir de la información recabada con el instrumento "identidad personal", el método de la observación y la técnica de la entrevista, el investigador infirió que Erika tenía como cualidades ser: alegre, inteligente, perceptiva, independiente, sociable y valiente al enfrentar sus miedos y problemas. Como limitaciones identificó que era poco expresiva, reservada y tímida; que no contaba con el suficiente apoyo y comprensión de quienes le rodeaban y vivía en un contexto de desunión familiar.

Cuando ella hace mención que es un poco rara y misteriosa, es muy probable que se refiera a aspectos de su identidad que aún desconoce. Al indicar que se identifica con el pájaro y sus cualidades, reveló claramente que deseaba libertad (tal vez restringida por ahora), que vivía hasta cierto grado reprimida y que aspiraba a ser feliz.

Al reflexionar sobre sus actitudes y acciones/interacciones sociales en el aula como resultado de la observación, Erika proyectaba una imagen de timidez, no obstante su alto nivel de inteligencia mostrado al responder los cuestionamientos académicos de los maestros. Aunque se relacionaba bien con sus compañeros, generalmente permanecía en su lugar, era poco expresiva y también un poco aislada. Era percibida por los maestros y por sus compañeros como una alumna estudiosa, inteligente, dedicada en la realización de sus actividades académicas y con buen comportamiento social, por lo que se infirió que tuvo una buena educación familiar.

Por lo anterior, fue posible deducir que la alumna manifestó en su autoconcepto aquellos aspectos de los que era consciente. No obstante, había otra parte que desconocía de sí misma o que inconscientemente no deseaba reconocer, es lo que en psicología (corriente del psicoanálisis) se denomina la sombra personal, ambos aspectos conscientes e inconscientes son atribuibles a cualquier ser humano.

Aunque para algunos especialistas en psicología la sombra personal contiene todo tipo de capacidades potenciales, tales como cualidades y limitaciones que no se han desarrollado ni expresado, para la mayoría constituye:

Una instancia psicológica negada que mantenemos aislada en el inconsciente donde termina configurando una especie de personalidad disidente. Desde este punto de vista la sombra es pues, una especie de compensación a la identificación unilateral de nuestra mente consciente con aquello que le resulta aceptable" (Zweig y Abrams; 1992, p.35).

De modo que, en términos generales, la sombra es el lado oscuro de la naturaleza humana; son los deseos no reconocidos o los aspectos reprimidos de la personalidad constituidos por las emociones y comportamientos negativos.

### Autoestima

La autoestima según Branden (1995, p. 46) "Es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad". Sus dimensiones son los matices entre la seguridad e inseguridad. El alumno con autoestima alta siente seguridad y confianza para enfrentar los desafíos de la vida; con autoestima baja se encuentra en el extremo opuesto.

Para Branden la autoaceptación es el punto de partida de la autoestima y es la capacidad de aceptar la realidad propia; valorarse y respetarse tal como es el individuo. A continuación se presenta el caso de Rubén.

Soy un poco antisocial, no me gusta confiar demasiado en la gente, soy algo irresponsable y casi no me gusta estar en grupo. Me identifico con el perro porque es tu mejor amigo sin contar cuantas veces lo maltrates, te cuida, es noble, nunca te abandona, puedes contar a que te va a animar, es inocente, siente tu estado de ánimo, si estas triste te anima, no te traiciona. A mí me gusta estar tranquilo, pensar en la vida y algunos poemas, me gusta ver a los demás felices, pensar mi vida con alguien especial que me quiera por lo que soy no por cómo me veo. No me gusta lastimar a la gente tanto física y emocionalmente, en especial mujeres que son mis amigas. No me gusta la gente que abusa de la confianza y amor de una persona. Me gustaría ser alguien importante para cambiar todo lo que está mal, en todo lugar, mejorar el país sin importar si lo tengo que hacer a la fuerza. Quisiera poder ayudar a la gente que me necesite.

Rubén mostró inseguridad al expresar que era desconfiado, irresponsable y aislado. En su identificación con las cualidades del perro manifestó cierto grado de vulnerabilidad, además que se encontraba ávido de amistad sincera, cuidados,

comprensión, bondad, lealtad y apoyo moral. De acuerdo con la primera parte del concepto de autoestima según Branden, él se sentía poco competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida.

Se autodenominó antisocial, era introvertido y en cierto modo inocente; se proyectaba en la felicidad de los demás muy probablemente porque él no era feliz. No se aceptaba del todo físicamente pues deseaba ser valorado por su pareja (en el futuro) "por lo que soy" y no por su apariencia. De acuerdo con la segunda parte del concepto *autoestima* él no se sentía merecedor de la felicidad.

Es probable que durante su vida hubiese sufrido de maltrato y abusos de confianza, por ello, a su edad actual tenía temor de ser maltratado y tampoco lo deseaba para los demás. En el futuro aspira a tener algún tipo de poder para hacer el bien, por lo que se infirió que uno de sus principales valores era la justicia. También dio muestras de un espíritu altruista.

Durante las observaciones realizadas, Rubén se comportó de manera tímida, fue poco expresivo, casi no tenía amigos y era rechazado por el grupo, se mantenía todo el tiempo en su lugar. Era percibido por sus compañeros como poco inteligente. Fue quizás el alumno del grupo escolar estudiado, que mostró la más grande carencia de autoestima. Al parecer vivía con ciertos traumas de la infancia que le impedían vivir con plenitud.

Según Branden (1995, p.36) "La gente con autoestima seguramente puede derrumbarse por un excesivo número de problemas, pero tendrá capacidad de

sobreponerse con mayor rapidez otra vez", por tanto, en el caso de Rubén necesita recuperar la autoestima a fin de lograr su sano desarrollo. Un concepto directamente relacionado con la autoestima es el de resiliencia:

Resiliencia es un término que procede de la física y que se refiere a la capacidad de un material para recuperar su forma inicial después de soportar una presión que lo deforma. Como seres humanos, toda experiencia vivida nos afecta. Sin embargo, si somos resilientes no sólo podremos recuperarnos después de soportar una presión, sino que lograremos aprender, crecer y ser mejores. (Rivas, 2007, p. 36)

La metáfora representativa de la resiliencia es la palmera que ante el vendaval se dobla pero no se rompe. Así, una de las características de la escuela institucionalizada es preparar a los alumnos para adaptarse a la sociedad a la que pertenecen y desarrollar su potencial para convertirse en lo que son capaces de ser.

## Autoacción

Es la manera en que actúa e interactúa el alumno. Sus dimensiones transitan de la inacción a la proacción. La inacción se refiere al alumno pasivo respecto a las acciones/interacciones sociales dentro del aula y de la escuela. La proacción se refiere a los alumnos con iniciativa que mediante la acción/interacción social

manifiestan sus inquietudes, necesidades, deseos e intereses y participan activamente de la convivencia escolar.

Además de Rubén, mencionado en el apartado anterior, otro ejemplo ilustrativo de la inacción era Jesús, un alumno que sufría de Trastorno de Déficit de Atención (TDA), no tenía amigos y generalmente era solitario. Al respecto Alberto su compañero comentó:

El más aislado que yo conozco es Jesús, le decimos pato, todos le hacemos burla, es al que más se le hace burla. Él es tranquilo, pero todos le dan la fama de retrasado mental y le hacen burla por eso.

De acuerdo con las observaciones realizadas, Jesús era un alumno pasivo que se mantenía al margen de lo que acontecía en el aula, no era grosero y hacía lo posible por no meterse en problemas. Los maestros eran condescendientes con él porque conocían su problema. Su madre solicitó a las autoridades institucionales, que por lo menos le permitieran terminar con sus estudios de secundaria.

Por otra parte, estaban los alumnos reactivos, es decir, aquellos que reaccionaban sin reflexionar ante los estímulos de sus compañeros; aquellos quienes se veían afectados por las condiciones del clima social áulico o escolar, tal era el caso de Abigail quien comentó:

Mis compañeros del grupo son conmigo a veces buena onda, cuando no me hacen a un lado porque estoy gordita y les caen bien las que son delgadas. Otras veces, son culeros y se les ofrece más a ellos que a mí. Yo soy con ellos como se merecen.

Abigail era el tipo de alumna inquieta que se movía por todo el salón bajo cualquier pretexto y buscaba llamar la atención y aceptación de todos. Con frecuencia sus compañeros la ignoraban o abiertamente la rechazaban porque no toleraban sus intromisiones.

Otro caso de alumna reactiva fue Gabriela. Ella se expresó de la manera siguiente:

Mis compañeros son arrogantes, molestos y groseros. No me gusta la forma en que hablan, como se expresan, lo groseros que son, la rivalidad que hay entre muchos, la facilidad con la que otros los manejan. Como ellos lo hacen conmigo yo soy igual.

Gabriela a diferencia de Abigail, era una alumna estudiosa y reservada, que casi no se movía de su lugar, tampoco molestaba a los demás y como ella expresó, era incompatible con la manera de actuar e interactuar de sus compañeros. Con frecuencia se le veía usando audífonos y en un momento dado manifestó "mejor música que compañía".

Otro tipo de alumnos eran los reflexivos que contrario a los reactivos, pensaban antes de hacer algo. Alberto era uno de ellos, él no se dejaba manipular por ninguno de sus compañeros, era respetuosos de los demás y mesurado en sus acciones. Alberto atribuía el desorden y el caos que se manifestaba con frecuencia en el salón de clases a la incapacidad de reflexión de la mayoría de sus compañeros

quienes se dejaban manipular por Manuel de quien comentó "es el más desmadroso, el que más hace problemas".

Por último estaban los alumnos proactivos; es decir, aquellos que actuaban por iniciativa propia con o sin responsabilidad de sus actos, algunas veces para generar dinámicas productivas y otras para crear desorden y distracción en el salón mediante bromas de todo tipo. Un ejemplo del primer caso era Oscar:

Soy un estudiante, soy un joven con una mente muy abierta, no me gusta mucho ver televisión o usar una computadora, me gusta jugar futbol y videojuegos, leer y caminar. Cuento con capacidad física, la mente despejada de cosas negativas, la astucia para salir de un problema y la seriedad que tengo.

De acuerdo con las observaciones realizadas, Oscar era un alumno tranquilo pero con mucha iniciativa sobre todo para las actividades que los maestros proponían. Por ejemplo, si se trataba de trabajar en equipo, el dirigía a sus compañeros en cuanto a la organización del lugar y los materiales didácticos y empezaban la actividad de inmediato. En la clase de educación física él era un líder natural del equipo; proponía estrategias y daba ejemplo de buen desempeño, sobre todo cuando jugaban basquetbol (la escuela no tiene cancha de futbol), él es de pocas palabras, más bien, se enfoca en la acción.

Después de haber descrito cómo se caracterizaron las identidades psicosociales de algunos alumnos sujetos de estudio como resultado de

determinados rasgos de identidad, es necesario precisar que un rasgo de identidad es una característica del *ser* y que cuando un individuo expresa un conjunto de rasgos de identidad y estos son sobresalientes y estables respecto al *autoreconocimiento* y *reconocimiento de los otros*, describen en buen grado su identidad psicosocial. Los principales rasgos de identidad detectados en el grupo escolar estudiado fueron los siguientes:

Rasgos de identidad psicosocial						
1	Introvertido	Extrovertido				
2	Dependiente	Autónomo				
3	Sumiso	Rebelde				
4	Antisocial	Sociable				
5	Manipulable	Con carácter				
6	Impulsivo	Analítico				
7	Apegado	Desapegado				
8	Tranquilo	Bullicioso				
9	Incumplido	Comprometido				
10	Pasivo	Hiperactivo				
11	Conflictivo	Pacífico				
12	Seguidor	Líder				
13	Soberbio	Humilde				
14	Individualista	Colaborativo				
15	Autoestima baja	Autoestima alta				
16	Reactivo	Reflexivo				

17	Tonto	Inteligente
18	Fea	Bella
19	Tímido	Asertivo

Cuadro 2. Rasgos de identidad psicosocial.

Así, las identidades psicosociales de los alumnos encontradas en el grupo escolar estudiado fueron muy diversas e incluso algunas dieron lugar a ciertos alias como: "la fea", "el tonto", "la inteligente", "el introvertido", "el líder" y "el seguidor", entre otros. Por otra parte, los alumnos también integraron subgrupos al interior del grupo desde ciertos rasgos de identidad que los unían, con lo que formaron identidades sociales y asumieron un sentido de pertenencia, los subgrupos más reconocidos fueron: los *nerds*, los *desmadrosos*, los *dependientes* y los *autónomos* como resultado de los roles que desempeñaban en el aula.

En suma, en este apartado se presentó una parte de la información empírica que da cuenta de la manera en que los alumnos sujetos de estudio se reconocían a sí mismos y/o eran reconocidos por los demás. El autoreconocimiento tiene tres propiedades: la autoconcepción, que consiste en reconocer las cualidades y limitaciones propias; la autoestima, que radica en reconocer el valor intrínseco y expresarse con seguridad y confianza para enfrentar los desafíos de la vida; y la autoacción, que se basa en la manera en que el alumno actúa/interactúa con los demás en el contexto escolar y en ese proceso se genera cierta dinámica grupal. Con los rasgos de identidad expresados por los alumnos, el investigador pudo

conocer sus identidades psicosociales, así como las identidades sociales de los principales subgrupos. Lo anterior da la pauta al cuestionamiento siguiente.

## B) ¿De qué manera interactuaban los alumnos sujetos de estudio?

Los alumnos del nivel de secundaria que estudian en el sistema escolarizado, son adolescentes que permanecen una cantidad significativa de su tiempo en la escuela, durante ésta etapa de su vida, conviven con los demás sujetos del contexto escolar: personal docente, directivo y operativo, pero principalmente con sus pares, de modo que de manera específica podemos decir que en este apartado se aborda la convivencia estudiantil en su cotidianidad y responde al cuestionamiento: ¿de qué manera interactuaban los alumnos sujetos de estudio?

Para comprender cómo eran las interacciones sociales dentro del aula con las cuales construían algún tipo de *convivencia escolar cotidiana*, el primer paso fue conceptualizar esta categoría, para ello, se hizo imprescindible profundizar en el significado de los términos que le dan origen. Por tal motivo, surgieron los cuestionamientos siguientes: ¿qué es la convivencia?, ¿cómo entender a la cotidianidad? Y ¿a qué se refiere el contexto escolar?

Ante la primera interrogante ¿qué es la convivencia? y al indagar en distintos diccionarios se encontró que el término convivencia es definido de manera similar: Vivir en compañía de otro o de otros; coexistencia de seres

humanos; vivir en común con una o varias personas; compartir la vida con otros; etcétera. Su origen proviene del latín *conviventia* y están en paralelo el convidar y el convivir, expresando la acción de comer juntos; de estar de acuerdo; de dar y aceptar con buena voluntad. No obstante, en la actualidad, la acepción del concepto convivir va más allá e incluye el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad humana en su vasta extensión (ideas, razas, religiones, interculturalidad, etcétera).

Por tanto, se puede entender a la convivencia como un hecho inevitable, consecuencia de un proceso de socialización que consiste en compartir el espacio, el tiempo y códigos comunes, en interacción con otro u otros congéneres, ya sea de manera voluntaria o involuntaria, en acuerdo o desacuerdo, pero sin perder el contacto humano, o bien, como una construcción intencionada que busca determinados fines.

El segundo cuestionamiento fue ¿cómo entender a la cotidianidad? Según Heller (1977, p. 19). "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social", y se refiere a la reproducción del hombre particular que ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo. De manera análoga, la vida cotidiana de un estudiante es, en términos generales muy similar a la de otros estudiantes (asisten a la escuela en

determinados horarios; cursan las mismas asignaturas; estudian temas similares, etcétera, durante sucesivas generaciones).

Por otra parte, Berger y Luckmann quienes consideran que la realidad es una construcción social, señalan al respecto:

La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. Pero ¿cómo se experimenta a esos otros en la vida cotidiana? [...] La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos (Berger y Luckmann, 1968, 46).

La vida cotidiana depende entonces, de la inmediatez; del aquí y ahora, por tal motivo, en el contexto escolar la vida cotidiana del estudiante depende de sus interacciones sociales; de la integración o fragmentación grupal para lograr objetivos comunes; y del ambiente escolar que le sea favorable o no para la realización de las actividades que se propone. "La vida cotidiana se desarrolla *y se refiere* siempre al ambiente inmediato. El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte" (Heller, 1977, p. 25).

El ambiente inmediato, en este caso está delimitado por la escuela; es el contexto que forma el mundo del estudiante; es el espacio en el que se objetiva. Enseguida se encuentra el grupo escolar al que pertenece y al que fue asignado por la organización escolar y en el que genera cierto clima social áulico. Y de

manera específica, el subgrupo o subgrupos de estudiantes con los que se identifica e integra, que es en donde interactúa con mayor frecuencia.

El tercer cuestionamiento fue: ¿a qué se refiere el contexto escolar? En este trabajo se entenderá el *contexto escolar* como el espacio físico y la red de relaciones humanas formada por las interacciones sociales que de manera ordinaria, se establecen entre los sujetos que tienen una identidad propia, son conocidos y reconocidos por sus compañeros y desempeñan un rol determinado dentro de la escuela.

Dado lo anterior, se conceptualizó a la convivencia escolar cotidiana como las interacciones sociales con códigos comunes, que ocurren principalmente entre alumnos, cara a cara y día con día, durante la jornada escolar; dentro de la escuela. Esta conceptualización, muestra a la convivencia con una connotación "neutral"; es decir, no tiene una tendencia negativa, positiva o de otro tipo. Simplemente se construye algún tipo de convivencia con las identidades psicosociales de los alumnos en interacción y en un momento dado.

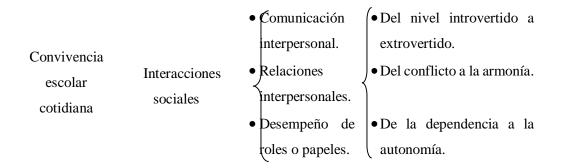
Tal concepto dista de lo que los alumnos entienden por convivencia, la mayoría de los sujetos investigados (casi el 60%) lo relacionan con aspectos lúdicos, para ellos significa practicar algún deporte, jugar o divertirse con sus mofas u ocurrencias. Por otra parte, en el Plan y programas de estudio se plantea como un *deber ser*, una aspiración basada en capacidades comunicativas, comprensivas y negociadoras fundadas en conceptos como la empatía, la

asertividad, el trabajo colaborativo, el respeto a la diversidad humana y la capacidad de relacionarse armónicamente con otros.

En la tesis que dio origen a este documento la categoría convivencia escolar cotidiana está integrada por tres subcategorías: *interacciones sociales*, *integración grupal* y *ambiente escolar*. La primera, *interacciones sociales* se refiere a la manera en que los alumnos sujetos de estudio, se comunican cara a cara dentro y fuera del salón de clases. La segunda, *integración grupal* consiste en identificar la manera en que los alumnos se relacionan e integran subgrupos dentro del grupo escolar y en el grupo mismo. Y la tercera, el *ambiente escolar* es la percepción y sensación de los alumnos sobre los significados de las actitudes y acciones/interacciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa, que de manera explícita e implícita se viven al interior de la escuela.

Si bien, en el apartado anterior se abordó la subcategoría *autoreconocimiento* perteneciente a la categoría identidades psicosociales, en este apartado se desarrolla la subcategoría *interacciones sociales* (correspondiente a la categoría convivencia escolar cotidiana) integrada por tres propiedades: comunicación interpersonal, relaciones interpersonales y desempeño de roles o papeles, cada una con sus respectivas dimensiones, tal como se muestra a continuación:

<u>Categoría</u>	<u>Subcategoría</u>	<b>Propiedades</b>	<u>Dimensiones</u>



## Comunicación interpersonal

La comunicación interpersonal es la esencia de las interacciones sociales. La comunicación puede clasificarse en diferentes tipos, uno de ellos es la comunicación verbal y la no verbal. Con frecuencia pensamos que el lenguaje verbal es el medio básico de la comunicación; sin embargo, por medio del lenguaje corporal se transmiten gran cantidad de mensajes que ejercen influencia en los receptores. La postura, los movimientos corporales, los gestos, las expresiones faciales, el movimiento de los ojos y el contacto físico son parte de un lenguaje no verbal que expresa significados, de modo que en las interacción humanas es imposible no comunicarse.

En términos generales la comunicación es el entendimiento que se da con los significados que son comunes al emisor y receptor de información. Según Stoner la comunicación es "El proceso mediante el cual las personas pretenden

compartir significados por medio de la transmisión de mensajes simbólicos" (1996, p. 575) y aclara que los gestos, los sonidos, las letras, los números y las palabras sólo son representaciones o aproximaciones de las ideas que se pretenden comunicar.

Durante las observaciones *in situ* realizadas en el grupo escolar estudiado, el investigador identificó con el transcurso del tiempo, ciertos perfiles de acuerdo con la acciones/interacciones sociales de los alumnos, por tal motivo y para una descripción más precisa sediseñó y utilizó el instrumento "evaluación de las interacciones sociales en el aula". La clasificación considera tres niveles: 1) lenguaje verbal 2) lenguaje corporal y 3) contacto físico, los cuales pueden ubicarse en diferentes grados de una dimensión que inicia desde una posición de introvertido y llegan hasta una de extrovertido. A continuación se presenta el instrumento:

Evaluación de las acciones/interacciones sociales en el aula						
Dimensión	Introvertido			Extrovertido		
Comunicación		<del></del>				
Lenguaje verbal	I Silencio. Tono de voz bajo. Murmullo.	Tono de voz normal. Plática entre dos.	3 Tono de voz alto. Platica entre más de dos.	4 Cantar. Silbar Gritar.		

Lenguaje corporal	Permanecer quieto Voltearse hacia los lados ó hacia atrás.	Pararse de su asiento. Utilizar la mímica.	Bailar.  Utilizar la mímica para enviar mensajes (con frecuencia groseros).	Trasladarse de un lugar a otro del aula.  Correr en el salón.  Pararse en los mesabancos.
Contacto físico	Hacer contacto visual con los demás. Hacer contacto físico accidental.	Saludos de mano. Palmadas en el hombro ó en la espalda.	Abrazos y besos.  Jugar pesado.  Aventar papeles y lápices.	Empujarse y golpearse.  Darse sopapiza.  Sentarse en las piernas de otro u otra.  Aplastar a un compañero entre muchos (bolita).

Cuadro 3. Instrumento de evaluación de las acciones/interacciones sociales en el aula.

Este instrumento se diseñó durante las observaciones realizadas dentro del aula como resultado de los datos que emergieron en el transcurso de varias semanas. Se consideraron como niveles o indicadores relevantes el lenguaje verbal, el lenguaje corporal y el contacto físico, asimismo, se estableció una dimensión que reflejara la expresividad de los alumnos y que transita de introvertido a extrovertido, de modo que permitiera evaluar sus interacciones sociales.

De acuerdo con las observaciones, los alumnos se comunicaban con frecuencia, por medio de contacto físico como eran golpes, patadas y empujones que para ellos, en la mayoría de los casos, no significaban agresión, era una interacción "normal" entre hombres. En el caso de las mujeres eran más recatadas respecto a las manifestaciones de ese tipo, más bien se les podría considerar "comunicativas" de manera verbal y discreta.

En algunos momentos los alumnos realizaban un exceso de ruido: gritaban, silbaban, golpeaban los mesabancos, algunos entraban y salían del salón, en tanto que el docente en turno, se encontraba calificando los trabajos de otros estudiantes o intentando controlarlos para impartir su clase. En otros momentos, los alumnos se comunicaban mediante señales, con una mímica que por lo general transmitía mensajes obscenos, sin que ello se tomara como algo ofensivo, era más bien, parte de la comunicación cotidiana.

Cuando los alumnos se comunicaban verbalmente, su lenguaje también contenía vituperios como parte "normal" de sus expresiones sobre todo cuando se referían a sus partes nobles, también se dirigían con mentadas de madre. Y se reitera, la manera de comunicarse de los alumnos por lo regular no generaba conflictos o violencia.

Cabe precisar, que para evaluar las acciones/interacciones de los alumnos, estos fueron observados a detalle, durante semanas en varias sesiones por día y su clasificación se basó en la constancia y consistencia que mostraron en la

cotidianidad. Los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento "Evaluación de las acciones/interacciones sociales en el aula" se muestran en el gráfico siguiente:

# Interacciones sociales en el aula 5 4 2 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1011121314151617181910212223242526272829303132333435

Gráfico 1. Las interacciones sociales en el aula.

Alumnos del grupo escolar investigado

# Simbología:

- Introvertido: son reservados, aislados y no les gusta jugar pesado con los demás; son activos en el ámbito deportivo.
- Medianamente introvertido: son reactivos a los estímulos de los demás, si no se les molesta permanecen tranquilos; son activos en el ámbito deportivo.

- 3. Medianamente extrovertido: tienen iniciativa para relacionarse socialmente, con frecuencia pierden el control y juegan demasiado; son activos en el ámbito deportivo.
- 4. Extrovertido: son hiperactivos, muy inquietos, difícilmente se quedan tranquilos, les gusta estar jugando la mayor parte del tiempo y molestar a los demás; son activos en el ámbito deportivo.

La gráfica muestra a nueve alumnos que se caracterizaban por ser extrovertidos de acuerdo con el instrumento, los cuales generalmente contagiaban a todo el grupo, de modo que hasta los tres alumnos que se caracterizaban por ser introvertidos, en ciertos momentos fueron influenciados por el clima social áulico generando desorden, ruido ensordecedor y juegos pesados, aun en presencia del docente en turno.

Durante el análisis se consideró como premisa fundamental que el alumno en su etapa de adolescente es dinámico por naturaleza y que tanto sus actitudes como sus comportamientos pueden modificarse de acuerdo a una multiplicidad de factores circunstanciales como son: nivel de estrés, hora del día, asignatura de estudio, el comportamiento del maestro, la metodología de la enseñanza y el comportamiento de sus compañeros.

## **Relaciones interpersonales**

Es la manera en que los alumnos se vinculan con sus pares. Sus dimensiones transitan del conflicto a la armonía.

La convivencia humana lleva latente la aparición del conflicto que Repetto define como "Estado emotivo doloroso producido por una tensión derivada de deseos o intereses opuestos y contradictorios". (Repetto et al, 2009: p. 395); Por el contrario, la armonía es la correspondencia positiva; la vibración sincrónica entre dos o más personas:

El análogo humano de esta vibración sincrónica tiene lugar cuando dos personas sintonizan en la misma "longitud de onda emocional", es decir, cuando se sienten "en sincronía". Y, al igual que ocurre con el significado original del término resonancia, la sincronía "resuena" y prolonga el tono emocional positivo (Goleman, 2002, p. 50).

Los dos principales subgrupos del salón etiquetados por ellos mismo como "los nerds" y "los desmadrosos" convivían en una constante lucha de poder, lo que provocaba conflictos entre sus dos líderes; y aunque en realidad nunca habían llegado a los golpes, el conflicto mantenía latente la posibilidad de que se concretara en violencia física.

Un día la maestra responsable de la clase de español fue requerida en la dirección del plantel por lo que abandonó por algún momento al grupo. De inmediato algunos alumnos tomaron del pelo a otros compañeros con la consigna siguiente: "donde se paró el águila... (Debían responder en un nopal), cuantas

tunas se comió... (Debían responder ninguna porque se espinó)". Y dependiendo de la respuesta era el número de jalones de pelo y aunque todos dijeron ninguna, no se libraron de un buen jalón de pelo inicial.

Un conflicto que terminó en violencia física y en enemistad, fue el caso de agresión entre Armando y Ramón. De acuerdo con la versión de Erika "empezaron manchándose de chile y terminaron golpeándose" Armando era un alumno con problemas de drogadicción fuera de la escuela y acostumbraba jugar pesado con sus compañeros. Ramón era tranquilo, respetuoso de los demás y no le gustaban las bromas pesadas. Ante tal situación las autoridades intervinieron sancionando a los alumnos con una suspensión de tres días de clases como marca el reglamento de la institución.

En ese caso, los alumnos se violentaron físicamente como consecuencia de que Ramón no soportó más una broma pesada de Armando. Se hicieron presentes los límites de tolerancia como consecuencia de jugar pesado. Dejaron de hablarse y desde entonces evitaban cualquier acercamiento; es decir, terminó la amistad entre ellos y ni siquiera se toleraban como compañeros. Afortunadamente este fue el único suceso violento hasta el segundo bimestre del ciclo escolar.

En el caso de las alumnas, no se registró ningún caso de violencia física, sólo en algunos subgrupos se llevan pesado como lo comentó Erika:

Pues hay unas que se llevan muy feo pero pues nada más en sus grupitos porque hay otras a las que si nos respetan y pues bueno a mi esos grupos, esos de niñas que se llevan, no me agradan porque se llevan así como nada más así ¿Cómo se dice?, pellizcándote las *nachas* o así y pues eso a mí se me hace una grosería, aunque sean mujeres entre mujeres pero a mí no me gusta.

En términos generales, las alumnas como la mayoría de las adolescentes se encuentran en una etapa de egolatría y vanidad, de modo que más bien compiten por aspectos como la belleza física o por la amistad o noviazgo con los compañeros del salón. Tal fue el caso de los conflictos generados entre dos alumnas por cuestiones de belleza; o de envidia por parte de algunas compañeras hacia Carla, una alumna popular en el grupo.

Los dos factores de riesgo más frecuentes que propiciaban conflictos en el grupo fueron: "ser llevados" y "ser burlescos" 8. Una de las principales quejas de los alumnos hacia los demás fue que eran llevados y "no se aguanten" 4. La otra queja reiterada por los alumnos fue que eran demasiado burlescos, aunque se burlaban de casi cualquier cosa, quizás la que tenía más impacto en el ánimo del

<sup>37</sup> Ser llevados para los alumnos significa superar los límites de respeto que entre ellos, tácitamente tienen establecidos, asimismo los abusos de confianza.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Ser burlescos se refiere a todo tipo de burla o mofa que algún o algunos alumnos le hacen a alguien para ridiculizarlo.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> No aguantarse es no soportar más las bromas o las burlas y reaccionar con agresividad o violencia ya sea física o simbólica.

alumno era cuando participa en clase y por pequeño que fuese su error provocaba abucheos (generalmente con sonidos guturales por parte de los demás) lo que iba inhibiendo el deseo de continuar participando. Tanto "ser llevados" como "ser burlescos" representaba una violencia simbólica, que en ocasiones provocaba incipientes conflictos y aunque casi no terminaron en violencia física; generaron que los alumnos se dejasen de hablar por algún tiempo.

# Desempeño de roles o papeles

Es la posición que ocupa el alumno dentro del sistema social del grupo escolar. Sus dimensiones transitan de la dependencia a la autonomía.

Dentro del grupo escolar estudiado se identificaron plenamente dos subgrupos: "los nerds" y "los desmadrosos" cada uno con sus respectivos líderes. Los nerds eran liderados por Alberto quien contaba con cinco seguidores, era un grupo constituido por alumnos que mostraban mayor interés que el resto del grupo; por atender a sus maestros, realizar tareas y comportarse adecuadamente durante las clases.

Los "desmadrosos" eran liderados por Manuel quien contaba con ocho seguidores, este grupo se consideraba muy divertido y no perdían oportunidad para tratar de hacer reír a los demás con sus mofas, bromas pesadas y ocurrencias.

Si se toma como punto de partida el concepto de *liderazgo* que para Koontz y Weihrich (1998, p. 532) significa influencia "Es el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de metas grupales". Esta definición resulta útil para comprender a los dos grupos antes mencionados: "los desmadrosos" influenciados por Manuel tenían como meta común divertirse a toda costa y en todo momento; y "los nerds" bajo la influencia de Alberto, trataban de cumplir con los compromisos académicos.

También es necesario conocer el significado del concepto *seguidor* por ser el complemento de liderazgo. Al respecto Kelly comenta:

La palabra inglesa *follower*(seguidor) tiene sus raíces etimológicas en la voz del alemán antiguo *follaziohan*, que significaba asistir, ayudar, socorrer o atender a uno, la cual se encuentra en paralelo con la palabra *leader* (líder) del mismo idioma, que significaba experimentar, sufrir o resistir. (Kelly 1995, p.17)

El mismo autor afirma que los líderes y los seguidores se necesitan mutuamente para existir y tener un significado. Son las dos caras de una misma moneda.

Por ejemplo, la influencia de Manuel era tal en el grupo escolar, que la mayoría de alumnos lo propusieron como consejal (aunque ya tenían como consejal a una compañera) debido a que algunos maestros tomaban sus puntos de

vista con mayor interés para tomar las decisiones del grupo, por una parte porque él es inteligente; y por otra, porque se hacía visible al contestar los cuestionamientos de los maestros (fuesen académicos o de otro tipo) en los momentos en que el grupo se quedaba callado.

Alberto mostraba otro tipo de influencia, una que era poco perceptible, él era callado y tranquilo pero muy inteligente, los alumnos que valoraban el conocimiento se acercaban a él, le hacían consultas de tipo académico y se sentían atraídos por su forma de desempeñarse en el ámbito intelectual.

Una vez identificados los dos grupos en pugna y competencia ¿qué sucedía con los demás miembros del grupo? Al margen de ambos grupos pero influenciados por ellos, algunos alumnos jugaban el papel de dependientes y otros se desempeñan con autonomía ante las circunstancias que prevalecían en el grupo escolar.

Los alumnos dependientes eran fáciles de manipular y se comportaban de acuerdo con las condiciones y circunstancias que imperaban en el grupo. Los ejemplos más significativos fueron los seguidores de Manuel, que en buena medida dependían de él para realizar sus bromas y ocurrencias, además de ellos, algunos otros dependían de las circunstancias que prevalecían en el salón de clases y algunas veces tomaban partido con Manuel, otras con Alberto o se comportaban de acuerdo a sus conveniencias personales.

No obstante, otros alumnos se desempeñaban con autonomía; es decir de forma independiente, tenían sus propias convicciones y eran congruentes en sus acciones. En el contexto del liderazgo, existe una categoría que se refiere a la autonomía y es el autoliderazgo que significa guiarse a uno mismo, es la fuerza interior que logra que el individuo se comprometa con sus metas personales (Manz y Sims, 1993). Tal era el caso de Oscar, un alumno que no se dejaba llevar por lo que le dijeran los demás y se desempeñaba de manera autónoma.

En suma, en este apartado se presentaron algunas evidencias de la subcategoría interacciones sociales integrada por tres propiedades: la *comunicación interpersonal* basada principalmente, en la forma de manifestarse de los alumnos y que transitó de introvertido a extrovertido; las *relaciones interpersonales* que dieron cuenta del grado de conflictividad o armonía entre ellos; y el desempeño de roles o papeles, de los que se identificaron cuatro principales: "los desmadrosos", "los nerds", "los dependientes" y "los autónomos". Así, los alumnos con la expresión de sus identidades psicosociales y en interacción con sus compañeros en el contexto escolar construyeron ciertos tipos de convivencia.

# C) ¿Qué tipos de convivencia construyeron los alumnos sujetos de estudio de educación secundaria?

Los alumnos manifiestan en sus actitudes y comportamientos, en gran parte, lo que son: su nivel de autoestima, saberes, creencias, valores, preferencias, necesidades, deseos, temores, entre otros rasgos de identidad, de manera consciente e inconsciente. De modo que para interactuar de manera apropiada con la situación y la relación con los demás, lo primero es conocerse a sí mismos. Según Erickson (1975) la tarea primordial en el adolescente es lograr la identidad del *Yo*. La identidad *yoica* significa saber quién es y cómo encaja en el resto de la sociedad, que en el caso de los adolescentes se encuentra en proceso de (re)construcción en interacción con los demás.

En el mismo sentido, Erickson comenta que los procesos de modelamiento (observación e imitación de las figuras que le son significativas) y moldeamiento (que responde a factores del medio ambiente: sociales, culturales e históricos) con frecuencia se llevan a cabo de forma explícita e implícita, consciente e inconsciente y en los diversos contextos en donde el alumno se desarrolla. El alumno aprende de la experiencia del medio ambiente y de la interacción con otros individuos o grupos, lo cual influye en su identidad psicosocial.

En el caso de la investigación realizada, una vez que se trianguló la información quedó demostrado que los alumnos sujetos de estudio tenían un alto grado de autoreconocimiento. No obstante, como le sucede a todos los seres humanos, quedaban algunos rasgos identitarios incomprensibles para ellos y para los demás, en la zona desconocida denominada la sombra personal. Aun así, los

alumnos expresaron su ser en la interacción con los demás y en ese proceso construyeron ciertos tipos de convivencia.

Por tanto, desde esta perspectiva, la convivencia escolar cotidiana puede ser comprendida en mayor profundidad, con el estudio de las expresiones identitarias de los alumnos, que en esta investigación representaron el factor esencial con el que se construye. De hecho, uno de los supuestos iniciales fue que en la medida en que los alumnos se desarrollen con procesos formativos tanto socioculturales como escolares que incluyan conocimientos, saberes, creencias y valores que favorezcan el dialogo, el respeto y la aceptación de la diversidad humana, la convivencia que construyan se caracterizará por una mayor civilidad, acuerdos, tolerancia y armonía.

Como se mencionó antes durante la investigación se identificaron diferentes identidades psicosociales de los alumnos que en interacción con sus pares construyeron, en distintos momentos de la jornada escolar, diversos tipos de convivencia, los más relevantes fueron: conflictiva, indiferente, tolerante, inclusiva y sinérgica. Cada una con dos orientaciones manifiestas en el interactuar de los alumnos (una positiva y otra negativa), los aspectos positivos de la convivencia escolar cotidiana permitían un mayor grado de integración grupal, debido a que existía disposición hacia el acuerdo, el consenso o por lo menos hacia el respeto de las diferencias; en tanto que los aspectos negativos propiciaban la

fragmentación porque estaban basados en luchas de poder y el ego<sup>40</sup>. En la página siguiente se presenta el cuadro que lo sintetiza.

En suma, como resultado de la investigación se encontró que la convivencia escolar cotidiana se construye en lo fundamental con la expresión de las identidades psicosociales de los alumnos, con lo que configuran diversos tipos de convivencia: conflictiva, indiferente, tolerante, inclusiva y sinérgica.

-

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Para conocer a mayor detalle y profundidad sobre la relación entre las identidades psicosociales de los alumnos y el tipo de convivencia escolar cotidiana que construían, el lector puede remitirse a la investigación completa titulada: "La construcción social recíproca entre las identidades psicosociales y la convivencia escolar cotidiana en alumnos de educación secundaria" del mismo autor de este documento, localizada en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 141 de Guadalajara, Jal. Con fecha de junio de 2014.

Tipos de convivencia escolar cotidiana					
Tipos de convivencia	Caracterización	Aspectos (+)	Aspectos (-)		
Conflictiva	Surge del desacuerdo y de las luchas de poder.	Competitiva leal, constructiva, productiva, integradora. El conflicto se soluciona mediante el diálogo, el acuerdo y	Competitiva desleal, destructiva, agresiva, improductiva, fragmentaria. El conflicto se manifiesta en violencia física o		
		la negociación.	simbólica.		
2. Indiferente	Nace del egocentrismo, del desconocimiento y falta de reconocimiento de los otros.	Con muestras de respeto hacia los demás. Accesible a la comunicación y con disposición para relacionarse con los otros.	Con muestras de rechazo hacia los demás.  Apatía y desinterés para relacionarse con los otros.  El conflicto está latente cuando se menosprecia a los demás.		
3. Tolerante	Emerge de la civilidad en las relaciones interpersonales.	Respeto por las opiniones y acciones	Sin aceptación del otro, utiliza una		

		de los demás aun en	doble moral y es
		desacuerdo con ellos.	poco participativa.
		La tolerancia tiene	El conflicto está
		límites establecidos.	latente cuando se
			superan los límites
			de tolerancia.
4. Inclusiva	Proviene de la aceptación y reconocimiento de los otros.	No discriminativa.	Probable aparición
		Se acepta la	de conflictos debido
		diversidad humana y	a las diferencias. Es
		se reconocen las	discriminativa.
		capacidades de los	Incluye pero no
		demás.	integra.
		Cooperativa y con	El conflicto está
		capacidad para	latente cuando
		compartir.	excluye a los otros.
5. Sinérgica	Surge del entusiasmo y la disposición a colaborar. Generadora de energía, motivación e ideas.	Armónica, constructiva y fluida. Cooperativa, colaborativa y productiva. Es integradora de grupos.	Caótica, destructiva e improductiva. Genera el conflicto entre grupos. Es fragmentaria de grupos.
Grado de	integración grupal.	(	_+

Cuadro 4. Tipos de convivencia escolar cotidiana.

Entonces, para una mejor convivencia es necesario en primera instancia, que los alumnos reconozcan quiénes son; es decir, identifiquen sus cualidades y limitaciones, su nivel de autoestima, valoren en qué grado son pasivos, proactivos, reactivos o reflexivos, qué rol o roles desempeñan, entre otros rasgos de identidad, de modo que alcancen el mayor grado de comprensión de sí mismos. Una vez que el alumno logra avanzar en el reconocimiento de sí mismo, el reto siguiente es saber cómo interactuar y relacionarse con civilidad con sus semejantes y diferentes; pues una condición humana es la pluralidad en la que existen coincidencias y diferencias en significados, ideas, saberes, creencias, valores y preferencias, entre otros aspectos que le dan unicidad a los sujetos y los diferencian de los demás.

Al respecto Gardner (2005) en su teoría de las inteligencias múltiples sugiere el desarrollo de la *inteligencia intrapersonal* a fin de conocerse mejor a sí mismos y tomar decisiones correctas en la medida de lo posible. También propone la *inteligencia interpersonal* la cual es útil para diferenciar a las personas, entender sus motivaciones, colaborar con ellas de una manera eficaz y en algunos casos liderarlos.

Por otra parte, Goleman (2002) alude al desarrollo de una *inteligencia emocional*, en dos vertientes: individual y colectivo, el aspecto individual consiste en el reconocimiento de la conciencia de sí mismo con el propósito de comprender mejor las emociones propias y dominar los impulsos conflictivos; el aspecto colectivo, propone desarrollar una conciencia social que tiene como fundamento a la empatía y la capacidad de motivar, guiar, persuadir, negociar y todo aquello útil para alentar la resonancia.

Tanto Gardner como Goleman coinciden, en parte, en sus concepciones y tienen como objetivo común, esclarecer la manera en que un individuo puede lograr un mejor desempeño individual que trascienda en las relaciones interpersonales, de modo que se favorezca la convivencia con sus congéneres. No obstante, para Gardner la comprensión de sí mismo radica en el componente cognitivo; en tanto que Goleman se enfoca en el componente emocional y aunque aborda el concepto de conciencia social no profundiza en tal conocimiento; quien lo hace es Wilber con su teoría sobre los estadios de la conciencia.

Wilber (2005) quien desarrolló el modelo *El espectro de la conciencia* para dar respuesta a la pregunta ¿Quién soy? explica que la conciencia tiene cinco niveles o estadios: en el primero establece la diferencia entre aspectos conscientes e inconscientes; en el segundo, la mente versus el cuerpo; en el tercero, el individuo versus el medio ambiente que le rodea; en el cuarto, la percepción sensorial versus la extrasensorial (intuición); y en el quinto, desaparecen las

divergencias, el individuo siente que está integrado con el universo. Para este autor el problema comienza al establecer fronteras, contrario a la naturaleza humana que según él, está constituida por una conciencia de unidad, la cual es la comprensión de lo que no tiene demarcaciones.

Los adolescentes de educación secundaria son sujetos en proceso de (re)construcción de sus identidades psicosociales, por tanto, asistir a la escuela les puede representar, por una parte, una gran oportunidad para lograr aprendizajes formativos que mediante la convivencia sana, pacífica y en armonía, les sean de gran utilidad en su vida futura; pero también, se pueden enfrentar a situaciones de riesgo, cuando la convivencia es conflictiva, discriminativa, violenta o en términos generales negativa y obstaculiza el desarrollo de su potencial individual y social.

Durante la convivencia escolar cotidiana, los alumnos vivieron un proceso de autorregulación al interior del grupo escolar estudiado. Aunque actualmente se ha publicitado y satanizado la práctica del *bullyng*, la convivencia cotidiana en el contexto escolar investigado, demostró que no ha cambiado radicalmente con respecto a otras épocas. Los alumnos se conocen entre ellos de modo que se acomodan y adaptan para mantener el equilibrio durante sus relaciones interpersonales; es una especie de homeóstasis que se da en la dinámica grupal. Sólo en ocasiones excepcionales, cuando algún(os) alumno(s) rebasa(n) los límites de tolerancia de otro u otros, provoca(n) conflictos que pueden terminar

en violencia física, similar a lo que ha ocurrido en la mayoría de grupos escolares de cualquier tiempo, pues el conflicto ha sido una constante en la convivencia escolar e incluso en la convivencia humana.

Por último, recordando a los clásicos griegos, el ser humano es un ser, gregario, social y en busca de la felicidad y parafraseando a William James en el epígrafe inicial, el ser humano no convive con los demás porque es feliz, es feliz porque convive con la diversidad humana y se enriquece con ella.

#### Referencias

- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Branden, Nathaniel (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia. España: Editorial Paidós.
- Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE) (2002). Acciones, Actores y Prácticas Educativa. México.
- Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*. México.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

- Erikson, Erik, (1975) Infancia y sociedad. Ediciones Horme. S.A.E. Argentina.
- Gardner H, (2005). Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás. México: Paidós.
- Giménez, (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. Intersecciones.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El Líder Resonante Crea Más*. El poder de la inteligencia emocional. España: Plaza &Janés.
- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. España: Ediciones península.
- Kelly, Robert. (1995). Líderes y seguidores. Cooperación mutua en beneficio de la empresa, McGraw-Hill. España.
- Koontz, Harold y Weihrich Heinz.(1998) *Administración, una perspectiva global*, 11<sup>a</sup> ed., McGraw-Hill. México.
- Larrain Jorge (2003, agosto). El concepto de identidad. Chile. Revista <u>FAMECOS.</u> Porto alegre no. 21.
- Manz, Charles C. y Sims Henry P., (1993) *Superliderazgo. Como enseñar a otros a autoliderarse en la empresa*, Ediciones Paidós Ibérica, España.
- Pérez Gómez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Cuarta edición. Ediciones Morata.
- Piña, J. Furlan, A. Sañudo, L. (2003) Acciones, Actores y Prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. Publicación realizada

- por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México: Grupo Ideograma Editores.
- Repetto, E. (2009) Formación en competenciassocioemocionales. Libro del formador. España: La muralla.
- Rivas Lacayo Rosa Argentina (2007). Saber crecer. Resiliencia y espiritualidad. Ediciones Urano. España.
- Stoner, James A. F. y cols (1996). Administración, 6a ed., Pearson, Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa.

  Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

  Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Wilber, K. (2005). *La conciencia sin fronteras*. Aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal. 13<sup>a</sup> ed., España: Kairós.
- Zweig Connie y JeremiahAbrams (1992). Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana. 10ª ed., Editorial Kairós. España.

## La importancia de estudiar la construcción de mundo por parte de las y los adolescentes al interior de la escuela secundaria. Miguel Ángel Pérez Reynoso

#### Introducción

El presente artículo, corresponde a una entrega sintetizada de un proyecto de investigación, el cual formó parte de un programa de Doctorado en la Unidad 141 de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Jalisco.

El estudio en cuestión, tiene que ver con el proceso que viven los adolescentes al interior de la escuela secundaria, al crear mundo como parte de su estancia al interior de la misma. En la tesis central de la investigación se reconoce que los adolescentes escolarizados de tercero de secundaria, son sujetos capaces de crear mundo propio, el cual se concibe como un espacio social construido a través de la convivencia y el intercambio cultural entre pares, y cuyas manifestaciones son la autonomía generacional con el mundo de los adultos, la creación de códigos y estilos propios de comunicación entre pares y una forma particular en el consumo de bienes culturales.

En este estudio, se partió del reconocimiento o del supuesto básico de que la escuela secundaria se está tornando en un espacio que cada vez se aleja más de ser un dispositivo pedagógico, para convertirse en un dispositivo relacional. Efectivamente, desde la mirada de los y las adolescentes existe una realidad escindida, en donde por un lado se colocan las disposiciones institucionales

ligadas con la exigencia académica al asistir y pertenecer a la escuela, la carga de materias y las exigencias del currículum formal y por el otro la convivencia entre pares y el despliegue de diversos elementos ligados con la socialización y los gustos propios propicia que el hecho de asistir a la escuela se convierta en un espacio de negociación personal para cada joven adolescente, entre dichas fuerzas.

La escuela secundaria es un espacio amplio o un mundo, el cual es habitado por diversos agentes los cuales se mueven a partir de un rol propio que ha sido asignado institucionalmente. La escuela secundaria como espacio habitado, se torna en un campo en disputa por ocupar posiciones que sean afines o compatibles con los proyectos específicos de quien se trate. Los adolescentes que asisten a la escuela, la ocupan para desplegar su iniciativa específica: jugar frontón, cantar, contar chistes, platicar con os compañeros o sólo mirar al resto.

Dentro de la escuela secundaria, los jóvenes pretenden distanciarse de las miradas persecutorias surgidas desde los dispositivos institucionales. El estar en la escuela para los adolescentes, se puede dividir en cuatro momentos básicos: el ingreso o la llegada a la misma, las clases al interior del aula, el receso o recreo en los patios o espacios fuera de las aulas y la salida o egreso de la escuela. En cada espacio y en cada momento suceden cosas que son significativas para los adolescentes porque éstos son los principales protagonistas de las mismas, su valor o su significatividad, reside en los actos propiamente dichos y en lo que les representa a los mismos jóvenes.

La relación con los pares o la relación entre pares es el componente vertebral que le da sentido al estar y permanecer en la escuela. Para ello las voces adolescentes son el principal elemento de acercamiento

Tenemos por otro lado el reconocimiento de que los trabajos de investigación y de producción de conocimiento dentro del campo de lo educativo, se han vinculado a una serie de tendencias y de modas académicas las cuales han servido para privilegiar ciertos objetos de estudio, ciertas teorías prevalecientes y ciertos usos metodológicos e incluso ciertos grados de profundización en los mismos. En ello se destaca el auge que tuvo o ha tenido el uso de la etnografía en educación a partir de los aportes generados desde el DIE - CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional, las teorías sociológicas también han hegemonizado la perspectiva teórica de un número importante de estudios en las últimas décadas (COMIE, 2013). De esta manera los estudios referidos a los sujetos o actores en educación, han incluido reflexiones y hallazgos sobre el trabajo de los docentes, el desenvolvimiento de los alumnos y las trayectorias de los académicos. Dentro de dicho campo, son o han sido pocos los actores estudiados, predominan trabajos sobre identidades, trayectorias y cultura. Bajo este marco de ideas a los sujetos adolescentes tal vez debido a su segmento de edad se les ha estudiado en su carácter de alumnos, estudiantes o usuarios de un servicio educativo (la educación secundaria). En nuestro país existen muy pocos estudios que tengan la atención en el sujeto adolescente es decir en las adolescencias como una construcción compleja y transitoria, ligada a la estancia o asistencia a la escuela y para concluir con la dinámica social que se genera producto de todo lo anterior.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu existen campos de conocimiento invadidos, saturados, los cuales se caracterizan por una producción amplia de hallazgos, recomendaciones, tendencias, aquí toda iniciativa de investigación deberá de retomar y de respetar lo que se ha dicho y aportado en el campo, buscar nuevas miradas, nuevos abordajes, innovar lo hecho hasta ahora etc. Por otro lado existen otros campos de conocimiento a los cuales se les considera nuevos o emergentes, tanto los objetos de indagación como las perspectivas teóricas y metodológicas son novedosas y existe por ultimo un campo de conocimiento el cual prácticamente permanece virgen, ha sido poco abordado por desinterés o por falta de capacidad o debido a que pudiera no considerarse como importante (Sandoval, 2000).

El objeto de investigación del cual forma parte el presente estudio, "la construcción de mundo adolescente propio", se inscribe dentro del paradigma cualitativo en investigación y forma parte de lo que se le ha dado en llamar la sociología de la cultura a partir de un abordaje fenomenológico en investigación. La creación de mundo adolescente propio es un campo emergente y poco abordado por investigadores educativos y por los llamados juvenólogos, por lo tanto se tiene el compromiso de plantear algunas ideas, que permitan el despliegue de nuevos trabajos y nuevas iniciativas de investigación dentro de este campo de

producción de conocimientos. Aunado a lo anterior se reconoce de igual manera el carácter novedoso de las llamadas metodologías horizontales con este tipo de sujetos investigados y en investigación, cruzar las metodologías dialógicas y horizontales en el trabajo con adolescentes a partir de garantizar la circulación de la palabra y la búsqueda de sentido de la misma, es uno de los elementos más relevantes de este trabajo.

El presente artículo se divide en cuatro apartados y son los siguientes:

- a) En un primer momento se reflexiona acerca de la importancia de estudiar / investigar a los jóvenes y adolescentes en situación de socialización que vaya más allá de sólo mirar su trayecto escolar o académico, con la intención de incursionar en nuevos abordajes al reconocer a los adolescentes como sujetos capaces de crear mundo propio y en donde la escuela secundaria juega un papel importante debido a que es el espacio de negociación y construcción de significados como parte del desarrollo social y que va de lo prescriptivo a lo participativo.
- b) En un segundo momento se hace una síntesis de lo que es y ha representado la investigación a la que se hace referencia en este trabajo.
- c) En el tercer apartado del presente artículo, se reflexiona acerca de las implicaciones teórico metodológicas de lo que ha representado este estudio

d) Se cierra en el cuarto apartado con una serie de líneas pensadas en diseñar un bosquejo hacia la innovación en el abordaje educativo de los jóvenes adolescentes escolarizados que asisten a la escuela secundaria. En este último apartado se incluyen dos aspectos que no fueron abordados en la investigación en extenso y que aparecen aquí como complemento del estudio multicitado. El primero de ellos se inscribe en la perspectiva de la innovación, en donde se trata de responder a la siguiente pregunta ¿[entonces] cómo educar a los jóvenes adolescentes que asisten a nuestras escuelas secundarias a partir del reconocimiento de que construyen mundo propio desligado parcialmente del mundo de los adultos? Y el otro sub-apartado ligado con el anterior, se da cuenta de cómo podrían formarse los sujetos que forman a los adolescentes de secundaria. El trabajo cierra con una serie de reflexiones finales y de nuevas preguntas para una siguiente iniciativa de investigación en esto que le he llamado campo emergente del conocimiento.

### 1. Las adolescencias un tema emergente de gran relevancia social y educativa.

Dentro del campo de las ciencias sociales, el estudio de las adolescencias y las juventudes ha cobrado especial fuerza y relevancia en los últimos años. El año 1985 se torna en un parteaguas a nivel mundial debido a la celebración del Año

Internacional de la Juventud, dicho acontecimiento dio lugar a la realización de diversos eventos de los cuales se desprendieron reflexiones investigaciones diversas, el diseño y curso de acciones ligadas con políticas educativas, la creación de observatorios ciudadanos sobre asuntos de juventud en algunos países latinoamericanos en donde destaca el caso argentino y por último la creación de instancias y condiciones académicas para investigar a la juventud. En lo que respecta a nuestro país, se crea el Instituto Nacional de Estudios sobre juventud, y el Seminario permanente sobre estudios sobre la juventud en México, las sedes de ambas instancias se encuentran en la UNAM en la ciudad de México. (Mendoza, 2011).

Cabe aclarar aquí que si bien adolescencia y juventud no refieren al mismo asunto aunque ambos conceptos sean construcciones sociales pensadas en designar una serie de fenómenos y de situaciones concretas afines, -a reserva de una mayor profundización conceptual- las diversas elaboraciones que se han hecho aplican para ambos. Cabría decir para efectos de este trabajo que la juventud es un sector poblacional heterogéneo más amplio o abarcativo y que la adolescencia es sólo una parte de la primera, algunos autores las conciben como sinónimos, sin distinción alguna. En mi caso rescataré las referencias de procedencia, sin hacer distinción semántica al sentido de origen de cada autor revisado y decir que lo que se afirma con respecto a la juventud aplica para

referirse a la adolescencia, no así lo que se diga sobre adolescencia puede ser extensivo al referirme a la juventud

Los estudios sobre la juventud en nuestro país y la tendencia de las reflexiones llevadas a cabo en dicho campo de conocimiento, han puesto especial énfasis en las diferencias y distinciones generacionales: "la juventud no es solo una palabra" (dirían Margulis y Urresti, 2006).

La preocupación por este objeto de estudio relativamente novedoso reside en preguntarse y profundizar acerca de algunas de las aristas que lo integran, Hipólito Mendoza, en un recuento recientemente elaborado acerca de los estudios sobre la juventud en México, (2011), reconoce tres grandes puntos de interés con respecto a los estudios sobre juventud en nuestro país: dichas aristas son los siguientes:

Reflexiones teóricas con respecto a una serie de estudios realizados sobe la juventud (Guillen, 1985).

Para dicha autora esta etapa de la vida debe ser entendida como un producto social, el cual se encuentra determinado por el lugar que los jóvenes ocupan dentro de la estructura jerárquica de la sociedad y por el tipo de relaciones que establecen con las demás instancias sociales.

En este orden de ideas, Guillén (1985) observó a la juventud como producto de las relaciones de poder, mencionando que la diferencia de edades, o más bien la jerarquización de la sociedad por edades da lugar al establecimiento de relaciones de dominación entre generaciones, donde la preocupación central de los adultos sobre los jóvenes gira en relación con la formación y el control que se pueda ejercersobre los mismos. Ello se traduce en que los adultos busquen tener cierto control sobre los jóvenes. (Mendoza, 2011: p. 52).

Sin embargo dicho aporte no es el único que se ha tenido, tenemos también que: frente al gran cúmulo de producciones e investigaciones realizadas en México en torno a lo juvenil, teóricamente destacan aportaciones en cuanto a la organización, agregaciones y/o culturas juveniles. (Mendoza, 2011: p. 54)

A mediados de la década de los noventa resurge el interés a partir de la realización de estudios sobre la juventud en México, el punto de interés de los mismos se coloca a partir de profundizar en el conocimiento de la relación en la convivencia entre jóvenes integrados con relación a jóvenes socialmente excluidos (Reguillo, 2011).

Estudios sobre las identidades juveniles y problemáticas específicas y las implicaciones de las mismas con respecto a los propios sujetos adolecentes o al contexto donde éstos se desenvuelven. Destacan aquí una serie de trabajos variados y dispersos muchos de ellos, los cuales aquí Mendoza (2011) divide los trabajos en dos tipos: a) Los que se ubican en temas o problemáticas especificas

las cuales "tiene un carácter etnográfico y profundizan sobre identidades juveniles de chavos banda, darks, punks, rockeros, grafiteros, fresas, cholos, etc." (Mendoza, 2011: p. 200) y b) el otro rubro de trabajos se ubica en temáticas específicas para un análisis y una profundización más global acerca de los problemas específicos de los jóvenes. De esta manera se abordan: "temas demográficos, educativos, laborales, migratorios, de salud, drogadicción y adicciones, participación política, género, violencia, religión y valores juveniles" (Mendoza, 2011: p. 5).

Políticas, acciones gubernamentales o de otros organismos interesados por establecer rutas de acción ligadas con la juventud en México. Los programas y propuestas de acción surgidas tanto de organismos gubernamentales como de instancias civiles o no gubernamentales han generado estudios de seguimiento sobre todo de corte demográfico, sondeos, sistematizaciones cuantitativas etc., dichos trabajos han servido de base para generar los programas sexenales de gobierno o sectoriales en lo que respecta a la juventud en nuestro país y por rubros específicos.

Todo lo anterior tiene como telón de fondo, el asunto de la producción de nuevos conocimientos y la conformación de mejores escenarios de vida para los propios jóvenes. Puede decirse que hoy sabemos más y mejor sobre las juventudes y las adolescencias, que hace 10 o 20 años, sabemos más acerca de los problemas que tienen y lo que nos demandan, pero también sabemos que la agenda pendiente

de asuntos por atender y la serie de preguntas que se han desprendido de las repuestas anteriores es grande y cada día es más compleja y demandante.

Valenzuela Arce, nos dice que para el caso de nuestro país, uno de cada tres habitantes es joven y a nivel plantario los jóvenes abarcan 1/5 de la población mundial. Este asunto de proporción estadística, exige pensar en una atención de ligada con la investigación.

En este sentido en este trabajo se recupera a modo de síntesis, un trabajo de investigación amplio cuyo énfasis está puesto en conocer cuál es el proceso de construcción de mundo adolescente. Entiendo por mundo adolescente el conjunto de distinciones, estilos de vida y prácticas culturales por parte de los propios adolecentes bajo una condición de escolarización. La noción de mundo adolescente se rescata de algunas ideas de Berger y Luckmann con respecto a su teoría acerca de la construcción social de la realidad.

Las adolescencias en condición de escolarización, forma parte de una serie de objetos nuevos en el campo de la investigación educativa. Tradicionalmente se han abordado el estudio de jóvenes a partir de cómo se adaptan a la escuela, sus estilos para estudiar las evidencias en cuanto a problemas de aprendizaje, etc. En este trabajo se reconoce a los adolescentes como sujetos que socializan prioritariamente y que, después de ello, son capaces de irle dando mayor relevancia a sus vínculos, redes o círculo de amigos de tal manera que la noción

de mundo adolescente surge ahí y ahí se desarrolla entre esos pequeños grupos de amigos de y en la escuela de las post-infancia o pre-juventud.

La adolescencia es la transición dentro de otras muchas transiciones, sin embargo en este mundo de transiciones hay algo que queda encapsulado por los propios jóvenes que el sentido de los vínculos sociales y del mundo social que construye al lado de sus pares y en contextos muy específicos.

Se reconoce también dentro del trabajo de investigación que la escuela secundaria es el nivel educativo menos estudiado en nuestro país, debido a las dificultades institucionales para hacerlo o al desinterés de los propios investigadores.

La escuela secundaria, de igual manera, se puede concebir como otro mundo, un mundo grande, inmenso abarcativo, que traza sus coordenadas como un sistema cerrado, pero que a la vez se abre para dar cabida a la inclusión de otros mundos, de los pequeños mundos dentro de los cuales caben el mundo de los maestros, el mundo de los estudiantes, el mundo de las autoridades escolares, el mundo de los sin mundo.

El mundo escolar que es el mundo grande de la escuela secundaria y el mundo de los adolescentes en construcción que es el pequeño mundo de los jóvenes, y que le van dando sentido a través de las interacciones cotidianos y de las distinciones construidas en el proceso se entrelazan en un punto de encuentro, lo incompatible se hace compatible a través de trazos de vida cotidiana, de eventos fugaces que luego servirán para pensarlos y pensarse en ellos.

Recuerdo el día que trajeron una banda de rock. No sé quién la trajo pero era una banda de rock pesado, [...] dejaron que tocara toda la tarde, yo me olvidé de todo, me dejé llevar por la banda hasta que se me olvidó que estaba en la escuela, ese día me la pasé bien, fue un día especial. *Testimonio de un alumno de 15 años. Escuela Secundaria 144*.

La escuela y los adolescentes se conciben como entes antagónicos, distantes, dicotómicos en el origen, serán los adolescentes en su calidad de alumnos / jóvenes / estudiantes, quienes construirán recovecos institucionales es decir, espacios propios de acción y de convivencia, para darle un sentido diferente a la escuela, o como le llaman algunos autores para re-conceptualizar el sentido de la escuela secundaria.

Los estudios y las tendencias de los trabajos sobre juventud escolarizada en nuestro país, reconocen estas dificultades o esta distancia que separa la trayectoria académica de las necesidades de socialización. Los jóvenes adolescentes prefieren en muchas ocasiones faltar a alguna clase (estando dentro de la escuela), pero nunca perderse una charla en grupo con los cuates, el escuchar o el decir un secreto personal, o el faltarle a los amigos cuando lo necesitan.

La escuela entonces es el lugar indicado para desplegar una red de lealtades, de alianzas, de relaciones las cuales se tejen en pequeños o en espacios en donde predomina el anonimato, en donde los ojos, la prescripción y la persecución institucional muy pocas veces pueden penetrar.

### 2. Investigar a las adolescencias escolarizadas. La relevancia, los retos y la agenda pendiente.

La construcción de mundo adolescente en condición escolarizada traducido como objeto de investigación, se ha tornado en un complejo desafío. Dicho objeto de estudio se ha traducido en muchas salidas y perspectivas. El estudio de las adolescencias cruza todas las perspectivas teóricas que integran las ciencias sociales y puede abordarse desde distintas metodológicas.

En la investigación de la que aquí se hace referencia, se abordó el estudio desde un inicio, con la intención de profundizar en el estudio de los sujetos en situación. Los y las adolescentes investigados son hombres y mujeres de tercero de secundaria, que viven o están viviendo, una serie de situaciones sociales que serán base de su vida futura en cierto sentido. Los cambios corporales y el proceso de distanciamiento o de redefinición con la familia de origen, por un lado, mientras que por el otro se vive un acercamiento con el grupo de amigos, con quienes se vivirán nuevas experiencias que marcarán o le darán un nuevo sentido a sus vidas.

El estudio con los y las adolescentes comenzó a partir de un acercamiento a la vida cotidiana escolar. La vida cotidiana escolar (VCE), puede concebirse como un recorte de la realidad social vinculada con cada sujeto, dicha reconstrucción tiene que ver con el hecho de que los sujetos se comportan y

aprenden una forma particular de desenvolverse. La vida cotidiana escolar transcurre mediada por un espacio institucional al que le denominamos genéricamente escuela secundaria. La escuela va mediando y mediatizando formas y estilos de estar ahí de permanecer dentro de dicho espacio. La escuela secundaria es un espacio institucional diverso, construido para los jóvenes desde una visión adulto-crática o adulto-céntrica, en donde dichas posturas se reconstruyen por el arribo de nuevos jóvenes adolescentes.

Los jóvenes adolescentes construyen espacios propios de socialización, los cuales son compartidos por los pares. La jornada escolar al interior de cada escuela secundaria, transcurre a partir de ir negociando la administración del tiempo con diversas actividades que —se espera- sean gratificantes. El entrar y permanecer en cada clase, la hora de receso que se utiliza para tomare alimentos y convivir con los compañeros, el espacio de juego y la relación con las personas cercanas, van sedimentando una forma propia de ser y de asumirse como joven o adolescentes dentro de una escuela secundaria y adentro de un grupo en específico sea el 3 A, B, C, D o cualquier otro.

El mundo adolescente es una construcción social que incluye no sólo lo más significativo de las vivencias cotidianas sino también esa forma particular de darle sentido a las mismas. Berger y Luckmann reconocen este factor significativo para cada sujeto a partir de vincularlo con la vida cotidiana (Berger y Lukmann, 1992). Sin embargo la vida cotidiana escolar cobra un mayor sentido a partir de

integrar o de considerar otros elementos, otros componentes que son importantes para cada sujeto. La brecha de edad, el permanecer en este tipo de institución, el establecimiento de los primeros lazos sociales sólidos, la relación con personas del otro género, la recomposición y el distanciamiento de las relaciones con el núcleo familiar, etc. Sirven de base para contribuir en la conformación del llamado mundo adolescente.

Por otro lado tenemos que los y las adolescentes son sujetos llenos de ausencia y de abandono, la familia se distancia porque los distancia y la escuela los acoge, pero sólo en una pequeña parte. El grupo de amigos será el espacio más importante para muchos adolescentes, sobre todo para aquellos jóvenes que comienzan a fracturase o a disfuncionalizar el conjunto de relaciones al interior del seno de su propia familia.

Los acercamientos con el objeto de estudio, fueron de diverso tipo desde la aplicación de la llamada etnografía participativa, (a través de entrevista, observaciones y grupos focales), hasta el uso de una alternativa metodológica surgida de las llamadas metodologías horizontales en investigación (Corona Berkin, 2009).

Para los sujetos adolescentes tanto las acciones como las verbalizaciones tienen un sentido relevante ligado con la construcción de mundo propio debido a que esto es lo que permite generar esta dialéctica de construcción: la socialización

permite construir mundo al interior de la escuelas, así como el mundo construido al interior de la escuela permitía socializar. (Feixa, 2005).

Se podrá decir que para todas las personas sus acciones tienen sentido y esto es correcto, sin embargo aquí estaríamos hablando de algunas distinciones del tipo de acciones y del sentido especial que tienen para los jóvenes adolescentes que formaron parte en mayor o menor medida en el estudio al que se hace mención.

Según los hallazgos que ha sido posible sistematizar y reportar de este estudio, las distinciones cobran sentido en el mundo adolescente en construcción a partir de tres grandes manifestaciones: a) debido al consumo y producción de bienes culturales, b) en cuanto a la socialización y a las formas propias de relacionarse y convivir entre pares adolescentes y c) debido a la relación que se tienen en el tránsito de pasar de la familia a la escuela.

### a) Los adolescentes de ahora, que despiertan en el mañana.

Las adolescencias son un entramado complejo que integra en ocasiones y desintegra en otras a sujetos que oscilan entre los 12 y los 16 años de edad. La variable edad, sexo y posición social han sido las variables clásicas para decidir y definir a la adolescencia y más concretamente a los y las adolescentes. Marcelo Urresti afirma que esta etapa del desarrollo humano está llena de cambios

profundos, perdidas, duelos y desafíos se renuncia a la infancia y se inicia un complicado camino hacia la madurez (Urresti, 2000). De esta manera el paso por la escuela está atravesado (siempre lo ha estado) por estas variables, definidas desde los cambios, los sujetos adolescentes redefinen su posición social, ante la familia, ante el mundo y ante sí mismos. La construcción de mundo adolescente del que me ocupo en un trabajo de corte doctoral, reconoce estos intersticios o niveles de autonomía en donde los adolescentes, son lo que desean y renuncian a lo que les ha sido heredado. (Pérez R., 2013). Esta despersonalización en movimiento, demanda tener la capacidad de encapsular a los jóvenes adolescentes, de conocer que les está pasando en este ahora / mañana, y saber responder formativamente con anticipación y con proyección a las nuevas preguntas de contenido inédito.

El trabajo educativo y de innovación en este campo, lo defino como esta capacidad de anticipación por parte de los y las educadores para dotar de un paquete formativo y aportarlo para toda la vida.

Diversos estudios, reportes y avances de investigación reconocen que la formación deberá responder a la demanda de quien se forma y no a partir de la oferta o de las nociones que lleva el formador (Ferry, 1999).

La mirada de la formación deberá conectarse en un primer momento con la demanda a partir de las características de los sujetos en formación, ¿Quiénes son los adolescentes con quien se está trabajando? ¿Qué demandas específicas

sintetizan sus peticiones? ¿Qué deseos y necesidades tienen? ¿Qué los tiene, mantiene y retiene en la escuela secundaria? Dichos estudios también dan cuenta, de que los adolescentes van a la escuela secundaria motivados mucho más por el deseo de socializar, de hacer amigos, de convivir, lo cual se pone por encima del deseo de aprender contenidos académicos. La escuela puede o no ser, pero los amigos o amigas y el espacio de socialización, ese es insustituible.

En nuestro país y en nuestro medio comienzan a pasar cosas que no suceden o sucedían en otros medios, los chicos y chicas están en la escuela pero ya no quieren entrar a clase, y los maestros están en su aula esperando a que los chicos lleguen, en Argentina por ejemplo los docentes salen y van por ellos (Duchatsky, 2003), en nuestro país, en cambio los docentes están a la espera de que los alumnos lleguen.

Este fenómeno aparentemente casual, coyuntural o inespecífico es un replanteamiento de fondo ante el significado que tiene la escuela para los adolescentes, los niños y las niñas de preescolar, así como los niños y las niñas de educación primaria aun no tienen esta posibilidad de renunciar a la escuela, tal vez porque la escuela comienza a renunciar a ellos, pero los adolescentes de educación secundaria han construido un posicionamiento al respecto y en dicho posicionamiento, nos están increpando y nos están manifestando su inconformidad ante el tipo de gestión y de vida cotidiana que caracteriza a la actual escuela secundaria.

Otro aspecto que circula como parte del trabajo de todos los días es que la visión o los alcances de la formación en la escuela son muy limitados. Dentro del movimiento de escuelas eficaces se habla de que los docentes deben de tener la máxima expectativa para los alumnos, aquí a lo más que se desea es a terminar el ciclo básico. Las expectativas de los docentes con respecto a sus alumnos son limitadas y restringidas. Porque dicho horizonte de cancelación también es desde su origen y se revierte para sí mismos. Los docentes de secundaria, no tienen fincado para sus alumnos un horizonte de amplio desarrollo educativo, pensarlos como científicos, con grados de doctor, visitantes en el extranjero, eso está cancelado para los sujetos porque está cancelado de igual manera para el formador que los forma desde el origen. (Willis, 1999)

Las dificultades y las peripecias en la formación ponen más obstáculos que elementos favorecedores. En un estudio en la Argentina Cristina Davini y su equipo de trabajo documentaba que el 48% de los maestros egresados de las escuelas de magisterio en aquel país, (equivalente a nuestras escuelas normales), era el primer profesionista en su familia pero no sólo eso, dicho logro abarcaba las últimas tres generaciones.

Por lo tanto el formador deberá tener expectativas amplias para sí y para los demás.

#### b) Los adolescentes de hoy que ya es mañana

Vivimos cobijados en la complejidad de una sociedad liquida (Bauman), de una sociedad de riesgo (Beck), en una sociedad que ha generado la generación fat (la generación fácil). Los y las adolescentes normales, los que se han desprendido de los principales riesgos que truncan o entorpecen su desarrollo sano, viven dentro de una vida cómoda, aun dependen económicamente de su familia, pero con nuevas atribuciones de permisos, dinero espacios de recreación, no están insertos dentro del mercado laboral, no trabajan ni tampoco están obligados a hacerlo, su compromiso es la escuela para ganarse un pasaporte al futuro sin boleto de regreso, no tienen una nueva familia, viven bajo un hogar propio y seguro. Estoy dando elementos estandarizados del estilo de vida de la clase media en la que viven la mayorías de los adolescentes que formaron parte de este estudio en polos o en sectores estandarizados, no todos los y las jóvenes adolescentes son así o viven así. Los adolescentes rurales, indígenas hijos de campesinos (de los que aún quedan), su vida deberá acelerarse, deben adulterizarse en un menor tiempo, y pasan más rápidamente de la infancia a las responsabilidades del mundo de los adultos (con escuela o sin ella).

Las otras adolescencias aquellas que viven bajo el riesgo o en el riesgo, tienen que responder más rápidamente ante las demandas del contexto, sus padres se han separado, son mujeres adolescentes que han tenido (o sufrido) un embarazo precoz, son chicos que han caído ante la tentación o los tentáculos de la droga, sus

padres se han quedado sin trabajo y por lo tanto deberán incorporase prematuramente al mercado laboral, etc. El primer compromiso de un educador que trabaja con adolescentes es tener un panorama lo más claro posible y poder escanear a los sujetos con los que interactuará para conocer su realidad. Los sujetos en su contexto y en el conocimiento de su situación real, contribuyen de manera más fácil para trazar itinerarios formativos, dichos itinerarios se definen como la capacidad de llevar a los sujetos a partir de una realidad dada a una realidad pensada o deseada.

Esta parte no pasa por las escuelas, no existe una didáctica para mirarnos en el futuro, sabemos que el futuro no existe pero nosotros si existimos y llegaremos a él. La realidad de las escuelas y gran parte de su trabajo educativo es siempre para el día de hoy, el mañana ya será un nuevo presente.

Los adolescentes de ahora realmente son de otro tiempo son de mañana o de pasado mañana, como bien lo decía un colega trabajamos con contenidos de estudio que vienen del siglo XIX con docentes formados en el siglo XX y para atender a alumnos y alumnas del siglo XXI, estas disparidades generacionales hacen crisis en algún lugar del sistema, y dicho lugar son los espacios reales de formación.

Las características de los jóvenes adolescentes dentro de este nuevo tercer milenio, es que son chicos y chicas que flotan en la sociedad liquida, la escuela secundaria se caracteriza por su rigidez, por su dureza y los chicos por su versatilidad por su flexibilidad, los docentes son mediadores cuyo esfuerzo educativo es trata de conciliar lo aparentemente irreconciliable.

### 3. Las implicaciones teórico – metodológicas de investigar la construcción de mundo adolescente

Estudiar a los y las adolescentes en su contexto natural escolarizado, a partir de la búsqueda de un sentido amplio en donde el problema central de indagación tiene que ver con trazar líneas y entender un horizonte en construcción, el cual ha sido poco explorado y al que le he dado en llamar *mundo adolescente*. Esto remite al poema de Antonio Machado musicalizado por Joan Manuel Serrat, "caminante no hay camino se hace camino al andar".

El mundo adolescente en construcción implica acercarse e incluir una perspectiva ligada con la construcción desde los sujetos que incluye de igual manera las acciones de y en la vida cotidiana y que aporta una perspectivas que permitirá recuperar la fuerza reproductiva de la herencia cultural dentro de la cual están insertos los y las adolescentes y a la vez el surgimiento del elementos de resistencia generados desde los propios sujetos. De esta manera, se creó una teoría propia articulando algunos aportes del construccionismo social de Berger y Luckmann, de la reproducción social de Pierre Bourdieu, junto con los cambios y

rupturas generacionales a la cual se le puede denominar "construccionismo social para la creación de mundo propio en la adolescencia".

Desde esta perspectiva se reconoce que cuando los sujetos hablan, es decir, si dicen algo sobre sí o sobre el contexto dentro del cual se desenvuelven, lo hacen influenciados por dicho contexto en el que se encuentran, y que más adelante ellos y ellas lo influenciarán. Es decir, el con texto influye en los adolescentes que después será influido por los propios adolecentes a partir de sus acciones cotidianas.

La adolescencia escolarizada es una etapa de vida adolescente. Los y las adolescentes no necesitan esconderse para vivir, lo hacen en la medida de ser vigilados o sancionados. La escuela secundaria es un gran escaparate que permite mirar sin ser mirados, dicho escaparate funciona como un caleidoscopio, que va moviendo su perspectiva conforme pasa el tiempo y se van modificando o ajustando los intereses y las acciones de los propios jóvenes.

Esta metáfora de mirar y de ser o no ser mirados que trascurre como parte de la estancia de los jóvenes adolescentes al interior de la escuela, da lugar a una dialéctica de relaciones. Hay jóvenes que les gusta que los miren o las mires, para eso acomodan el conjunto de (sus) relaciones para mirar siendo mirados, es como si se acomodaran en un gran escaparate, en donde se mira a otros, de igual manera que los otros lo miran a uno. Existen otros jóvenes, que sólo les gusta mirar pero que no los miren, buscan espacios estratégicos, ángulos para dirigir la mirada, de

esta manera escudriñan o escanean el escenario a partir de lo que eligen o a quienes eligen observar y podemos hablar de un tercer grupo, de aquellos jóvenes adolescentes que no les gusta ni mirar su entorno y mucho menos ser mirados por los demás, buscan espacios de anonimato, de aislamiento para ser o permanecer en la escuela y dejar que el tiempo transcurra y que su realidad se vaya diluyendo en los rincones del anonimato, de igual manera se asemejan a un hielo en el momento de derretirse.

El conjunto de relaciones escolares, es el principal sedimento para la construcción de mundo adolescente, es el sentido que dará lugar a muchos otros sentidos en construcción. ¿Cómo recuperar todo esto? ¿Cómo entender el sentido de tantos sentidos que se entrecruzan, se relacionan, se entrelazan o se desenlazan a partir de la vida cotidiana escolar adolescente? Estas preguntas metodológicas son también preguntas teóricas, las cuales fueron planteadas en este trabajo. Sus respuestas no se encuentran en los manuales de metodología, requieren una construcción nueva la cual surge en el contacto directo entre los datos empíricos, el darle mucha importancia a los sujetos junto con las sugerencias provenientes desde la teoría. En ello, cobra una mayor importancia el validar de mejor manera las posturas asumidas por los propios jóvenes, el sentido que tiene su 'propio' sentido construido, es más de lo que se aparenta, dice mucho más que sus palabras o respuestas.

El sentido del mundo adolescente en construcción implica una versatilidad o un estar en movimiento en donde se conjugan factores lúdicos, creativos, que cuestionan el actual estado de cosas y sientan las bases para ir tejiendo una nueva realidad también en construcción.

Cuando los adolescentes nos dicen al final de la realización de un grupo focal ¿"y por qué esto no se lleva a cabo normalmente en las actividades de la escuela"? Lo que nos están diciendo es que existe una fuerte necesidad de expresarse, de decir, de sacar, de ser escuchados, pero esta necesidad no se resuelve con hacer que los adolescentes digan lo que la escuela o los maestros quieren. La necesidad del habla y del uso, circulación y escucha de la palabra tiene que ver con partir de la agenda trazada por o desde lo propios jóvenes, dicha agenda no está escrita, tampoco se escribe, dicha agenda se vive cada día, encima de un cuaderno fugaz que se escribe y desaparece, la agenda del mundo adolescente es transitoria, fugaz, cambiante, invisible, directa.

Las principales dificultades metodológicas en el estudio con adolescentes consistieron, en mantener la seguridad de que las afirmaciones aciertan lo que la realidad está diciendo. En ello, las metodologías horizontales se tornaron en una opción válida por su carácter dialógico y permitieron superar la tensión y la distancia entre quien investiga y aquellos que son investigados.

Junto al uso de las sugerencias metodológicas de la opción horizontal, se trabajó con las narrativas como recurso que permitiera generar fluidez de sentido a partir de datos que emanan desde los propios jóvenes. Las narrativas y la metodología horizontal se hacen compatibles as partir de ir teorizando casi en el mismo momento en que uno ordena, clasifica y analiza los datos o la información recabada. La ventaja del trabajo con adolescentes, reside en que ellos y ellas mismas facilitan el proceso de análisis debido a su disposición y a la claridad que le dan al sentido de sus acciones.

# 4. La importancia de formarse para escuchar, mirar y visibilizar a los jóvenes adolescentes a partir de reconocer el mundo propio construido o en construcción

Quiero iniciar el presente apartado planteando una pregunta ¿Cómo formar a los jóvenes adolescentes hijos de la posmodernidad y la sociedad liquida, a partir de una serie de prácticas educativas que están ancladas en el pasado?

En nuestro país la formación de nuevos docentes (y también de los viejos) se ha tornado en la elaboración de un formato esquemático y predecible. Se forma a sujetos que en la mayoría de los casos no optan por carreras o profesiones más rigurosas o más riesgosas profesionalmente, dentro de los imaginarios se sigue considerando a la docencia como una profesión fácil a la que cualquier persona puede acceder. Las escuelas normales son el espacio que tiene el patrimonio para

brindar de manera monopólica formación a la demanda de usuarios que desean incursionar en dicha opción laboral y profesional.

La docencia sigue siendo una profesión mayoritariamente feminizada, en todo ello, las tendencias, prácticas, estilos e intenciones formativas, ya sea que estén ligadas al currículum real o al currículum implícito siguen privilegiando preferentemente el manejo y la transmisión de contenidos de estudio. Aún en la era del discurso de la competencias en donde se pretende desarrollar habilidades para toda la vida (Pérez Gómez, 2009). La formación sigue privilegiando el manejo de contenidos de estudio para la trasmisión de información. En ello las últimas tendencias reconocen que la formación abre otros componentes que deberían ser tratados o tomados en cuenta por el formador o por el formador de formadores. Dentro de dichos componentes destaco, el conocimiento y las demandas específicas de los sujetos en formación, el conocimiento del contexto y el vínculo con la escuela y cómo transformar las condiciones desfavorables del contexto en áreas de oportunidad para la mejora, el manejo oportuno y significativo de medios para la enseñanza, la capacidad de crear, diseñar o armar ambientes que favorezcan los aprendizajes, el reconocer el aula de clase como un espacio para la socialización, el intercambio de significados y el desarrollo de los sujetos, etc. En todo ello, el mayor peso específico de las prácticas de observación y práctica que llevan a cabo las escuelas normales, se reducen a trabajar con el programa, este es uno de los aspectos más desfavorables para los sujetos en formación, ¿qué se haría si no hubiera programas? ¿De qué manera se podrían organizar las jornadas de observación y práctica sin programas de estudio?. No se trata con ello –aclaro- de llevar a los sujetos a una especie de anarquismo pedagógico, se trata más bien, de llevarlos a que agudicen la mirada en la construcción y edificación de nuevas propuestas al reconocer todos los componentes que integren la formación y la práctica docente y que sean capaces de atender dichos elementos equilibradamente.

La formación de docentes requiere nuevos planteamientos que nos ayuden a salir de un discurso circular en el cual estamos atrapados y en donde desde hace mucho tiempo le estamos dando vueltas a un mismo punto. Un componente fundamental de la formación y de la práctica de los nuevos y los viejos educadores y educadoras, es el asunto del conocimiento de los educandos. Los alumnos y alumnas son seres humanos singulares, hombres y mujeres en construcción que están ahí a la espera de recibir, de escuchar más que de decir, que han aprendido a no pedir permiso a tener un espacio dentro de otro, el cual ha sido invadido y cuya vida cotidiana se mueve más a partir de las prescripciones y las prohibiciones que de los elementos favorecedores.

Los alumnos y alumnas de la escuela tienen que pedir permiso para ser personas y si el permiso se les niega, se quedan en esta condición de alumnos robotizados.

El presente apartado es una especie de reflexión / recuperación, la cual es un trabajo derivado de una investigación amplia. Este trabajo está pensado centralmente en aportar elementos para contribuir en la formación docente para la educación secundaria, y en donde se reconozca, distinga y se visibilice de mejor manera a los alumnos y alumnos, a los jóvenes y adolescentes, a los sujetos y agentes que son los destinatarios reales del acto educativo. El trabajo pretende incidir en acciones para la formación y no sólo quedar en el plano declarativo, hay que pasar como bien lo decía Paulo Freire de las palabras a las acciones. (Freire, 2005).

### Cómo responder a la pregunta de inicio

No es sencillo responder ante preguntas como la aquí planteada, las contradicciones que surgen a partir de seguir planteando preguntas. ¿Para qué formamos docentes para el ciclo medio, para trasmitir contenidos o para educar jóvenes adolescentes? ¿Qué es lo que nos interesa que miren y enfaticen los educadores de secundaria, su plan y programa de estudio o las necesidades formativas de los sujetos adolescentes que tienen enfrente de ellos? ¿quémetodología de trabajo se recomienda emplear en el proceso educativo, a partir de dictar cátedra como expositor, o de movilizar el potencial participativo

de los propios jóvenes? Estas preguntas planteadas a modo de dilemas es necesario responderlas desde los sujetos que están en educación.

#### Conclusiones generales

El desarrollo social y educativo de los jóvenes adolescentes que asisten a nuestras escuelas secundarias requiere nuevas atenciones, un mejor cuidado, una mayor dedicación. La escuela secundaria ha sido diseñada para establecer un compromiso de trabajo, para atender jóvenes de hace 50 o más años, el modelo formativo de la escuela secundaria lejos de actualizarse ha permanecido estática, las propuestas de cambios curriculares y las reformas educativas que se impulsan para dicho nivel educativo sólo han incidido en una parte de la problemática institucional, pero han dejado intactos los componentes estructurales de las escuelas y de las prácticas de los educadores, directivos y gestores educativos.

Pensar en un modelo formativo dirigido a jóvenes adolescentes que todos los días asisten a las escuelas secundarias, es pensar desde los jóvenes en un modelo de gestión diferente. La construcción de mundo adolescente embrionariamente condensa una propuesta para este nuevo modelo de gestión. En este espacio de conclusiones la quisiera sintetizar en tres grandes aspectos:

a) Desmantelar las rigideces institucionales y pensar más en un modelo educativo poco más flexible en cuanto al uso del tiempo escolar, la

asignación de cargas académicas, de los horarios de trabajo, etc. Flexibilizar el trabajo es respetar los estilos de ser adolescente, ello no implica reducir el rigor y el compromiso para el estudio, se trata de pensarlo y de hacerlo diferente. Es importante tener presente que para los adolescentes, se tiene un mayor peso la socialización entre pares y los vínculos que se van tejiendo en la vida cotidiana al interior de la escuela. Ello debería de verse como una importante área de oportunidad para el trabajo de todos los días. Aprovechar este potencial participativo con un compromiso hacia la formación académica.

- b) Desde la perspectiva de los jóvenes adolescentes, existe una fuerte tendencia para garantizar espacios de libre expresión, horizontalizar en mayor medida las estructuras institucionales de cada escuela, a partir no sólo de darle voz a los jóvenes. Considero más importante utilizar las propuestas surgidas desde ellos para ir acomodando un modelo educativo más co-participativo. Que los órganos de gobierno y las decisiones estratégicas de la escuela, incluyan las miradas y las propuestas provenientes desde los jóvenes y garantizar con ello, cuando menos una mayor legitimidad institucional, dichos ajustes comprometen a todos y todas en garantizar mejores resultados educativos.
- c) Es importante pensar a las escuelas secundarias como espacios educativos diferentes, la inclusión de talleres, seminarios temáticos, realización de

debates acerca de asuntos de interés para los adolescentes, en donde se incluyan las propuestas y la participación de los jóvenes, no sólo va ciudadanizando la formación de los jóvenes, también los acerca de manera significativa a una mejor educación, y los compromete un poco más a los retos que implica el nuevo modelo educativo de pensar más en ofrecer buenos resultados por encima de garantizar un buen proceso de trabajo.

Para lograr todo lo anterior, deberán de cambiar paulatinamente los estilos de enseñanza del personal docente, erradicar la obsesión por la evaluación que va pervirtiendo los pocos avances que se generen y tener mejores liderazgos en las escuelas que no sólo visibilicen a los y las jóvenes sino que también reconozcan los profundos cambios que pasan por su vida de jóvenes adolescentes y en donde se garantice atender mejor sus necesidades, sus intereses es decir su demanda educativa.

#### Referencias

Bauman, Z. (2000). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo. Barcelona: Anagrama.

Berger, P. &Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrourtu.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- COMIE (2013). Balance de veinte años de investigación educativa en México. Conversación educativa. Guanajuato, México (versión audiograbada).
- Corona, B. S. (2002). Las metodologías horizontales. Barcelona: Gedisa.
- Davini, C. (1998). ¿Quiénes son los estudiantes de magisterio? Buenos Aires: Miño y Dávila
- Duchatsky S (2003). La escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós
- Feixa, C. (1995). *Tribus urbanas contra chavos banda*. Revista Nueva antropología N° 47. México.
- Feixa, C. (2005). *De las culturas juveniles al estilo*. Consultado el 25 de agosto de 2014.
- Ferry, G (1999). La pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P. (2005). La pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI Editores.
- Guillen L. M. (1985). Idea, concepto y significado de la juventud. México revista de estudios sobre juventud.
- Machado, A. (1980). *Poemas y cantares*. México: Editorial Porrúa, Colección Sepan cuantos. México.

- Margulis, M. &Urresti, M. (2006). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde Toscano, M. C. y otros (Eds.). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre
- Mendoza H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. Revista Espiral Guadalajara México U de G.
- Pérez, A. (2011). Hacia un concepto y de teorías de las competencias en educación. COMIE. Conferencia magistral en el marco del X Congreso nacional de investigación educativa. Mérida.
- Pérez, R. (2013). La conformación de mundo propio adolescente. Tesis de grado. Guadalajara. UPN.
- Reguillo, R. (2011). Los jóvenes en México. México: CONACULTA.
- Sandoval, E. (2000). La trama de la educación secundaria en México. Plaza y Valdés. México.
- Urresti M (2000). *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad.* Argentina: Amorrourtu.
- Willis, P. (1999). Aprendiendo a trabajar. Barcelona: Akal Editores.

### La promoción de la salud. Calidoscopio de la relación entre sustancias, personas y contextos. Gabriela Belén Gómez Torres

A continuación se vierten algunas ideas claves para concebir la promoción de la salud como un calidoscopio que permite enfocar las relaciones entre las drogas, las personas y los contextos desde distintas dimensiones, esto es, educar de y en la salud.

El primer apartado es una invitación a re-enmarcar el consumo de drogas desde connotaciones que trasciendan visiones simplificadoras, dicotómicas o estereotipadoras, esto con el fin de redirigir y ampliar la posibilidad de respuestas a favor de la salud y el mejoramiento del desempeño en las diversas áreas vitales. El segundo apartado, es una apuesta por poner en el centro de las intervenciones psicoeducativas a la humanidad como referente, por último el tercer apartado, muestra una serie de perspectivas que determinan la forma de abordaje del uso problemático de drogas, haciendo énfasis en la mirada multidimensional.

## I. RE – ENMARCAR UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. EL USO DE DROGAS

A través de la historia las naciones han construido diversos programas de atención y prevención del uso de drogas<sup>41</sup>, motivados tal vez por las discusiones constantes sobre los finos límites entre los distintos tipos consumo de las sustancias, sin consenso en muchas dimensiones de las discusiones algunas fuentes por ejemplo, utilizan la palabra droga (Secretaría de Salud, 2009) para hacer referencia a las sustancias que previenen o curan alguna enfermedad, o que aumentan el bienestar físico y mental, desde el ámbito farmacológico, son las sustancias químicas que alteran procesos bioquímicos o fisiológicos de tejidos u organismos, generalmente la gente utiliza el término para referirse a las llamadas sustancias psicoactivas o psicotrópicas que son las sustancias que pueden alterar funciones físicas o psicológicas, al ser consumidas cotidianamente pueden generar adicción, dentro de este concepto se incluyen los denominados por la Ley General de Salud (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013) como estupefacientes y psicotrópicos, también, las sustancias de uso médico, las de uso industrial, las de origen natural, incluso el tabaco o el alcohol.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup>Por otra parte, también conviven con culturas que en cierta forma y medida, valoran el consumo de drogas como parte de las costumbres de los contextos.

Docente de la Escuela Normal Superior de Jalisco & Enlace Estatal de la Campaña Nacional de Prevención de Adicciones en el Consejo Estatal Contra las Adicciones en Jalisco.

Ante el uso cotidiano y diverso de los términos intencionalmente la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 1969), desde el año 1969 decidió dar una connotación más amplia que la relacionada con las sustancias destinadas a uso médico<sup>42</sup>, por lo que pactó considerar como drogas a las sustancias que cuando son introducidas en un organismo vivo, pueden modificar una o más de sus funciones, como la percepción, el estado de ánimo, el pensamiento, la coordinación motriz, los pulsos cardíaco y respiratorio, el juicio y desde luego la conducta.

Las drogas suelen clasificarse de diversas maneras condicionadas por factores sociales, psicológicos, físicos, culturales y paradigmáticos, sin embargo, es consabido que las condiciones personales y los contextos influyen en la experiencia y respuesta ante su uso, por lo que las diversas taxonomías aunque pueden reflejar tendencias, no son un estándar totalitario. Una forma de categorizarlas es por el efecto que producen en el sistema nervioso central<sup>43</sup>, resultando tres rubros comunes (Organización Mundial de la Salud, 2008; Souza y Machorro, 2010), las drogas depresoras, las drogas estimulantes y las drogas alucinógenas (véase tabla 1).

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup>En el caso del uso de fármacos éstos se ingieren sin prescripción médica y, si la tienen, pueden utilizarse sin fines terapéuticos.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup>La función principal del sistema nervioso centrales la de recibir y procesar las sensaciones recogidas por los diferentes sentidos y de transmitir las órdenes de respuesta de forma precisa a los distintos efectores

Tabla 1. Tipos de drogas por su efecto en el sistema nervioso central

	Tipos	Droga	Nombre común	Efecto	Aspecto
Depresores	Sedante hipnótico	Etanol	Alcohol	Euforia, relajación, disminución de reflejos, alteración de coordinación	Líquidos de varios colores. Se bebe
	Analgésico opioide	Heroína	Jaco, caballo	Placer, sedación, euforia, miosis, hipotensión depresión respiratoria	Polvo blanco o marrór oscuro. Se inyecta, se fuma o se inhala
	Sedante ansiolítico	Benzodiazepina	Roches, pastis	Sedación, relajación, bienestar	Comprimidos, cápsulas o ampollas. Se tragan o inyectan
	Sedante hipnótico	Ácido gamma hidroxibutírico	GHB, éxtasis Iíquido	Sedante, somnífero, amnesia anterógrada	Líquido transparente en pequeños frascos de cristal. Se bebe
Alucinógenos	Anestésico disociativo	Ketamina	Special K, K	Anestesia, distorsión de la percepción, aislamiento, reducción de la atención y aprendizaje, alucinaciones	Líquido incoloro e inodoro. Se bebe
	Alucinógeno cannabinoide	Delta-9-tetrahidro- cannabinol	Marihuana, María, hachís, hierba, chocolate	Relajación, placer, amnesia, bienestar, enlentecimiento del tiempo, irritación conjuntival, aumento del apetito	Bolas o planchas colo marrón oscuro. Hojas secas. Aceite. Se mezcla con tabaco y se fuma
	Alucinógeno psicodisléptico	Dietilamida del ácido lisérgico	LSD, ácidos, tripis	Alucinaciones, creatividad, apertura emocional, cambios de humor	Trozos de papel secante impregnado, estrellitas, pastillas. Se tragan
	Alucinógeno psicodisléptico	Mescalina	Hongos, setas	Alucinaciones basadas en la realidad, sinestesias	Pequeños cristales blancos o rosas. Oral o inyectada
Estimulantes	Alucinógeno psicodisléptico	MDMA (metilendioxi- metanfetamina) MDA (metildioxianfetamina)	Éxtasis, XTL, Adán, E, pastillas, EVA	Euforia, felicidad, ligereza mental y física	Pastillas de colores, formas y tamaños distintos
	Estimulante fentilamínico	Anfetamina, metanfetamina y derivados	Meta, anfetas, speed, pastillas	Euforia, ansiedad, grandiosidad, aumento de concentración, irritabilidad, paranoia	Pastillas
	Anestésico estimulante	Clorhidrato de cocaína	Polvo, nieve	Euforia, hiperactividad, midriasis, grandiosidad	Polvo blanco cristalin Esnifada, fumada o i.v
	Estimulante clinérgico	Nicotina	Tabaco	Estimula memoria y vigilia, inhibe sueño y hambre, bienestar general	Hojas secas en forma de hebras marrones. Fumado

Fuente. (Pediatría integral, 2011)

Las drogas depresoras son sustancias que suprimen, inhiben o reducen algunas funciones del sistema nervioso central. Entre sus principales efectos están la relajación, la sedación, la somnolencia, el sueño, la analgesia y en dosis altas incluso un estado de coma. Se manifiesta una depresión respiratoria, así como una sensación de calma, posiblemente acompañada de relajación muscular. Algunas

de estas drogas tienen efectos parecidos a los que generan los derivados del opio, aunque en la intoxicación aguda ocurre, visión borrosa, falta de coordinación y contracción pupilar, así como movimientos oculares descontrolados y confusión mental.

En cambio, las drogas estimulantes son aquellas sustancias que activan o incrementan la actividad neuronal, son llamadas también psicoestimulantes, ya que son capaces de producir sentimientos de euforia<sup>44</sup>, aumento en el estado de alerta, así como disminución del apetito y de la sensación de fatiga. En ocasiones o con determinadas dosis pueden provocar síntomas que indican una intoxicación, por ejemplo, taquicardia, dilatación de las pupilas, aumento de la temperatura corporal, de la presión sanguínea, y de la tensión arterial, también hiperreflexia<sup>45</sup>, sensación de mayor resistencia física, disminución del apetito, alteraciones del sueño, sudoración, escalofríos, náuseas o vómito.

Las drogas alucinógenas hacen referencia a las sustancias químicas o naturales que provocan alteraciones en el pensamiento y la percepción de quienes le consumen, en ocasiones generan un estado de conciencia alterado, modificando la percepción, la sensación y el pensamiento, provocan la construcción de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup>Sensación de bienestar, elación

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup>Aumento o exaltación de los reflejos

imágenes sensoriales irreales y alucinaciones<sup>46</sup>, pueden causar alteración de la noción de tiempo y espacio, así como reacciones de pánico.

En la actualidad, México es uno de los países del mundo que mayores dificultades atraviesa en su intento por delimitar y atender el consumo problemático de drogas, las múltiples enfermedades o muertes asociadas a este uso, el incremento en la prevalencia de consumo (para ilustrar véase tabla 2) o disminución en las edades de inicio, prioritariamente en drogas como el alcohol y el tabaco (Chávez, Villatoro, Robles, & Bretón, 2009; Consejo Nacional contra las Adicciones, 2009) invitan a reflexionar los enfoques que desde la teoría y la práctica acompañan el cuidado y preservación de la salud en la ciudadanía.

Tabla 2. Prevalencia del consumo de drogas en el <u>Último Año</u> en estudiantes de secundaria y bachillerato por año y Región Sanitaria del Estado de Jalisco

Región	Alco	ohol	Tab	oaco	Cualquier Droga			ogas licas		ogas gales
Año	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012

<sup>..</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Una alucinación es la percepción sin estímulo externo que puede ocurrir en todos los campos sensoriales; falsificación sensorial y perspectiva. Existen varios tipos: auditivas, viduales, táctiles, olfatorias, gustativas, somáticas, hipnogógicas (durante el dormir) e hipnopómpicas (al despertar) (Souza y Machorro, 2010, pág. 808)

Prevalenc ia	52.6	39.3	18.6	14.4	11.1	11.6	5.1	4.5	7.8	8.9
Colotlán	51.7	36.5	14.7	11.1	11.0	8.9	4.3	3.3	7.8	6.4
Lagos de Moreno	44.7	40.2	16.3	15.5	6.2	9.9	2.5	3.6	4.2	7.4
Tepatitlá n de Morelos	54.3	40.6	16.3	13.5	6.0	9.2	4.2	4.3	2.5	6.3
La Barca	49.2	39.9	14.9	13.5	9.7	9.6	5.4	4.5	5.7	6.4
Tamazul a de Gordiano	51.9	41.0	10.4	10.7	8.2	9.9	3.8	3.0	5.5	8.2
Zapotlán el Grande	43.6	35.2	10.6	11.6	6.9	8.8	3.2	2.9	4.6	7.2
Autlán de Navarro	55.2	44.2	14.7	11.9	8.3	8.8	3.4	2.7	5.8	7.0
Vallarta	51.4	33.1	13.4	9.9	9.1	8.7	3.5	2.7	7.0	7.2
Ameca	50.6	37.7	15.8	10.5	8.3	10.8	4.2	3.6	5.2	8.6
Zapopan	55.4	36.1	23.1	15.0	12.7	10.9	4.9	4.0	9.4	8.3
Tonalá	50.2	38.2	20.0	11.7	9.2	11.1	4.7	4.0	6.5	9.1

Tlaquepa que	50.0	36.2	19.6	11.9	12.2	13.2	4.8	4.3	9.2	10.6
Guadalaj ara	56.3	44.5	21.0	19.4	15.1	14.7	7.4	6.6	10.8	11.2

Fuente. (Chávez, Villatoro, Robles, & Bretón, 2009; Chávez, Villatoro, Robles, & Bretón, 2012)

Lo anterior sobre todo ante el panorama paradójico de los diversos sectores de atención, ya que por una parte se tienen mecanismos sanitarios y educativos que promueven la salud y la prevención del consumo problemático y por otra parte, se cuenta con condiciones políticas y económicas que favorecen sobremanera diversos tipos de consumo. Por ejemplo, el alcohol es la droga legal de mayor consumo e índice de personas con dependencia en México, el país se encuentra entre los Estados de América Latina con un "consumo excesivo episódico elevado (beber más de cinco tragos en una sola ocasión), especialmente entre jóvenes" (Monteiro, 2007, pág. 5).

En lo que respecta al tabaco se identifica en el país del año 2008 al 2011 (Consejo Nacional contra las Adicciones, 2009; Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud, 2012) un aumento considerable en la prevalencia de consumo, sobre todo en personas adolescentes y adultos jóvenes, mayoritariamente en las mujeres.

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Adicciones 2011 (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud, 2012) en el reporte de la Región de Occidente conformado por los Estados de Aguascalientes, Colima, Jalisco, Nayarit, y Zacatecas, señala que el 1.6 por ciento de la población adolescente, considerada de los 12 a 17 años de edad, ha consumido alguna droga de tipo ilícita, correspondiendo a un total de 13,258 jóvenes, dato que llama la atención no sólo por los posibles riesgos a la salud de los jóvenes, también porque a pesar de que el marco normativo y jurídico vigente, señala que en ningún caso y de ninguna forma se podrán expender o suministrar sustancias adictivas a menores de edad (Diario Oficial de la Federación, 2013), los jóvenes en Jalisco y el país están relacionándose con diversas drogas que circulan en todo el territorio, en contrapeso, al respecto, la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011) pretende principalmente a través de los campos formativos de exploración, y comprensión del mundo natural y social o desarrollo personal y para la convivencia, contribuir en la formación de competencias que favorezcan el conocimiento y cuidado de sí, así como la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, apuntando al pleno desarrollo de los ejes formativos de persona, ética y ciudadanía, donde uno de los elementos centrales el trabajo en la prevención de riesgos y el abuso en el consumo de drogas.

Otra manera de concebir diferencias entre drogas, que además facilita la consolidación de intervenciones psicoeductivas en materia de promoción de la salud y prevención del uso problemático de drogas, es la frecuencia en el consumo, ya que permite trabajar en las comunidades y diversos sectores la re-enmarcación de las experiencias y relaciones que las y los ciudadanos entablan con las drogas. Especialistas en el campo (Consejo Nacional contra las Adicciones, 2012; Kornblit, Camarotti, & Di Leo, 2010; Anderson & Baumberg, 2006; Consejo Nacional contra las Adicciones, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2001; Organización Mundial de la Salud, 2008) distinguen consumo experimental, consumo ocasional, consumo habitual, consumo intensivo o de abuso y consumo que genera dependencia<sup>47</sup>.

El consumo experiemental hace referencia a los primeros contactos con una o diversas sustancias, en este consumo inicial, puede haber abandono o continuiodad en la ingestión, generalmente el consumo es de una a tres ocasiones en la vida, o se hace de vez en vez incluso puede pasar un año o más sin repetir el uso. En cambio, el consumo ocasional conlleva utilización de una a dos veces por mes.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup><u>Adicción</u> es un concepto antiguo y ambiguo que ha sido utilizado de distintas maneras. Aunque actualmente sigue vigente en diversos círculos sociales, desde las décadas de 1920 a 1960, los intentos para diferenciar entre adicción y habituación (forma menos severa de adaptación psicológica), coadyuvaron a que a partir de los años 60's la Organización Mundial de la Salud (2008) recomendase dar preferencia al término de *dependencia*, la cual puede tener varios grados de severidad.

Por otra parte, el consumo habitual hace referencia al uso de la sustancia semanalmente o varias veces por semana. El consumo intensivo o de abuso puede tener dos acepciones, la primera da cuenta del consumo que se perpetua una o dos veces por día, y la segunda, como un patrón de consumo desadaptativo diferente al que se produce en caso de dependencia, es el uso continuo o en altas dosis que pone en riesgo la integridad física, psicológica y social, derivado de este consumo pueden presentarse algunos síntomas repetidamente por un tiempo prolongado<sup>48</sup>.

Finalmente el uso que produce dependencia se caracteriza por la presencia de una necesidad compulsiva<sup>49</sup> y crónica de consumo continuo o periódico, tendiente a incrementar la dosis y a la obtención de ésta por cualquier medio, generando por una parte, prioridad del consumo ante cualquier actividad de la vida diaria, dificultades para dejar por sí mismo (a) de consumir o de cambiar las dosis o formas de ingestión, y por otra parte, posibilitando efectos nocivos en las personas y la sociedad en general.

Considerar la frecuencia de consumo como un elemento para construir programas y estrategias de intervenciones psicoeducativas permite re – enmarcar una situación problemática, el uso de drogas, debido a que favorece la reflexión y la implicación activa de las personas involucradas en el uso de problemático de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup>Para su diagnóstico deben estar presentes por lo menos durante un mes.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup>Una compulsión es la necesidad patógena involuntaria de repetir cierta acción de manera ritualista y estereotipada, incontrolable por la volición, que a menudo representa un significado simbólico (Souza y Machorro, 2010, pág. 816), por lo tanto, una conducta compulsiva es el impulso irresistible de realizar algo en contra de la voluntad consciente.

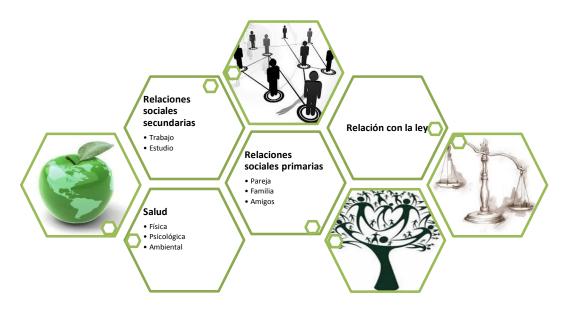
drogas, puesto que re-enmarca las relaciones que los individuos (as) establecen con las sustancias y sus contextos, trascendiendo de enfoques de atención asistencialistas, médicos o culpabilizadores a enfoques responsabilizadores, esta connotación puede entenderse de manera simple, más allá de las diferentes denominaciones de frecuencia de suministro, identificando y atendiendo los usos señalados como no problemático y problemático, entendiendo a este último como el uso que (El Abrojo, 2010, pág. 5);

Afecta negativamente – en forma ocasional o crónica – a una o más áreas vitales...

Desde un punto de vista técnico, existen entonces usos no problemáticos de drogas – aquellos que no causan daños en ninguna de estas áreas vitales – y usos problemáticos de drogas, que sí los causan.

Las principales áreas vitales de la vida humana son, la salud (física, psicológica, ambiental), las relaciones sociales primarias (pareja, familia, amigos/as), relaciones sociales secundarias (trabajo, estudio, club, iglesia), relación con la ley.

### **Áreas Vitales**



**Fuente:** (El Abrojo, 2010, pág. 5)<sup>50</sup>

# II. MIRADAS QUE TRASCIENDEN. MÁS ALLÁ DE LOS USUARIOS (AS) O NO DE DROGAS. LA HUMANIDAD COMO REFERENTE

<sup>50</sup>Por efectos del interés de la reflexión de este trabajo en el área vital de la salud se anexó la salud ambiental.

En líneas anteriores se mencionó la importancia de re-enmarcar el consumo de drogas desde una perspectiva más cercana a las experiencias y contextos de las personas, para ello debe reconocerse que existen distintas representaciones de la realidad, la cual es una aproximación e interacción entre el conocedor (a) y lo que se conoce, derivado de esto, las intervenciones de promoción de la salud y prevención del consumo problemático de drogas son perspectivas humanas para explicar y modificar la realidad, si se modifica la visión de la realidad y de los diferentes consumos de drogas, también, debe reestablecerse otra concepción de las personas, aquí se propone mirarlas desde un enfoque ecológico o sistémico, preocupado por la relación entre las personas y el mundo.

Las personas, las comunidades y su relación con las drogas no pueden ser pensadas de manera simplificadora, en cambio, falta una visión de reconocimiento de su complejidad, esto es, pensar las comunidades como un sistema complejo de interrelaciones permite primero, reconocer la importancia e influencia que tiene el contexto en las actitudes, los pensamientos y las conductas de las personas, segundo, vislumbra a los educadores (as) y promotores (as) de la salud así como a las personas involucradas en los proyectos, como agentes activos en dichos contextos, con la cualidad de intervenirlos de manera intencionada. Según Hall &Fagen un sistema es un conjunto de objetos, de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, afirmando que (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2002, pág. 117);

Los *objetos* son los componentes y partes del sistema, los *atributos*, son las propiedades de los objetos y las *relaciones* son las que mantienen unido al sistema... Así mientras que los <<objetos>> pueden ser seres humanos individuales, los atributos con los que... se les identifica, son sus conductas comunicacionales. La mejor manera de describir los objetos interaccionales consiste en verlos no como individuos, sino como <<p>ersonas que se comunican con otras personas>>.

Las comunidades conforman sistemas sociales porque sus miembros forman una red de interacciones que permite su ajuste y estructura gracias al fenómeno denominado autopoiesis, el cual es entendido como la característica que poseen los sistemas de producir y reproducir por sí mismos los elementos que les constituyen(*Maturana & Varela, 2006*), también posibilita el desencadenamiento de desempeños favorables o desfavorables, como lo es el uso problemático de drogas. Los sistemas sociales pueden caracterizarse porque (*Maturana, 2004*):

- 1. Sus integrantes son seres vivos.
- 2. Su red de interacciones y conductas produce su particularidad.
- 3. Las propiedades de sus miembros le integran, por lo que si alguno cambia o se ausenta se produce un cambio global.
- 4. Es conservador de su organización y de sus características.

- 5. Sus miembros pueden participar en interacciones fuera del sistema que constituyen.
- 6. En una reacción paradójica contienen a la vez procesos de conservación y variación; pérdida de sus miembros; incorporación de nuevos miembros; cambios en las propiedades de sus miembros.

Por lo que las y los participantes en los proyectos psicoeducativos deben ser concebidos como sujetos (as) activos con capacidad de modificar el sistema y de cambiar las metas y los procedimientos internos, sin que ellos y ellas queden reducidos a un mero producto de la comunidad. Por tanto, quienes deciden utilizar drogas en diversas frecuencias de consumo y quienes deciden abstenerse son personas procesadoras activas de la información que emerge de su contexto, capaces de desarrollar una comunicación autorreferente, esto es, de entablar un diálogo interior, fungen además como estímulo con impacto en el resto del sistema, a decir de Emilio Roger (*Luengo, Gutiérrez, Domingo, & Roger, 2001, pág. 26*), "es cierto que uno siempre se encuentra en una determinada situación que de algún modo le condiciona, pero no menos cierto es que ningún universo cultural es un universo cerrado".

Las personas involucradas o no en consumos problemáticos de drogas son eminentemente sociales, sus procesos psicológicos y de aprendizajes son construcciones sociales, conformándose de manera bidireccional, ya que en una

interacción dialógica los sujetos (as) van construyendo la aprehensión y proyección de las realidades sociales, dando lugar a lo que Morin(2001) llama un fenómeno de carácter unitas multiplex, esto es, los aprendizajes sociales de consumo son de índole sociopsicológica porque recogen en el mismo proceso lo uno (de la persona) y lo múltiple (de la sociedad y la cultura), haciendo que lo social y lo individual sean a la vez de contrapuestos, cómplices e interdependientes en su elaboración, por lo que la relación con las drogas se construye a través de las percepciones y cosmovisiones personales motivadas en la interacción con y de los demás.

Dicho lo anterior es preciso pensar los procesos psicoeducativos en materia de promoción de la salud y prevención del uso problemático de las drogas más que en términos de **usuarios o usuarias de drogas** en términos de **humanidad.** 

Lo importante es la condición común de todos los seres humanos. La **humanidad** es lo que a todos nos iguala, las culturas nos diferencian. Pero tales diferencias deben estar vigiladas por un pensamiento que haga de la dialógica un arte y un modo de vida... Debemos salvar la diversidad y nutrir una cultura planetaria común a todos... Esa cultura debe ser producto de una estructura mental que nos haga re-ligar y unir aquello que está separado, pero nunca homogeneizar (Luengo, Gutiérrez, Domingo, & Roger, 2001, pág. 28).

Proyectos psicoeducativos que eduquen en la **uñitas multiplex** deben por una parte, responder a la pregunta ¿qué tipo de humanidad fomentar? Y por otra parte,

fundamentarse en la búsqueda de la comprensión<sup>51</sup>, esto es, fomentar aprendizajes que permitan manipular los saberes de forma eficiente y eficaz, a la vez de "comprender entre personas comocondición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (*Morin*, 2001, pág. 47), bajo la consciencia de la ecología de la acción, la perspectiva ecológica y la capacidad intelectual de articular y contextualizar.

Con la total aceptación de que la persona está dentro de la realidad que se trata conocer, la persona o la comunidad no es una pieza acéfala prisionera de la droga, así que la atención del uso problemático de drogas debe hacer participar activamente a las personas y las comunidades. La posibilidad de injerencia favorable sobre los determinantes de salud estriba en gran medida en la intervención coparticipativa de la comunidad y de sus miembros, ya que no sólo los cambios físicos y socioculturales determinan transformaciones, también, los cambios personales y en las relaciones pueden provocar modificaciones considerables en los ambientes físicos y en los contextos.

La representatividad del ambiente y los estilos de vida, demanda precisar cómo se les entiende desde una concepción sistémica y multidimensional, el ambiente(Arnold & Osorio, 1998; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2002) es el

-

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> La comprensión está representando un problema substancial para toda la humanidad, por tanto se ha convertido en uno de los propósitos de la Educación global, en sus dos sentidos; Comprender intelectual y objetivamente, así como, comprender humana e intersubjetivamente. Donde comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual) (Morin, 2001, pág. 47).

área de sucesos, objetos y condiciones que influyen sobre el comportamiento de un sistema, esta área o escenario puede ser de índole física, social o cultural, cuando alguna de estas áreas cambia afecta el estado total del sistema. Para la Organización Mundial de la Salud (1998, pág. 27)

El estilo de vida es una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales.

Estos patrones se manifiestan regularmente organizados, complejos, estables y duraderos (Costa & López, 1996), de una forma intensa y recursiva son constituidos y constituyentes de los ambientes donde las personas se desenvuelven, por lo que los estilos de vida (Saforcada, De Lellis, & Mozobancyk, 2010):

- Son patrones de comportamiento complejos, coherentes y estables a lo largo del tiempo, teniendo estrecha vinculación e impacto con la salud de las personas, motivando la presencia de factores de riesgo o prevención.
- 2. Se conforman por una dimensión individual, que son conductas a las que se les atribuye un significado personal, desarrolladas por sujetos

- autónomos, y una dimensión colectiva, lo que contribuye a que grupos de personas tengan estilos de vida parecidos.
- 3. Se sucitan como producto de la interacción con los contextos sociales de pertenencia, como lo son la familia, la escuela, la comunidad.
- 4. Estan determinados por las condiciones materiales y sociales de vida.
- 5. Los factores macrosociales, culturales, económicos y políticos les influyen considerablemente.

Se piensa en los determinantes de la salud que conforman los estilos de vida y los ambientes bajo dos grandes categorías, culturas de prevención y culturas de riesgo. El término *cultura preventiva* se utiliza con frecuencia en las áreas de Salud y Seguridad para referirse a todas las acciones, conocimientos y costumbres realizadas para evitar o mitigar enfermedades y accidentes, al interior de estas existe una promoción constante de los que se denominan factores protectores, los cuales tienen como principal objetivo, desarrollar estilos de vida saludables que permiten hacer frente a cualquier riesgo físico, natural o psicosocial. En el caso del consumo problemático de drogas, dichas medidas son tomadas para reducir o evitar los daños que el abuso en el consumo puede provocar. En las comunidades, debido a la multiplicidad de sujetos (as), estilos de vida, contextos y circunstancias, también están presentes las llamadas *culturas de riesgo*, que por sus costumbres, conductas y valores, favorecen o propician que determinados

grupos, personas o familias pongan en peligro su salud y vida mediante diversos factores de riesgo.

Al interior de las comunidades la presencia de las culturas de prevención y las culturas de riesgo no es totalmente dicotómica o antagónica, de hecho, en una misma localidad puede haber presencia ambivalente de estas, de tal forma que miembros de un mismo grupo pueden tener tendencias y respuestas diferentes respecto al desarrollo de la salud o el riesgo, dependiendo de sus aprendizajes, experiencias, costumbres y características. Por ejemplo, hay personas que crecen y se desarrollan en contextos sumamente adversos, tendientes más a culturas de riesgo, sin embargo, logran obtener estados de salud óptimos e inclinarse a la experimentación y fomento de factores de protección. Urbina, Moguel, Muñiz, & Solís (2006, pág. 353) comentan que;

La forma en que podemos modificar los estilos de vida para que las personas adquieran nuevas habilidades y conocimientos, además de disminuir los factores de riesgo, es involucrarlos en un proceso educativo... que, como parte integral de promoción de la salud, debe desempeñar un papel fundamental en el proceso de transformación y desarrollo humano, social, cultural, económico de toda la comunidad.

### III. PERSPECTIVAS PARA ABORDAR EL CONSUMO PROBLEMÁTICO DE DROGAS

La educación es una obligación que tenemos los seres humanos para con nosotros

### **Emilio Roger Ciurana**

El consumo problemático de drogas ha inspirado a los programas de atención y prevención en una pluralidad de perspectivas, al grado que organizaciones como la UNESCO<sup>52</sup>(Consejo Nacional contra las Adicciones, 2011) después de analizar en varias partes del mundo algunas de esas perspectivas, les clasificó en modelos o enfoques, con base en sus características o el tipo de relación que resaltan entre las sustancias, las personas y los contextos. La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social, Booth y Ainscow según señalan Echeita y Cuevas

Ubican a este concepto como el que ayuda a explicar un hecho, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, qué dejamos ver o considerar), cómo lo interpretamos y, en consecuencia como actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o procesos social" (Martín & Mauri, 2011, pág. 12).

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En la atención del consumo problemático de drogas se distinguen cinco grandes familias;

- 1. Modelo ético jurídico
- 2. Modelo médico sanitario
- 3. Modelo psico social
- 4. Modelo sociocultural<sup>53</sup>
- 5. Modelo geo-político estructural<sup>54</sup>

A las que se suman dos familias más, las cuales aun cuando se gestan casi paralelamente a algunas de las anteriores, gracias a las discusiones vigentes en el ámbito político, educativo, cultural y sanitario, están tomando recientemente fuerza y relevancia, estas son (Fernández, 2009; Kornblit, Camarotti, & Di Leo, 2010);

- 6. Modelo ético social<sup>55</sup>
- 7. Modelo multidimensional<sup>56</sup>

319

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Los modelos ético – jurídico, médico – sanitario, psicosocial y sociocultural fueron categorizados por Helen Nowlis **Invalid source specified.**.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Este señalado por Kornblit, Camarotti, & Di Leo (2010).

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Presentado por el Fondo de Ayuda Toxicológica de Argentina como complemento a la propuesta de la UNESCO encabezada por Nowlis**Invalid source specified.**.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Promovido y desarrollado sobre todo por Graciela Touzé(2005).

Los diversos enfoques no se desarrollan de manera única, por el contrario, en una misma localidad o región pueden coexistir dos o más, aunque las políticas locales e internacionales que atienden el consumo problemático generalmente marcan hitos en los agentes implicados a continuación se señalará brevemente las características de cada uno de los enfoques, pero, se hará énfasis en el multidimensional, el cual desde un enfoque educativo y de la promoción de la salud es apreciado como un calidoscopio que posibilita mirar las relaciones entre las sustancias, las personas y los contextos desde distintas dimensiones.

Tabla 3. Perspectivas de abordaje del consumo problemático de drogas

No	Model	Características	Relación que	Señalamiento del	Estrategias de
	0		fomenta	consumo	atención

		Configura la	Droga (sujeto-	Dicotomía legal -	Divulgar efectos
		droga como	transgresor o	ilegal o bueno -	nocivos y las
		referencia	victimario);	malo.	penas legales
		transgresora, se	Sujeto (objeto		por su cultivo,
		mueve desde un	víctima y		producción,
	Modelo ético – jurídico	paradigma	delincuente);		distribución,
	jurí -	punitivo o	Contexto		venta, uso y
1	ico -	prohibicionista	(normatividad o		posesión.
	lo ét	basado en el	delincuencia).		
	Iode	Derecho. La			
	2	transgresión de			
		las normas			
		señaladas			
		implica			
		sanciones.			

		Configura la	Droga (sujeto	Dicotomía salud –	Visión y control
		droga como	patógeno);	enfermedad o	epidemiológico.
		referencia	Sujeto	problema de salud	Charlas o
	ario	patógena, se	(alojador);	pública.	conferencias
	Modelo médico-sanitario	mueve desde un	Contexto		dictadas por
2	\$-00	paradigma	(Vulnerabilidad		especialistas del
2	nédi	clínico y	).		sector salud.
	elo r	abstencionista.			
	Mod	La presencia del			
	-	agente implica			
		sistemas de			
		curación.			

		G C 1	<b>G</b> •	D' /	Ŧ .
		Configura al	Sujeto (con	Dicotomía	Intervenciones
		sujeto como	dificultades	esclavitud –	de talleristas
		referencial	psicosociales o	liberación o	para generar
		consumidor. La	enfermo en caso	síntoma	modificación de
		presencia del	de abuso y	microsocial.	conductas,
		consumo implica	dependencia);	Respuesta a las	actitudes de
		distinguir entre	Droga	pautas o factores	autocuidado y de
		el uso, abuso y	(consumo como	de las relaciones	relaciones
	ocia	dependencia a la	síntoma);	sociales	interpersonales.
3	icos	sustancia. De tal	Contexto	primarias.	Comunidades
3	sd ol	forma que se	(Pautas		terapéuticas y
	Modelo psicosocial	mueve desde un	disfuncionales		centros de
	2	paradigma que	en el entorno		rehabilitación.
		adjudica el	microsocial).		
		consumo a			
		dificultades o			
		trastornos en el			
		sistema			
		microsocial del			
		sujeto.			

		Configura el	Sujeto	Dicotomía	Mejorar las
		entorno	(miembro de un	conservación –	deficiencias en
		macrosocial	sistema); Droga	resistencia o	la calidad de
		como referencia,	(escape o	síntoma social.	vida de las
	ıral	se mueve desde	síntoma social);	Respuesta a las	personas.
	Modelo sociocultural	un paradigma	Contexto	pautas o factores	Búsqueda de
4	ocio	ecológico	(Pautas	sociales,	estilos de vida
	s ole	estructuralista,	disfuncionales	culturales,	alternativos
	Aode	establece la	en el entorno	económicos y	fomentados
	_	presencia de	macrosocial).	políticos.	desde políticas
		consumo como			de Estado.
		una síntoma			
		social.			

		Configura la	Cuiata	Reacción ante las	Acciones que
		E	Sujeto		•
		droga mercancía,	(ciudadano	situaciones	mejoren las
		de tal forma que	desfavorecido);	socioeconómicas	condiciones de
		el consumo en	Droga	y modo de	relación entre
		conjunto con el	(mercancía o	subsistencia.	los Estados.
		narcotráfico es	producto);		
		visto como	Contexto		
		fenómenos	(geopolítico).		
		producto de la			
	ural	globalización			
	truct	que propician la			
	Modelo geopolítico estructural	dependencia de			
5		los países			
		latinoamericanos			
		a las primeras			
		potencias			
		económicas. Se			
		mueve desde un			
		paradigma			
		sociopolítico. El			
		consumo es			
		asociado a las			
		condiciones de			
		vida			
		latinoamericanas			
		Tatilloullier lealids			

		y a la recurrencia de actividades ilícitas para la subsistencia.			
6	Modelo ético – social	Configura la droga desde lo que considera como "uso indebido", se mueve desde el paradigma de la sociología crítica. El uso indebido debe ser atendido desde la preocupación de un sentido de vida y una ética social.	Sujeto (consumidor y existencial); Droga (producto); Contexto (micro, meso y macrosocial).	Corresponsabilida d y multi-referencial.	Preponderancia a una enseñanza preventiva con educadores o, madres y padres de familia. Promueve programas educativos que posibiliten el desarrollo de proyectos comunes y colaborativos, bajo una ética social.

		Configura el	Sujeto	Multicausalidad y	Trabajo en red,	
		consumo de	(humano);	multifinalidad.	interdisciplinari	
		drogas como un	Droga	mannana.	o, intersectorial	
		fenómeno	(elemento		,	
		multidimensiona	`		J	
			material);		participación	
		l, se mueve desde	Contexto		comunitaria.	
		un paradigma de	(micro, meso y		Estrategias y	
		la complejidad.	macrosocial).		programas de	
		Se busca la			mejora de la	
	뮴	reducción de las			relaciones inter e	
	sion	probabilidades			intrapersonales.	
	Modelo multidimensional	de los problemas			Promoción de la	
7		asociados al			salud en un	
		consumo desde			ámbito	
		una óptica de la			comunitario	
		ética del género			bajo una óptica	
		humano.			colaboración y	
					co-elaboración.	
					Uso alternativo	
					del discurso y el	
					tiempo libre.	
					Información	
					sobre el uso de	
					drogas e	
					intervención en	
					intervencion en	

		los	primeros
		consumo.	

**Fuente:** (Consejo Nacional contra las Adicciones, 2011; Kornblit, Camarotti, & Di Leo, 2010; Fernández, 2009; Touzé, 2005)

El modelo multidimensional abre la posibilidad de atender los usos problemáticos de las drogas de una manera integral, evitando el señalamiento o estereotipos de los agentes implicado. Además, reconoce el consumo como un acto de humanos y por ende, un fenómeno a la vez social, psicológico, cultural, histórico y biológico, esto es, complejo y multifactorial, por lo que los procesos de atención del hecho deben salvaguardar en cada espacio los derechos humanos, el uso problemático o no de las drogas, es multicausal y además tiene diversos fines, dependiendo de las personas, las comunidades e incluso el momento histórico o geográfico donde se consume. Por lo que ceñir las estrategias, los programas o los modelos de prevención a enfoques simplificadores, poco o nada ayudará en la conservación o elevación de los estándares de salud y satisfacción de las personas. Es necesario enfocar a partir de miradas que desde la salud y la educación reconozcan la complejidad del fenómeno y del propio ser humano, desde esta visión la (Fernández, 2009, pág. 24);

Prevención no se concibe únicamente como una actividad linealmente orientada a la búsqueda de un efecto (reducción del consumo de drogas), sino como un replanteo global del lugar desde el cual el conjunto social encara la comprensión y la resolución de sus problemas. Por esto la prevención no se postula como una "lucha en contra de", sino como "promoción": promoción de alternativas, de protagonismo, de fortalecimiento de redes sociales.

Aunque la promoción de la salud es considerada más como un área de aplicación y de estudio, autores (as) como De Vincenzi(2008) le señalan además como una mirada que permite determinar programas en materia de atención a la salud, resaltando la importancia de trascender los programas que insertos en distintas modelos o perspectivas buscan la prevención del uso problemático de las drogas, por lo que esta otra visión se centra en promover la salud de forma integral y compleja, atendiendo el uso problemática de las drogas como un determinante más de salud.

El constructo *promoción de la salud*, es atribuido en 1945 a Henry E. Sigerist(Restrepo, 2001), a partir de que mencionó que la salud se promueve con condiciones favorables de vida, de trabajo, de educación, de cultura física, de esparcimiento y de descanso y, definir cuatro áreas primordiales de la medicina; la promoción de la salud; la prevención de la enfermedad, el restablecimiento de los enfermos y la rehabilitación.

Después de la aportación de Sigerist, el constructo de promoción de la salud fue sumamente discutido e impulsado a partir de las reflexiones de Marc Lalonde, antiguo ministro de Canadá, quien motivado por los resultados de investigaciones epidemiológicas de su país (Lalonde, 1981), categorizó y analizó las cinco principales causas de muertes prematuras entre las edades de uno y sesenta años de edad, demostrando cómo los principales factores que determinan la salud<sup>57</sup> de las personas no se relacionaban directamente con los servicios sanitarios, en cambio notó que tenían una estrecha relación con dos factores principales, los estilos de vida y, el medio ambiente en el que la población se desarrolla.

Cuando Lalonde concluye, "a menos que el medio ambiente cambie y se reduzcan los riesgos autoimpuestos, las tasas de mortalidad no se verán significativamente mejoradas" (Lalonde, 1981, pág. 15) Canadá y los Estados miembros de la Organización Mundial de la Salud reflexionaron la incongruencia ante los determinantes de la salud y el presupuesto sanitario designado por los gobiernos, en la agenda mundial se escribió el interés por atender y mejorar los determinantes de la salud y no sólo los servicios sanitarios. Después, en la Primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud, celebrada en el año de 1986 (Organización Panamericana de la Salud, 1986; Organización Mundial de la Salud, 1998), se presentó la denominada Carta de Ottawa, donde formalmente se

\_

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup>Entiéndase por determinantes de la salud a las formas y condiciones de vida que determinan el estado de salud de las personas, pudiendo ser factores de tipo personales, sociales, económicos y fisco-ambientales.

define el término de *Promoción de la Salud*, como elproceso por el cual las personas incrementan el control sobre los determinantes de la salud y, por lo tanto, la mejoran.Para "alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y hacer realidad sus aspiraciones, para satisfacer sus necesidades y cambiar o hacer frente al medio ambiente" (World Health Organization, 2003, pág. 3). La salud, por lo tanto, debe considerarse como

Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia. Dentro del contexto de la promoción de la salud, la salud ha sido considerada no como un estado abstracto sino como un medio para llegar a un fin, como un recurso que permite a las personas llevar una vida individual, social y económicamente productiva. La salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida. Se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas (Organización Mundial de la Salud, 1998, pág. 10).

Desde esa Primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud (1986) delineó tres estrategias para promover la salud, la *abogacía* por la salud; la *facilitación* para desarrollar el potencial de salud; y la *medición* a favor de la salud.



Fuente: (Organización Mundial de la Salud, 1998)

Saforcada, De Lellis, & Mozobancyk (2010) afirman que esta concepción de salud y promoción de la misma, favorece dos acciones de salud prioritarias, primera, modificar los determinantes de la salud y no sólo la organización y funcionamiento de los servicios sanitarios, segunda, se enfatiza que la fuente y objeto de las acciones de salud deben ser las personas, haciendo impresicindible la implicación activa en las acciones, de la gente, los grupos o las comunidades, ya que cuando estos aumentan la percepción sobre los factores que afectan o benefician su salud tienen más posibilidad de motivación, de participación y de aceptación de cambio.

El modelo multidimensional se vale de la promoción de la salud, porque esta funge como un calidoscopio que devela la complejidad de los factores inmersos en los procesos de salud, desde luego, dicha develación es factible gracias al paradigma de la complejidad (Morin, 2001), el cual demanda el reconocimiento de que el conocimiento o acercamiento a los fenómenos humanos integra una pluralidad de instancias, todas decisivas e insuficientes a la vez, por lo que encarnan constantes incertidumbres, en este caso la promoción de la salud es el agente que posibilita la articulación y comunicación de instancias y determinantes que anteriormente eran pensados o atendidos de manera desarticulada, tarea que además exige el intercambio de distintas áreas, agentes y/o disciplinas del saber.

Para que las reflexiones y las propuestas de Lalonde puedan materializarse en el ámbito de la prevención del uso problemático de las drogas, se pueden utilizar como recursos los principios que Morin (2004; 2001; Da Conceicao, 2008) ilustra para pensar la complejidad; a. Principio sistémico u organizacional; b. Principio hologramático; c. Principio de retroactividad; d. Principio de recursividad; e. Principio de autonomía/dependencia; f. Principio dialógico y; g. Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.

El sistémico u organizacional, es el primer principio, posibilita la articulación y relación del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, de tal manera que el uso problemático de las drogas es entendido a partir de las relaciones entre las dimensiones psicológica, social, cultural, geográfica e histórica de los sujetos y, de las relaciones que entablan con las sustancias.

El segundo principio denominado holográmatico, concibe que cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto o fenómeno representado, por lo que en toda organización compleja la parte está en el todo y el todo está en la parte, esto implica que el uso problemático o no problemático de las drogas conlleva diversas connotaciones heredadas por áreas vitales del ser humano, y las intervenciones preferentemente deben ser pensadas desde varias vértices y direcciones, sin aislar a las personas de sus contextos de referencia, lo que implica profesionales y/o promotores (as) con posibilidad de movimiento en sus acciones y pensamientos, que puedan pensar, construir, mediar y actuar más allá de los muros de un centro de trabajo.

El principio de retroactividad enunciado en tercer lugar, es obtenido de las aportaciones de la cibernética, a través del concepto de retroacción, este tiene la cualidad de transgredir la causalidad lineal, invitando a concebir la paradoja de un sistema causal en el cual el efecto retroactúa en la causa, por lo que los productos y los efectos últimos se convierten en elementos primeros, marcando el contexto de lo que interesa en esta reflexión, el uso problemático de las sustancias retroactúa sobre los determinantes que le favorecen, convirtiendose en algunas ocasiones en efectos y causa. Por ejemplo, el uso problemático del alcohol puede presentarse como consecuencia de recurrentes situaciones de estrés, pero luego, el uso del alcohol de una manera problemática puede conllevar momentos de estrés por las consecuencias físicas o sociales de ese tipo de consumo.

Este fenómeno provoca que causas y efectos se autoproduzcan y autoorganicen, dando lugar al cuarto principio, el de recursividad, ya que si los productos y efectos son a la vez, causas y productores de aquello que los produce, la producción de los fenómenos entra en un proceso de cogeneración y regeneración, de manera que los sujetos (as) mantienen los contextos y relaciones que le mantienen.

El quinto principio conocido como de autonomía/dependencia, enuncia que no hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias, por lo que el uso de drogas es un proceso que no puede ser mirado unidimensionalmente, en él, coexisten diversas formas de relacionarse, por lo que no depende únicamente de los componentes psicológicos o conductuales, también están incertos los componentes biológicos o culturales. La posibilidad de que en un mismo fenómeno o sujeto se presenten a la vez procesos de autonomía y dependencia, se genera gracias al sexto principio, el dialógico, mismo que mantiene la dualidad justo en el centro de la unidad, asociando términos o fenómenos a la vez antagónicos y complementarios, como puede ser la sensación de placer personal ante el consumo aunque éste presente problemáticas en algunas áreas vitales.

Por otra parte, la promoción de la salud es un calidoscopio impensable, sino se retoma el séptimo principio, que implica la reintroducción del cognoscente en todo conocimiento, con la total aceptación de que el sujeto está dentro de la realidad que se trata conocer, el sujeto o la comunidad no es una pieza acefala

prisionera de la droga, así que la atención del uso problemático de las drogas debe hacer participar activamente a las personas y comunidades. La posibilidad de injerencia favorable sobre los determinantes de salud estriba en gran medida en la intervención coparticipativa de la comunidad y de los sujetos (as), ya que no sólo los cambios físicos y socioculturales determinan transformaciones, también, los cambios personales y en las relaciones prueden provocar modificaciones considerables en los ambientes físicos y en los contextos sociales<sup>58</sup> ampliados.

Dicho lo anterior, la adherencia de programas educativos y de salud al modelo multidimensional es una apuesta por la búsqueda participativa y comunitaria de la prevención en el uso problemático de las drogas y de la promoción de estilos de vida saludables, todo en un ambiente de correspondencia, de responsabilidad y de ética del género humano, donde puedan fortalecerse mecanismos para mejorar los determinantes de salud, mecanismos que subrayen su compromiso por custodiar las vías por las que la heterogeneidad de la sociedad accede a los conocimientos, fomentando ambientes saludables, ambientes de y para la convivencia y, ambientes de aprendizaje constructivistas.

Los ambientes saludables son los contextos que fomentan culturas de prevención a través de pautas personales o comunitarias de autocuidado y de autogestión de la salud, estos proporcionan protección frente a las amenazas para

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Con contextos sociales amplios se hace referencia a contextos de origen macro social, como los son las comunidades, los municipios o los Estados.

la salud o lesiones. Los ambientes de y para la convivencia son aquellos cuya dinámica de interacción y comunicación permite desarrollar habilidades para la vida en sociedad, para el respeto a la diversidad y las ideas, así como para cohabitar en y para el conflicto, con una sólida conciencia de solidaridad y respeto hacia la condición humana.

Desde luego, el conflicto en los ambientes de convivencia es visto como un fenómeno inherente a la vida cotidiana. Los ambientes para y de la convivencia permiten aprender de y para el conflicto, ya que le ven como una oportunidad de desarrollo (Cascón, s.f.), el reto para el modelo multidimensional no es evadir, arbitrar, juzgar o estereotipar el uso problemático de las drogas y si en cambio es mirar el uso problemático como una herramienta de aprendizaje, invitando a las comunidades a desarrollar o consolidar una actitud crítica y/o habilidades para que la relación entre los sujetos (as), los contextos y las drogas sea lo más favorable posible.

El modelo multidimensional hace una apuesta por la construcción de ambientes de aprendizaje constructivistas, entendidos como "el conjunto de condiciones que se disponen para el desarrollo de las actividades de aprendizaje" (Osorio Gómez, 2011, pág. 31), estas condiciones son las circunstancias y recursos psicológicos-físicos que en combinación con la participación activa de la comunidad permite el éxito de las actividades de aprendizaje y de la promoción de la salud. Pensar en ambientes de aprendizaje constructivistas demanda tener una actitud reflexiva,

crítica y consciente, de modo que se caracterizan a decir de Jonassen&Duffy, Cunningham(Osorio Gómez, 2011) por:

- Proveer múltiples representaciones de la realidad
- Evitar la sobre simplificación y reconocer la complejidad de las representaciones de la realidad
- Enfatizan la co-construcción de conocimiento
- Enfatizan las tareas auténticas en un contexto significativo
- Proveen ambientes de aprendizaje como configuración del mundo real
- Promueven y motivan la reflexión sobre la experiencia
- Permiten la construcción de conocimiento dependiente del contenido y contexto
- Apoyan la construcción colaborativa de conocimiento a través de la negociación social y no entre la competición de los (as) participantes

Los ambientes de aprendizaje posibilitan laenseñanza para lacomprensión citada con anterioridad, lo que implica mover y habituar los procesos de aprendizaje y de salud dentro de un *enfoque profundo*<sup>59</sup>, el cual entiende la necesidad y urgencia de articular los saberes de programas de prevención del uso

\_

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup>A decir de Entwistle(Coll, y otros, 2007, pág. 29) el *enfoque profundo* es aquel que se caracteriza por la intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

problemático de las drogas con los de la vida cotidiana, dentro de un marco de comprensión y convivencia solidaria, consciente de la ética del género humano. Scardamalia y Coll(Coll, y otros, 2007; Osorio Gómez, 2011) dentro de los principios que rigen las concepciones constructivistas de los aprendizajes encuentran:

- La aseveración de que el origen de conocimiento es evolutivo
- Todo nuevo conocimiento, parte de conocimientos y experiencias previas
- Los procesos de aprendizaje son procesos de auto y reconstrucción, que permiten que la generación de nuevos conocimientos propicien la formación de estructuras mentales cada vez más complejas y superiores
- Es importante partir de los problemas auténticos e ideales de estos problemas, que tienen las comunidades.
- Tratar las ideas críticamente y como aseveraciones que pueden mejorarse y corregirse
- Respetar y valorar la diversidad y la complejidad de las ideas para construir conocimientos
- Fomentar la vigilancia epistémica, los sujetos, ponen en contraste y negociación sus propias ideas para poder avanzar en el nivel de conocimiento

- En cada momento hay responsabilidad colaborativa y conocimiento comunitario, esto es, organización conjunta para resolver problemas de conocimiento
- Democratización del conocimiento
- Graduación y cesión del avance del conocimiento, bajo una memorización comprensiva
- Construcción permanente y significativa del conocimiento, desde el punto de vista lógico (el contenido debe ser portador de significados) y desde el punto de vista psicológico (debe haber en la estructura cognoscitiva de los sujetos elementos relacionables de forma sustantiva y no arbitraria con el contenido, esto es, qué sentido y funcionalidad le atribuyen a los contenidos con una disposición favorable a los aprendizajes)
- Las comunidades aprenden a situarse ante los programas de prevención y
  de promoción de la salud, construyendo una imagen de sí mismos como
  aprendices, esto es, el autoconcepto con su dimensión valorativa
  (autoestima) son condicionantes y consecuencias de su historia y
  experiencia de sus procesos de aprendizaje
- Uso constructivo de fuentes autorizadas, contacto con las fuentes de datos de conocimiento actuales, a través de una actitud crítica
- Discurso de la construcción de conocimiento, el conocimiento es construido y transformado a través de las prácticas discursivas.

• Seguimiento y evaluación permanente.

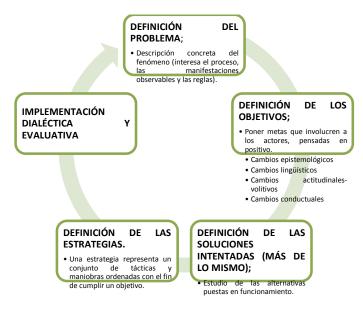
Siguiendo estos planteamientos el trabajo desde la promoción de la salud implica un triángulo interactivo de vital importancia para posibilitar la construcción conjunta de saberes y estilos de vida saludables; El papel mediador de la actividad mental de los miembros de una comunidad; Mediadores o herramientas. Entre ellos los contenidos de los programas preventivos, como saberes sociales preexistentes y culturalmente organizados; Promotores (as) de la salud que fungen como mediadores de la actividad mental constructiva de los sujetos (as), hacia la asimilación significativa de los contenidos y disciplinas. La detonación de culturas de prevención.

La construcción conjunta de intervenciones psicoeducativas demanda.

- 1. Suspender las soluciones intentadas que en vez de resolver mantienen el problema.
- 2. Introducir cambios del comportamiento (que pueden desbloquear la situación), dentro de las interacciones en las que el problema se manifiesta.
- 3. Sumar un enfoque psicoeducativo inclusivo.

Un enfoque psicoeducativo inclusivo pretende trabajar en las escuelas secundarias con el total de los y las estudiantes, no sólo con aquellos que pueden manifestar dificultades por el abuso en el consumo de drogas, también, implicar a todo agente educativos en las intervenciones, y no dejarlo en manos de expertos de formación médica, esto es, cada agente tiene un rol y posibilidad de intervención en la solución y promoción de la salud, evitando con ellos en las escuelas secundarias segregación escolar, invisibilidad de las personas involucradas o estereotipar a los y las estudiantes que experimentan el consumo de sustancias o que están implicados-expuestos en diversos riesgos, ya que ello genera bajas expectativas en el involucramiento de las intervenciones, porque se encasillan las propuestas educativas del trabajo con y de la salud.

Lo que exige a quienes promueven la salud, organizar y secuenciar las actividades, compartir progresivamente los propios significados respecto a los programas, para posteriormente negociarlos con los de las comunidades, mediante el contraste de puntos de vista y elaboración conjunta de comunidades de aprendizaje. Con la intención de que el modelo multidimensional sea promotor de significados pero también de sentidos que potencialicen los determinantes que favorecen la salud. Para finalizar, el siguiente esquema muestra las fases de intervención propuestas, que toda intervención psicoeducativa debe incluir.



Fuentes. (Fiorenza & Nardone, 2004; Nardone, 2010)

Materializar cada una de las fases será posible a través del trabajo en red con otros sectores y profesionales. En aras de pensar las intervenciones en términos de la **humanidad**, como se mencionó con antelación, estas deberán contemplar desde una perspectiva constructiva e inclusiva los siguientes elementos (Planas, 2007), los cuales deberán ser fomentados por los promotores (as) de los proyectos.

- 1. Escuchar con atención y con curiosidad la descripción que el otro hace de la situación, respetando su visión.
- 2. Utilizar las redefiniciones para normalizar un comportamiento, buscando su significado relacional.

- 3. Partir de la premisa de que la manera de actuar de las personas es la mejor manera que han encontrado para hacer frente a sus problemas.
- 4. Asesorar responsabilizando, esto es, transmitiendo un mensaje de capacidad y a la vez de demanda de esfuerzo.
- 5. Enmarcar la información recibida en el sistema de valores y de patrones culturales, tanto de las personas como de la comunidad (contextualización).
- 6. Tener presente el papel fundamental de las emociones en el proceso de unión y acomodación con la comunidad y los integrantes de los proyectos psicoeducativos; poder ir más allá de los cognitivo.
- 7. Dar intensidad a los mensajes constructivos o esperanzadores, que abren vías de salida de los y las participantes.
- 8. Crear confianza en los y las participantes; deben saber que se colabora en su beneficio... Se tiene un propósito común, compartido, en el que cada parte debe asumir su responsabilidad.
- 9. Precisar los contextos en los que se da la situación problemática, para diferenciarlo de aquellos otros contextos en los que no se da.

### Referencias

- Anderson, P., & Baumberg, B. (2006). Alcohol in Europe a public health perspective. A report for the European Commission. England: Institute of Alcohol Studies.
- Arnold, M., & Osorio, F. (Abril de 1998). Introducción a los coneptos básicos en la teoría general de sistemas. *Cinta de Moebio*(03).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Ley general de salud. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cascón, F. (s.f.). Educar en y para el conflicto. España: UNESCO.
- Chávez, J., Villatoro, J., Robles, L., & Bretón, M. (2009). *Encuesta escolar sobre* adicciones en el Estado de Jalisco. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.
- Chávez, J., Villatoro, J., Robles, L., & Bretón, M. (2012). *Encuesta escolar sobre* adicciones en el Estado de Jalisco. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2009). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2011). *Prevención de las adicciones y promoción de conductas saludables*. México: Consejo nacional Contra las Adicciones.

- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2011). *Prevención de las adicciones y promoción de conductas saludables*. México: Consejo nacional Contra las Adicciones.
- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2012). Detección, Orientación y Consejería en Adicciones. Guía práctica y sencilla para el/la promotor/a Nueva Vida. México: Consejo nacional Contra las Adicciones.
- Costa, M., & López, E. (1996). Educación para la salud: una estrategia para cambiar los estilos de vida. España: Pirámide.
- Da Conceicao, M. (2008). *Para pensar la complejidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- De Vincenzi, A. (2008). Proyecto de investigación multicéntrico: Análisis de programas educacionales sobre promoción de la salud y prevención de adicciones en ocho países de América Latina. Argentina: Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas & Universidad Abierta Interamericana de Argentina.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General de Salud*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- El Abrojo. (2010). *El equilibrista. Tipos y usos de drogas*. Recuperado el 22 de Febrero de 2013, de www.elabrojo.edu.uy

- Fernández, C. (2009). Prevención del consumo problemático de drogas desde el lugar del adulto en la comunidad educativa. Argentina: Ministerio de Educación.
- Fiorenza, A., & Nardone, G. (2004). La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y problem-solving para los problemas escolares (Segunda ed.). Barcelona, España: Herder.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud. (2012). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011*. México: : Instituto Nacional dePsiquiatría Ramón de la FuenteMuñiz & Secretaría de Salud.
- Kornblit, A., Camarotti, A., & Di Leo, P. (2010). Prevención del consumo problemático de drogas. Material de estudio. Módulo 1. La construcción social de la problemática de las drogas. Argentina: Ministerio de Educación.
- Lalonde, M. (1981). *A new perspective of the Health of Canadians*. Canada: Minister of Supply and Services, Government of Canada.
- Luengo, E., Gutiérrez, A., Domingo, R., & Roger, E. (2001). *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*. México: Universidad Iberoamericana.
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. España: Grao.

- Maturana, H. (2004). Transformación de la convivencia. Chile: Garnica.
- Maturana, H., & Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Monteiro, M. (2007). Alcohol y salud pública en las Américas: un caso para la acción. E.U.A.: Organización Panamericana de la Salud.
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro . México: Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2012, de www.pensamientocomplejo.com.ar
- Nardone, G. (2010). *Problem solving estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles.* España: Herder.
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*. Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Recopilación de términos y definiciones. Órgano de negociación intergubernamental sobre el convenio marco de la OMS para la lucha antitabáquica. Tercera reunión. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo de España.

- Organización Panamericana de la Salud. (21 de Noviembre de 1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Recuperado el 02 de Enero de 2012, de www.paho.org
- Osorio Gómez, L. (2011). Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. Metáfora del contínium. España: Editorial UOC.
- Pediatría integral. (2011). Consumo de tabaco, alcohol y drogas en la adolescencia. Obtenido de Programa de formación continuada en pedriatría extrahospitalaria: www.pediatriaintegral.es
- Planas, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En J. Bonals, & M. Sánchez-Cano, *Manual de asesoramiento pedagógico* (págs. 203-230). España: Graó.
- Restrepo, H. (2001). *Promoción de la salud: cómo construir vida saludable.*Colombia: Editorial medica panamericana.
- Saforcada, E., De Lellis, M., & Mozobancyk, S. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la prespectiva del factor humano.*Argentina: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: Secretaría de Educación Básica.

- Secretaría de Salud. (2009). Norma Oficial Mexicana, NOM-028-SSA2-2009.

  Para la Prevención, Tratamiento y Control de las Adicciones. México: Secretaría de Salud.
- Souza y Machorro, M. (2010). *Psiquiatría de las adicciones. Guía para profesionales de la salud*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touzé, G. (2005). *Prevención de Adicciones. Un enfoque educativo*. Argentina: Troquel.
- Urbina, M., Moguel, A., Muñiz, M. E., & Solís, J. (2006). *La experiencia mexicana en salud pública. Oportunidad y rumbo para el tercer milenio.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. *Interacciones, patologías y paradojas* (Deudécima ed.). España: Herder.
- World Health Organization. (1969). Who expert committe on drug dependence. Sixteenth Report. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2003). Skills for Health. Skills-based health education including life skills. An important component of a Chield-Friendly/Health-Promoting School (Vol. 09). Switzerland: World Health Organization.

## El suicidio: una presencia inusitada. María Guadalupe Cardiel Cháidez

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

#### Paulo Freire

Durante 7 años he tenido la hermosa oportunidad de acompañar a Maestros en formación, en el último tramo de su carrera en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Esto me ha permitido estar muy cerca de las diferentes Escuelas Secundarias donde ellos realizan sus prácticas intensivas en condiciones reales. Estos años de permanente convivencia, tanto con los adolescentes como con los practicantes, que, apenas salen de la adolescencia y la juventud, me han permitido tener un acercamiento a historias de vida muy particulares y, a la vez, propias de los adolescentes de nuestro tiempo y de nuestro Estado, aunque variando según las colonias y las idiosincrasias en que han sido formados.

Analizar esta experiencia, teniendo como fondo el tema de "la violencia, convivencia y suicidio en los adolescentes", me lleva a una primera reflexión que me hace replantear la idea que se ha hecho un lugar común: hablar de la adolescencia como si sólo existiera una forma de vivirla y a todos los "adolescentes" les pasara exactamente lo mismo. Hoy me sumo con gusto a la imagen novedosa que nos ofrece el concepto de las "adolescencias". Sin embargo,

esto nos obliga a quienes nos dedicamos a trabajar en el tema, a mostrar su existencia y describirla significativamente y no sólo enunciarla: labor que se vuelve un desafío para el pensamiento de hoy.

# 1. LA ADOLESCENCIA: ESCUCHA E INCOMPRENSIÓN

Mientras esta labor avanza, quiero traer a escena una de tantas vivencias relevantes de las adolescentes. Una de mis alumnas de la Especialidad de Formación Cívica y Ética, tenía una gran capacidad de empatía con los alumnos adolescentes: era común verla, entre clase y clase, rodeada de un sinnúmero de estudiantes. Ella se había convertido en alguien que los escuchaba sin juzgarlos y esto provocaba que ellos se mostraran cada vez más cómodos al hablar con ella sobre cualquier "cosa" que les sucediera. Sus clases se tornaban, por demás interesantes, y era para mí muy esperanzador, ver una clase verdaderamente reflexiva, en la que los alumnos se entregaran de manera auténtica a los temas propios de la materia, debatiendo y exponiendo sin preocupación sus casos personales.

El hecho de poder ver una clase de calidad, creada por un practicante, alimentaba mi espíritu y mi buena voluntad hacia mi labor como docente, así que todo marchaba "sobre ruedas". Una de estas adolescentes que se acercaban de manera permanente a mi alumna practicante, era una chica de segundo grado de

secundaria. Ella estaba muy asustada porque había tenido relaciones sexuales por primera vez y no le había llegado su periodo menstrual en el tiempo esperado, además, estaba en un problema mayor, pues se vio obligada a decirle a sus padres, ese mismo día, y no sabía qué pasaría al llegar a casa.

Cuando una alumna se acerca a un maestro y le expone algo así, es porque necesita que alguien la oriente, la escuche, que no la juzgue, y que le ayude a encontrar la solución que, por sí sola, no ha descubierto, sobre todo, un apoyo para encontrar una luz en su existencia devastada pues, de pronto, todo se desmoronaba frente a ella.

Hago aquí un alto: justo en este momento en el que un practicante se encuentra con un adolescente que le expone éste u otros casos igual de importantes para ellos, les pido que pongamos en "pausa" y detengamos la escena para irnos a la formación de los Licenciados en Educación Secundaria. En el transcurso de su formación, aprenden contenidos acerca de políticas educativas, de historia de la educación, desarrollo de los adolescentes, prácticas pedagógicas, planeación y algunas materias propias de su especialidad, entre otras. En todo el plan de estudios, no existe ningún contenido que le enseñe al Normalista, qué debe hacer en lo que llamo "espacio curricular de pasillo". En esos momentos en que el adolescente se arma de valor para ir a platicar con ese maestro a quien considera que más confianza le tiene, el Normalista se encuentra desarmado, pues no tiene

las herramientas para saber enfrentar ese momento. Lo más fácil para él siempre ha sido, aconsejar. El problema es ¿qué tipo de consejo dará?, ¿con qué criterio lo hará?, ¿será de verdad útil para el adolescente?, ¿el adolescente seguirá su consejo?

El punto aquí es que no necesariamente el maestro debe estar aconsejando a los jóvenes sobre qué hacer con su vida, el maestro enseña, forma, impacta en valores. El maestro transmite esos valores de manera vivencial, los "transvive", en una expresión de Miguel Jarquín (1971). De esta suerte, el maestro se vuelve un testigo de la verdad y es fácil hablar de la verdad, pero difícil vivir de ella: "la verdad tiene muchos predicadores, pero pocos mártires" (Díaz, 2006, p. 51). Y, recordemos, la palabra mártir tiene su ascendencia en el concepto griego μάρτυρ —martyría— que significa testimonio. El maestro es quien da testimonio del amor a la vida.

La palabra maestro, a su vez, procede de *magis*: el que hace que el otro *sea-más* y éste sólo puede serlo si se hace *minister*, *minus*. Es aquel que acude al llamado del otro a tiempo y está disponible para escuchar. Oye la solicitud del otro y, sin imponerse, lo acerca a la verdad, haciéndolo libre. El verdadero *magisterio* es *ministerio*. ¿En qué sentido el maestro colabora a que el otro *sea-más*? Un ejemplo puede resultar aleccionador: en una ocasión escuché cuál era la forma inadecuada y la adecuada para salvar a una persona que se ahogaba. La narración sigue así: si yo le doy la mano (arriba-abajo), él me jalará y terminaremos

ahogados los dos. En cambio, si yo me sumerjo y lo empujo por los glúteos (abajoarriba, él hallará su propia fuerza y saldrá por sí mismo. Ésta es la clave para elevar al otro: hacerse menos para que él sea más.

Tomás de Aquino colocó tres características que había de tener el maestro: nutritio, instructioyauctoritas. Veamos cada una: nutrir el cuerpo hoy todavía es vigente y más de la mitad de maestros en el mundo, dan de comer a sus estudiantes ante la pobreza en que viven. Sin embargo hemos de orientar este nutrimento a la afectividad: el maestro ha de tener un amor pedagógico para con su alumno y, recordar que tal vez no pueda «amar a todos, pero sí tratarlos con amor». El maestro es un fomentador del amor a sí mismo, vivencia que desarrollo el estudiante al aprender a servir a los demás. La instrucción lleva al alumno a profundizar en la realidad, ir a la raíz para beber agua del manantial y hallar respuestas para la realidad doliente que persigue al hombre en su cotidianidad. Enseñar a pensar en la realidad, es enseñar a "pesar" la realidad. La autoridad se consigue al lograr el auge del alumno; cuando él ve que logra avanzar en su formación, en la conquista de sí mismo, se alegra en su ascenso como humanidad, no en forma individual. Tal vez el acto más alto de autoridad se logra cuando el alumno alcanza a ser *autor* de su obra y, qué mejor, de su existencia. Aprender a ser responsable logra el nivel más alto de atestación frente a la realidad que ha de ser transformada y, para ello, se requiere una conciencia crítica que no se quede en la queja, sino que vaya al compromiso del hacer.

He de hacer un paréntesis para colocar algunas pistas que sirvan para enriquecer la visión del docente que no es un aconsejador, sino el facilitador para que surja un "espacio de seguridad psicológica" en donde el alumno se descubra y logre un nivel de comprensión superior de sí mismo. La psicología contemporánea hizo un gran aportación a través del Enfoque Centrado en la Persona, iniciado por Carl Rogers (1977) y postula que para lograr la creación de este clima, se requieren tres actitudes básicas: la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. La empatía es percibir al otro emocionalmente como si uno fuera el otro sin dejar de ser uno mismo, la aceptación positiva incondicional es recibir al otro tal como es, sin juicio de alguna especie y la congruencia es presentarse al otro tal como uno es. Esta estrategia que surge del mundo de la psicología clínica ha sido muy bien recibido en la educación y se ha podido ver que si se genera este clima, el estudiante puede aprender lo que le lleva a ser y a descubrir la verdad que necesita para su existencia, y no cumplir el proyecto de otros. No necesita que otros le digan qué hacer, sino que aprender a descubrir por sí mismo su propia tarea en el mundo. No más consejos, sino búsqueda comprometida.

Volvamos al tema: algunos maestros prefieren salvar su pellejo, antes que exponerse ante la verdad dolorosa que viven sus alumnos, como lo veremos al regresar al caso que, parece, habíamos abandonado.

Mi alumna escuchó detenidamente a la adolescente: ésta le contó que habló con otra maestra a quien ya le había platicado sobre esto y la docente, lo primero que hizo, fue darle un consejo: "habla con tu mamá". Cuando la adolescente escuchó aquella petición, saltó e inmediatamente dijo que no. Ella no podía decirle algo así a su madre, pues ella es muy dura y la castigaría severamente por haber hecho algo así, además, su madre, lo primero que haría, es hablar con su padre y si ya le tenía miedo a su madre, con su padre sería peor, no podía ni imaginar lo que le sucedería.

La maestra siguió con sus consejos y el siguiente fue: "ve a hablar con la psicóloga de la escuela". Su presupuesto era que la profesional estaría capacitada para ayudarle. La chica reaccionó inesperadamente y, una vez más, dijo que no. La adolescente sabía que la psicóloga, lo primero que hace ante cualquier situación de indisciplina o desajuste escolar, es hablar con los padres de familia. La solución para la chica adolorida era: "mejor me quedo como estoy".

Congelemos la escena en este momento en el que una adolescente se ve obligada a decir: "mejor me quedo como estoy". Esta frase, que denota una gran frustración, es la que, de pronto, una veces sin querer y otras por indiferencia, provocamos en los adolescentes, de aquí en adelante se viene una suerte de avalancha de mensajes que les dicen cada vez más fuerte y más veces, que todo está perdido. Es el comienzo de lo que ViktorFlankl llama "vacío existencial":

[...] el hombre [...] carece, pues, de un instinto que le diga lo que ha de hacer, y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que debe hacer; en ocasiones no sabe ni siquiera lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea hacer lo que otras personas hacen (conformismo) o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo). (Frankl, 1991, p. 108)

El vacío existencial es el que carcome el espíritu de un adolescente y lo lleva a experimentar un sinsentido ante la vida, éste a su vez, lo deja desplomado, sin tener una esperanza que le haga ver que, aun en la adversidad, por más desesperante que él la vea, puede haber un espacio de vida, que será difícil de enfrentar, sí es cierto; pero no imposible.

Se ha hablado por décadas sobre la violencia y los problemas de convivencia entre los jóvenes, sin embargo, poco se ha tocado el silencioso problema del vacío existencial, pareciera que éste nunca se pondrá en el tintero en los medios de comunicación, pues evidentemente no es una nota que vende, es definitivamente más vendible hablar de la violencia, del pandillerismo y demás palabrería que, día a día, leemos en los medios.

Hoy está de moda traer datos numéricos que avalen las investigaciones, haciéndonos creer que sólo si hay un gran número de sujetos en la situación que pretendemos investigar, se vuelven valiosos y olvidan que "hay fenómenos que se imponen por su grandeza y no por su frecuencia" (Minkowski, 1982, p. 106). Bastaría el dolor de una adolescente que le lleva a no encontrar una salida para

resolver su vida y seguir adelante, para que el estudiarla valga la pena. Sin embargo, para no decepcionar a aquellos a quienes les gustan los números, traeré algunos datos relevantes.

# 2. LA ADOLESCENCIA: ENTRE LOS NÚMEROS Y EL SIGNIFICADO

El día de hoy es testigo de que el suicidio está entre las 10 primeras causas de muerte en los jóvenes en Jalisco según el Consejo Estatal de Población (COEPO). Este dato puede ser muy alarmante, pues se torna una causa que, aparentemente, no tiene que ver con la enfermedad como camino normal hacia la muerte.

Ante ese dato inquietante, me encuentro con que la Organización Mundial de la Salud celebra, el 10 de septiembre de cada año, el Día Mundial para la Prevención del Suicidio, se fomentan en todo el mundo compromisos y medidas prácticas para prevenir los suicidios. Y, mientras las calles se llenan de pancartas, listones y pétalos de papel que tiñen el cielo semejando una fiesta, cada día hay en promedio casi 3000 personas que ponen fin a su vida, y, al menos, 20 personas intentan suicidarse por cada una que lo consigue. Creen que con una fiesta de calle, el suicidio y la violencia que lo acompaña, desaparecerá. Olvidan aquella idea inmortal de Mounier: "hay más estados violentos que acontecimientos violentos" (Mounier, 1992, p. 170). Esta afirmación nos lleva a pensar en que hay

un caldo de cultivo que favorece las acciones violentas, sin embargo, no olvidemos el acto de libertad de cada persona, que, aún en medio del desastre más grave, elige actuar por una opción diferente a la que parece que habría que seguir, a la luz de la desesperación.

De cualquier manera, más fanfarrias ocultan lo doloroso del fenómeno y, de manera primordial, la realidad del mismo: con el patrocinio de la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio, la OMS y sus colaboradores, preconizan una terapia adecuada y medidas de seguimiento para quienes han intentado suicidarse, junto con un tratamiento más mesurado del suicidio por parte de los medios de comunicación. Los medios dan vuelta a la manivela según los vientos que soplan: si les conviene, la noticia del suicidio surge a 8 columnas en los diarios y si no, guardan silencio, como es el caso del suicidio en las escuelas y universidades. ¡Claro!: hay que tener focalizado el hecho de que si hay presupuesto para algún programa, entonces que salgan los números a danzar en el escenario del desastre, si no, que los amordacen en el silencio injusto de la impotencia.

Pongamos el ojo en el estado de Jalisco: el número de casos de suicidio entre menores de 10 a 14 años se duplicó en el último año, de acuerdo con las estadísticas oficiales de la Secretaría de Salud Jalisco. Por otro lado, una de las autoridades ligadas al área de la salud de la Universidad de Guadalajara, afirmó, en rueda de prensa, que este incremento en un grupo de población con edad muy

joven se ha convertido en la tercera causa de muerte en Jalisco, por lo que urgen estrategias de intervención y prevención dentro y fuera de la familia, pues por cada suicidio consumado hay atrás, 20 intentos.

Varias autoridades coincidieron en que las causas de estos decesos autoimpuestos, están relacionadas a problemas familiares y en la escuela, las adicciones y los cambios de conducta que se presentan de manera natural en la adolescencia y sus palabras fueron éstas:

En esta edad los chavos suelen presentar poco razonamiento, inician en el abuso de alcohol y drogas y por lo tanto violencia en el hogar y bullying o problemas de aprendizaje en la escuela. Una de las combinaciones más letales es cuando los jóvenes presentan impulsividad, tienen problemas familiares en casa, violencia en la secuela y el inicio en las drogas, ahí hay más posibilidades de concretar el suicidio. (Red Jalisciense para la Prevención del Suicidio. Red Universitaria de Jalisco. Universidad de Guadalajara).

Estas opiniones serán justificaciones que se alimentan de los dos determinismos básicos que vienen, uno del siglo XIX y el otro del XX: el determinismo biológico y el determinismo sociológico: el primero nos hace creer que toda maldad está inscrita en la información genética y que la perversidad transita por las venas del suicida. El segundo, apuesta por la idea que sostiene: la sociedad y sus formas de agrupación son malignas y generan daños: la maldad ahora habita en los hogares "mal avenidos", en las escuelas mal organizadas, en las instituciones sociales mal

constituidas, en fin, que siempre hay un culpable de la acción suicida. Pero, parece que siempre son los otros los responsables de lo que pasa.

Me llama la atención que las autoridades afirmen ideas que, seguramente, no han reflexionado y, menos aún, visto a la luz de los avances sobre los estudios de los adolescentes. Recordemos que en la "sociedad líquida", la generación "net" (Assmann, 2013), aparece como algo inédito en la historia de la humanidad y, uno de sus eventos, es el estiramiento entre la edad infantil y el acceso a la vida adulta, entendida ésta como la incorporación formal al mundo del trabajo y de la responsabilidad social, lo cual ha prolongado la *adolescencia*, ya que lo que antes era una etapa de paso, hoy busca ser un modo de vida en una etapa significativa de la existencia de la persona que busca iniciar el camino hacia la *identidad* (Erikson, 1971). Sólo traeré un texto del autor que acabo de citar para sostener la visión del adolescente que él describe:

La adolescencia, por lo tanto, resulta un período menos 'tormentoso' para ese sector talentoso de la juventud que sabe ubicar las tendencias tecnológicas en expansión y que, de este modo, es capaz de identificarse con nuevos roles de competencia e invención y de aceptar sin reservas la perspectiva ideológica que implican. (Erikson, 1971, p. 106).

El otro comentario que afirma la autoridad de la Universidad de Guadalajara antes mencionada: "En esta edad los chavos suelen presentar poco razonamiento", es

totalmente improcedente. Ya desde hace muchos años, autores representativos del estudio de los adolescentes como Romano Guardini (Guardini, 2000), cita una obra temprana de 1953, y hace ver que lo que define el ingreso de la adolescencia es la *crisis* en varios sentidos, pero que esto sería imposible sin el aparecer del desarrollo de la conciencia y, en especial, de la conciencia reflexiva. El autor que recién cité, plantea la meta del desarrollo de la conciencia:

El objetivo de este desarrollo es distinguirse como uno mismo de los demás; asumir como persona la libertad y la responsabilidad propias; adquirir una opinión propia sobre el mundo y sobre la posición que se ocupa dentro de él; llegar a ser uno mismo, para poder recorrer también el camino que conduce hacia los demás, y como «yo» poder decir «tú» (Guardini, 2000, p. 45).

Un elemento más de la crisis de esta edad, tiene que ver con el aparecer potente de la vida sexual, que se ha visto como un instinto dormido que de pronto despierta y se debe a la química de las emociones: el despertar de las hormonas. Ésta es una visión miope. Este despertar se debe al descubrimiento del "otro" y que lo llama como un "tú", interpelándolo para el diálogo y la vida en común. El adolescente tendrá que recorrer un camino largo en este *aprendizaje del tú*, pero que, justamente, le llevará a pasar del amor *receptivo* al amor *oblativo*. Al llegar aquí, la persona se descubre como *don* (Díaz, 2001): es la época de la forja de los

grandes amigos, de las grandes causas, de los grandes sueños. No se puede seguir descalificando esta etapa, dejando ver sólo un lado de la moneda.

Si ponemos atención a los estudios sobre la inteligencia, que es hacia donde se dirige el comentario de aquella autoridad, recordemos que la inteligencia llega a cierto nivel de desarrollo para lograr el *pensamiento racional* (Piaget, 1978), el cual se caracteriza por dos rasgos primordiales: el rigor lógico y la permeabilidad de la experiencia y, es precisamente en la adolescencia donde se va forjando este modo nuevo de enfrentar la realidad (Cfr. Viaud, 1959). Dos textos de Piaget vienen a dar el espaldarazo final a esta valoración del adolescente:

...en realidad, y a pesar de las apariencias, las conquistas propias de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que tenían durante la segunda infancia. Decuplican, en efecto, los poderes de ambos, lo cual al principio los perturba, pero luego los hace más firmes [...] Si lo comparamos con un niño, el adolescente es un individuo que construye sistemas y «teorías». [...] lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas día a día, o que anticipan, con una ingenuidad que desarma, situaciones futuras del mundo y a menudo quiméricas. Lo que sorprende más que nada es su facilidad para elaborar teorías abstractas [...] todos tienen sistemas y teorías que transforman el mundo de una forma o de otra. (Piaget, 1969. pp. 94-95)

Es tiempo de que regresemos a la escena que dejamos congelada, Aquél momento en que la adolescente se queda con las palabras tatuadas en su pensamiento: "mejor me quedo como estoy..." La alumna se va con cara desolada, esto provocó que la maestra se quedara preocupada y, contraviniendo la petición de la estudiante, decidió avisar del caso a la psicóloga. Pasó por alto la ausencia de consentimiento de la adolescente. Ahora ya no se trataba de si ella quería o no, ya era oficial y se vio obligada a asistircon la psicóloga de la escuela. Pero, como era de esperarse, sin hablar antes con la joven, la psicóloga citó a los padres. Cuando la joven llegó a la oficina de la psicóloga, quedó cara a cara con sus padres y se vio forzada a decir lo que pasaba frente a ellos. El padre estaba furioso y la madre muy decepcionada. Notardaron en decir todo lo que sentían hacia su hija, teniendo como testigo a la psicóloga.

La chica se quedó a terminar la jornada de clases de ese día, en medio de un marasmo de emociones y la dolencia en su corazón ante las palabras de sus padres que, prácticamente, la desacreditaron. Éstos se fueron, pero terminarían esa conversación y sus consecuencias al llegar a casa. La chica estuvo muy preocupada durante el transcurso de la mañana. No sabía qué le esperaba, su mente daba vueltas pensando en lo que sus padres harían con ella y, al mismo tiempo, con el estómago revuelto sólo de pensar en la posibilidad de encontrarse en situación de embarazo. Imaginaba su vida futura y la burla de las amigas, esto no la dejaba estar concentrada en nada, era demasiado para su cabeza.

Justo este día y con esa sensación de "todo está perdido", fue que ella platicó con mi alumna practicante: hablaba de manera desordenada, la "logorrea" se apoderó de ella ante el caos de sus emociones. La practicante la escuchó y la abrazó. ¿Qué hace un normalista en su primer año de trabajo docente en condición de "practicante" en una escuela secundaria ante una situación así? En ese momento, sólo se le ocurrió abrazarla y pedirle que respirara despacio, pues no dejaba de hablar, decirle que si se tranquilizaba un poco, tal vez podría encontrar una solución adecuada a lo que estaba viviendo.

En ese momento sonó el timbre y el abrazo cayó inerte como un cuerpo en el desfiladero de la desolación, y mi alumna se tuvo que retirar a dar su siguiente clase en un grupo diferente. Terminó la jornada de ese día y se retiró, pensando en qué debe hacer un maestro con tantassituaciones que pareciera que no tiene nada que ver con la labor del maestro, que se desgasta pensando en que tiene que cumplir con los tiempos y los contenidos de su planeación, ser congruente con las políticas de la escuela, etc., jamás quedó un espacio para pensar en que esa chica a quien sólo pudo abrazar, no la vería más en la escuela, principalmente, porque estaba acostumbrada a leer sobre el suicidio causado por problemas de violencia explícita o drogadicción, sin tomar en cuenta que lo ocurrido con esta chica, también era una expresión de violencia, aunque pasiva.

Es verdad que hay adolescentes que se suicidan por el consumo de drogas, como lo informa el Instituto de Salud Mental (SALME) de la Secretaría de Salud

Estatal. También es cierto que en 2012 se atendieron más de 70 personas con intentos de suicidio, de las cuales, dos lo consumaron. También hacen notar que son más los varones que consuman el suicidio que las mujeres. (Nota del periódico digital del estado de Jalisco: "El Informador")

Otra información de la OMS, nos trae el argumento de que los jóvenes se suicidan por:

- la quiebra afectiva y/o económica;
- la incomunicación o indiferencia familiar;
- las adicciones al alcohol o las drogas;
- el incremento de la marginación social y económica;
- el aislamiento elegido o forzado;
- los ataques a la dignidad personal, como el abuso sexual, maltrato físico, verbal o psicológico.

Un dato más ensombrece el panorama: cada 24 horas, fallecen casi 16 jóvenes en México por esta causa. Esa cifra podría superar la mortalidad por diabetes. A pesar de que, en 38 años, la tendencia mundial en suicidios ha descendido, en México creció en 275 por ciento, y actualmente se ubica en una tasa de 4 por cada 100 mil habitantes. Los jóvenes son los que más lo consuman, según la investigación de la doctora María Liliana Toledo, del Consejo Nacional Contra las Adicciones.

Los datos siguen llegando: de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 38 años —de 1970 a 2008— la tasa de suicidios se mantuvo con un incremento anual de 16.5 por ciento en promedio. Sin embargo, esa cifra se disparó a 33 por ciento a mediados de 2009 y se mantuvo en el curso de 2010.

Último dato, terriblemente amenazador: la OMS anticipa que ante el incremento en la tendencia de los jóvenes a quitarse la vida, es de esperarse que un número importante de ellos esté incluido en el millón y medio por año de suicidios que se cometerán hacia 2020. Al cierre de la primera década del siglo XXI, la OMS establece que los suicidios son casi la mitad de todos los decesos violentos a nivel mundial y que suman alrededor de 1 millón de víctimas al año. (Revista Electrónica CONTRALÍNEA).

Si nos quedamos con los datos y la lógica que los presenta, estamos perdidos, pues parece ser que la violencia no desaparece, al contrario, aumenta y, sobre todo, los *estados violentos*, más que los *actos violentos*. Los datos son amenazantes y la lógica determinista. ¿Qué nos queda por hacer y, principalmente, a la Escuelacomo centro de formación?

Ante estas *causas* tan llevadas y traídas, no me queda más que pensar que el adolescente es un juguete movido por ellas. Y ¿dónde queda él? ¿Acaso él no tiene una responsabilidad propia ante lo que pasa? ¿Será que en otras épocas no había violencia y eso hacía que el suicidio fuera mínimo?

Es aquí donde aparece la falacia: violencia siempre ha existido. Sin embargo, ¿qué hace que hoy aumenten los suicidios? Además: hay una observación que resalta en mi acercamiento al tema: la edad en que surge el mayor número de suicidios es en la población adolescente y joven, y fundamentalmente, en las ciudades —no es privativo: hay suicidios en niños y otras edades, como en el campo y otros lugares—. ¿Por qué?

La literatura del enfoque existencial (Jarquín, 2004), de manera especial, la de la Logoterapia, nos remite a un evento: el sentido de vida. Como ya mencioné anteriormente; hoy existe una ausencia de sentido y esto trae como consecuencia una frustración existencial a la que Frankl define así: "...un sentimiento de falta de sentido en la propia existencia" (Frankl, 1982, p. 87). Ante el panorama anterior de los datos que dejamos atrás, surge un nuevo horizonte de reflexión: no basta hablar de conductas o síntomas, ni siquiera de causas sino de un modo de existir ligado a la vivencia de la *libertad* y la *responsabilidad*. El problema del suicidio es más profundo de lo que las notas anteriores nos muestran: en algunas ocasiones denota una falta de sentido ante la existencia y, por tanto, de responsabilidad ante sí mismo y ante los otros. El mismo Frankl ((Frankl, 1970), siguiendo a Scheler (Scheler, 2001), sostiene que el hombre sólo se realiza si vive responsablemente los valores a los que se entrega y ellos se dejan guiar por tres tipos de valores: creación, vivencia y actitud, resaltando que el hombre no sólo se realiza creando y gozando, sino también padeciendo.

### 3. LA PERSONA: SUFRIMIENTO Y ESPERANZA

Resalta una nueva luz: el valor del sufrimiento. La sociedad de hoy le da la espalda a esta vivencia y ha creado una serie de estrategias y objetos para evitar el dolor. Parece que sólo el hombre contento y exitoso se realiza. Sin embargo la logoterapia nos hace ver que es mentira. También el hombre doliente se puede plenificar y hacer algo relevante con su existencia (Frankl, 1987). Llegados aquí, tal vez ustedes se pregunten: ¿esto qué tiene que ver con la educación? Frankl dejó algunas pistas para seguir: formar inspirados en lo espiritual. De ahí, algunos seguidores de esta propuesta generaron proyectos educativos basados en el sentido de vida, finalmente, estos esfuerzos llegaron a una propuesta que DanieleBruzzone(2008) sugiere como una *pedagogía de las alturas*. En su obra coloca la tarea de la educación centrada en el sentido:

La conciencia, verdadero lugar espiritual de la búsqueda de sentido, constituye el punto central de la concepción terapéutica y pedagógica de Frankl. Es ella, junto al amor, la expresión-clave de la cualidad intencional de la existencia: al superarse y olvidarse de sí mismo en conciencia y amor, el ser humano explica su dinamismo constituido de autotrascendencia, y de esta manera se forma y se trans-forma siempre en relación a un horizonte de significados y de valores. (p. 125).

Llegamos al meollo del asunto: ¿qué tipo de persona queremos formar? Entiendo ahora lo que sucede: en otra época, al Maestro se le formaba con seriedad en la didáctica y, jamás se olvidaba, una filosofía de la educación que contara con una antropología pedagógica. Ese maestro era un maestro de vida. No sólo enseñaba contenidos, o a leer y escribir, sumar y restar, como se decía antes, sino *enseñaba a vivir* como lo pedía Rousseau en aquellos años: "vivir es el oficio que quiero enseñarle. Al salir de mis manos no será, convengo en ello, magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será ante todo un hombre". (Rousseau, 1968, p. 80)

Nuestros educadores también vieron la importancia para poder entregarse al servicio de la vida, el desarrollo de la confianza en sí mismo y el apoyo a los demás, tal como lo muestra Vasconcelos:

Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. (Vasconcelos, 1920, p. 10).

La postura a favor de una pedagogía que haga progresar la vida en el estudiante está muy clara, sin embargo, justo aquí aparece el último escollo que hay que enfrentar: la *indiferencia* ante la vida de la civilización contemporánea. Erich Fromm nos permitirá hacer una liga que dé luz a todo este planteamiento: "la destructividad [...] es el fruto de la vida no vivida". (Fromm, 1971, p. 222). Sin

lugar a dudas, en este texto podemos hallar una pista ante el problema que enfrentamos: el hombre —y, el adolescente—, tiene miedo a la vida porque no está suficientemente vivo. Hoy se promueve el mundo virtual y el mundo de la máquina, y con dolor y pesar, hemos aprendido que lo que gana la máquina lo pierde la vida. En esta sociedad del *confort* la vida pierde su atractivo.

Para plantearnos una pedagogía del *sentido*, requerimos una pedagogía de la *vida* y para ello, traigamos de nuevo unas palabras de Rousseau: "El hombre que más ha vivido no es aquel que más años ha contado, sino aquel que más ha sentido la vida" (Rousseau, 1968, p. 81). Para orientar algo, se necesita saber qué es lo que se orienta y aquí creo que está nuestra tarea primordial: colaborar a que nuestros Normalistas estén suficientemente vivos y apuesten a la *memoria del futuro*, para entusiasmar a sus adolescentes y que éstos, encuentran en la vida un atractivo por el que valga la pena luchar y valores a los que quieran consagrarse.

Nuestros educadores de hoy, también quieren lograr una educación que promueva la vida al servicio de los demás y en el Acuerdo 592 se lee:

...los temas de relevancia social se derivan de los reto de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística". (SEP, 2011, p. 28).

En resumen: fomentar la lucha que el hombre ha de hacer para *conquistar* su persona y construir su comunidad, como un venero que alimente una pedagogía de la esperanza y, convertir a nuestra Normal, en un granero donde duerman las semillas de luz esperando al educador que las despierte.

Una vez más traemos a aquella adolescente que nos dejó con el aliento contenido y a una Docente en formación que se fue a su casa con un mundo en la cabeza, sin saber a qué darle prioridad en su pensamiento. Llegó el siguiente día de la plática de pasillo, mi alumna practicante, buscó a la adolescente para ver cómo estaba y cómo le había ido con sus padres en casa, pero se encontró con la sorpresa de que no la encontró. Ese día no había asistido. Esto le pareció hasta cierto punto normal, tal vez los padres la habían castigado o esteban con el médico. Un día después, trató de indagar sobre su paradero y observó que tampoco asistió a la escuela. Así se cumplieron tres días, cuando empezó a ver a sus compañeras "cuchichear" entre ellas, se acercó y les preguntó si estaba pasando algo. Las estudiantes soltaron el llanto, expresando entre sollozos que su amiga se había suicidado. El suicidio, sin previo aviso, había encajado sus garras en la vida de aquellos adolescentes.

Justo, en ese momento, llegué a observar la clase de ese día. Me llevé una gran sorpresa al saludar con una sonrisa y encontrarme una escena de llanto plasmada en el rostro de los integrantes del grupo, empezando por mi alumna practicante: "¿qué podría haber pasado para que ella, que es tan dueña de sí misma,

esté así?", -me pregunté-. Al acercarme, corrió a abrazarme y a pedirme que le ayudara a controlarse para poder dar la clase. Así lo hice y le pedí que abordara el tema con los adolescentes, y que propiciara un espacio para tocar la emoción que estaban sintiendo y pudieran despedir a su amiga. Ahí estaría yo para apoyarla, si ella no podía controlar en ese momento su estado emocional.

Nada me hubiera costado abordarlo yo, al fin y al cabo es algo que hago constantemente, pues, paralelo a mi labor como decente en la Escuela Normal Superior, me dedico a la psicoterapia. Sin embargo, me pareció que era muy buena oportunidad para mi alumna: aprender a sobrellevar esas situaciones que, en algún otro momento, podría presentársele, y así tendría ya herramientas para saber respirar profundo, poner su emoción momentáneamente a un lado y enfrentar la situación, tal vez, favoreciendo el duelo de los estudiantes. Ya después, tendría oportunidad de enfrentar de manera personal esa experiencia.

Quiero hacer aquí una reflexión que pone en la mira a los departamentos psicopedagógicos, ya que, parece se han convertido en centros de castigo y represión. Además de que la mayoría de los eventos los quieren resolver llamando a los padres de familia y olvidan que las conductas son "relacionales" y que, muchas de ellas, surgen a la luz de la relación entre los estudiantes y los maestros, bajo el auspicio de la institución escolar. No tengo tiempo ni espacio para abordar estos dos puntos, que son fundamentales para aportar una pista para la solución de algunos conflictos: que la escuela se haga responsable de lo que acontece dentro

de ella como *institución* que favorece al amor a los otros, el amor a sí mismo y la justicia como distribución de los saberes adecuados (Jarquín, 2013).

Es tiempo de valorar, la cara valiente y positiva de los adolescentes, que tiene todo lo necesario a favor del despliegue del potencial de la persona del adolescente. En este sendero de tanta luz, no quiero que nuestro protagonista desaparezca: el adolescente, ligado a la vivencia del suicidio o intento de suicidio. Para enfrentar una propuesta después de todo lo dicho, quiero tomar los tres andamios sobre los cuales construiré tal ofrecimiento: el sentido de vida, la pasión por la vida y, el propio ser de la persona del adolescente.

### 4. EL ADOLESCENTE: PASIÓN POR LA VIDA

Empiezo por su designación: la palabra *adolescente* cuenta con dos caras, como nos ha pasado con todo este recorrido: la paradoja nos instruye. Algunos lingüistas la hacen venir de *dolescere* que, a su vez proviene de *dolere*, que significa caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual y también que carece de algo. Sabemos que ésta es la versión más difundida en nuestro medio, lo cual nos lleva a tratar de hallar aquellos signos que justifican nuestra definición. Así, el adolescente se halla en estado de transición, en un momento de carencia y es, hasta una enfermedad, que sólo se quita con la edad. Es una etapa doliente e

insoportable, porque él mismo no sabe qué le pasa y, menos aún, los que están a su alrededor.

Otros autores ponen atención en un ascendiente distinto: adolescěscere que nos guía a la palabra crecer. También está emparentada con el hecho de desarrollarse, ir en aumento. Ésta es la característica primordial: el despliegue de la persona en la adolescencia y, no hay expansión, sin una crisis: la crisis de la identidad. Empero, lo primero que quiero resaltar es que no hay que entenderla como una etapa de paso, sino como una edad que tiene su valor en sí misma. Ante el desarrollo de su potencial, la crisis de identidad lo lleva a una crisis en su existencia y no puede llegar a ser adulto, sin atravesarla. Y, ¿en qué sentido es una etapa propia? En que el adolescente ha de entrar en ella y vivirla en totalidad.

Un significado posterior nos lleva a una comprensión superior: también quiere decir *arder*. Para que una fogata nos brinde su calor, se deben quemar los leños. No hay otro camino. Esta traducción me llevó a recordar la hermosa película de "El Estudiante", en aquel momento en que el protagonista llega con su esposa, muy apurado por ayudar a sus compañeros de clase y le cuenta los desastres que viven: ¿cómo ayudarles en su vida? La respuesta de su cónyuge es iluminadora: "enséñalos a servir". Ahora entiendo aquella frase de los sesenta: "si quieres alumbrar, déjate quemar". No hay forma de irradiar luz, sino quemándose, esto es, conquistando su persona y es aquí donde empieza la ascesis, propia de esta edad.

El adolescente no saldrá de la crisis por sí mismo, sino poniendo los ojos fuera de sí, ya que el yo no se descubre sino como un llamado del tú. El adolescente es potencia hacia la vida y, para ello, necesita canales por donde esa vida salga. Éste es el motivo del aparecer en tal fuerza de la sexualidad. La adolescencia es la respuesta del llamado que hace la vida del amor y la entrega.

Volvamos a las causas mencionadas en párrafos anteriores, a las que se pueden añadir otras como la fealdad o un defecto físico, la falta de memoria como rasgo primordial para fortalecer las operaciones superiores de la mente, en fin, tantas y tantas razones que podemos hallar, que, no son, sino «causas ocasionales» del elemento central que amenaza el despliegue de la adolescencia como generosidad sin límite: la *timidez*. Empiezo por definirla:

...la timidez es un asilamiento, y se está aislado cuando se cambia de ambiente o cuando una transformación interior hace sentir extraño o contrario al ambiente en que se ha sido educado (Lacroix, 1974, p. 26).

Algo que podemos observar en la sociedad de hoy, es que no se fomenta la vida de la aventura, sino el camino de control hacia la seguridad (Cfr. Maslow, 1993) Cuando esto sucede, se promueve un modo-de-ser pasivo en el que la persona espera que le pasen las cosas y, por supuesto, teme enfrentar la vida y al mundo. Veíamos más arriba que la destructividad brota como fruto de lo que no se vive. En esta sociedad del miedo, los adolescentes dejan de vivir con la pasión que

cuentan para enfrentar lo desconocido. De nuevo los datos: más de 750,000 jóvenes japoneses decidieron permanecer en sus habitaciones las 24 horas del día porque no pueden hacer frente a la vida contemporánea en Japón. La libertad está desterrada de nuestra sociedad, se quiere control y seguridad. Y, a veces, la seguridad es un signo de estancamiento.

Avancemos: no hay timidez si no se toma conciencia de ella, y, un hecho sorprendente: el avance de la toma de conciencia de la timidez se adquiere al mismo tiempo que la necesidad de amar: la timidez marcha de la mano del despertar del amor. ¿Cómo se va a entregar el adolescente a la pasión del mundo, si le hemos llenado de terror ante la vida que adviene?

El tímido se mantiene toda su vida adolescente y vive en el pasado o en el futuro, esto es, en la fantasía y no en la realidad. El tímido no enfrenta la nueva realidad: el aparecer de los otros ante la adolescencia. El tímido toma dos caminos contradictorios: uno hacia dentro de sí mismo y "todo es él" y otro, se vuelve cambiante constantemente y espera la opinión de los demás. Qué paradoja: por una parte totalmente replegado en sí mismo: una ostra; y, por otra parte, expuesto totalmente a los otros: una herida abierta. Así aparece la vanidad yla vanidad del tímido es la vanidad del solitario: cree que no necesita a nadie.

El tímido tiene deseo de vivir la vida, y la vida real en toda su pasión, pero no puede: se sienta a la orilla del río de la vida a ver pasar sus aguas. Se echa a rumiar su pasión por la vida en lugar de vivirla: sólo piensa que vive. Se recluye

en sí mismo y, ahí, se venga de todas las servidumbres exteriores: esto es el suicidio, en algunas de sus formas: castigo a la impotencia para enfrentar la vida. Su tono en el amor es el egoísmo: su narcisismo acendrado.

Recuerdo una frase de Nietzsche que puede llevarnos cerca del puerto final: «cada uno es para sí mismo el ser más distante». Cuando este adolescente engreído se percata de su soledad y su incapacidad, busca huir de sí mismo y no sabe otro camino que el del retorno: castigarse y castigar a los otros, matándose, como si fuera dueño de su vida. No escucha a nadie más. Narciso sólo oye a Eco, en el fondo, a sí mismo. Si queremos evitar el suicidio, fomentemos la vida. El adolescente tiene que aprender a enfrentar el dolor de la realidad y luchar por la utopía. Y, aún con el miedo que nos da soltar a nuestros hijos o estudiantes, invitémosle a vivir la aventura de la novedad que florece a cada momento.

Aquel que tiene un porqué para vivir se puede enfrentar a todos los "cómos". Friedrich Nietzsche

### Referencias

Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Traducción de Alfredo Villalba. México: Alfaomega.

- Carr, Alan. (2004). *Depression and Attempted Suicide in Adolescents*. USA, UK Australia: Blackwell Publishing.
- Díaz, C. (2001). La persona como don. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Díaz, C. (2006). No perder el tú en el camino. (Ser persona en el cambio de época). Salamanca: Instituto Emmanuel Mounier.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. Traducción de Lucía Armella de Carral. México: LAG.
- Erikson, Erik H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Traducción de Margarita Galeano. Buenos Aires: Paidós/Hormé.
- Frankl, V. E. (1970). *Psicoanálisis y existencialismo*. Traducción de Carlos Silva. Quinta reimpresión. México: FCE.
- Frankl, V. E. (1982). Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia. Traducción de Marciano Villanueva. Segunda edición. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1987). El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia. Traducción de Diorki. Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad*. Traducción de Gino Germani. Buenos Aires: Paidós.
- Gemelli, A. (1969). *Psicología de la edad evolutiva*. Traducción de Fábregas Camí. Quinta edición. Madrid: Razón y Fe.

- Guardini, R. (2000). Las etapas de la vida. Su importancia para la ética y la pedagogía. Traducción de José Mardomingo. Tercera edición. Madrid: Palabra.
- Jarquín, M. (2004). *La psicoterapia existencial: una aproximación*. Segunda edición. México: LAG.
- Kernberg, Weiner y Bardenstein (2003). *Trastornos de la personalidad en niños* y adolescentes. Traducción de Olga Santa María de Gómez Roch. México: El Manual Moderno.
- King, Robert A. Apter, Alan. (2003). Suicide in Children and Adolescents. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lacroix, J. (1974). *Timidez y adolescencia*. Traducción de María Nieves Faura. Tercera edición. Barcelona: Fontanella.
- Lafarga, J. (2013). Desarrollo Humano. El crecimiento personal. México: Trillas.
- Maslow, A. (1993). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser. Traducción de Ramón Ribé. Décima edición. Barcelona: Kairós.
- Minkowski, E. (1982). El tiempo vivido. Estudios fenomenológicos y psicológicos. Traducción de Ángel Saiz Sáenz. Primera reimpresión. México: FCE.
- Mounier, E. (1992). Revolución personalista y comunitaria. En Obras completas
  I. Traducción Juan Carlos Vila, Tomás Domingo, Agustín Domingo, Ma.
  Dolores Hoyos, Isaac González, Domingo Vallejo. Salamanca: Sígueme.

- Piaget, J. (1969). *Seis estudios de psicología*. Traducción de Nuria Petit. Tercera edición. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1978). *Problemas de psicología genética*. Traducción de Miguel A. Quintanilla y Ana Ma. Tizón. Barcelona: 1978.
- Rogers, C. (1977). El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Traducción de Liliana R. Wainberg. Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1968). *Naturaleza de la educación*. En *Antología pedagógica*. Cuarta edición. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.
- Scheler, M. (2001). Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Traducción de Hilario Rodríguez Sanz. Tercera edición. Madrid: Caparrós.
- Shopenhauer, A. (1999). *Meditaciones sobre el dolor del mundo, el suicidio y la voluntad de vivir*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Stegel, E. (1969). *Psicología del suicidio y los intentos suicidas*. Buenos Aires: Hormé.
- Vasconcelos, J. (1920). Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México. En Discursos. 1920-1950. México: Botas.

- Vasconcelos, J. (1958). De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructurativa. En Obras completas, II. México: Libreros Unidos.
- Viaud, G. (1959). *La inteligencia. Su evolución y sus formas*. Traducción de Alberto Sond. Buenos Aires: Paidós.

### Referencias electrónicas

http://www.udg.mx/es/noticias/aumentan-casos-suicidios-los-adolescentes

http://www.informador.com.mx/jalisco/2013/503188/6/intentos-de-suicidio-son-comunes-en-diciembre-imss-jalisco.htm El informador.com.mx

http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/10/19/aumentansuicidios-de-jovenes-mexicanos/

TERCERA PARTE. FORMACIÓN INICIAL

### La enseñanza de las matemáticas en secundaria. Observaciones del trabajo en el aula. Juan Carlos Silas Casillas y Luis Felipe Gómez López

### Introducción

En la literatura académica es común encontrar señalamientos sobre la manera en que la educación en México enfrenta muchos problemas. Se suele ver a la educación básica como el nivel que más dificultades presenta, tanto por su tamaño (casi 26 millones de alumnos a nivel nacional integrando prescolar, primaria y secundaria) como por que se asume como el fundamento de los niveles ulteriores.

Al analizar la dinámica de operación de los subniveles que componen la educación básica, se puede ver que la matrícula y el número de escuelas en educación prescolar van incrementándose y su operación complejizándose cada año, que la primaria ha alcanzado su punto máximo y tiende a un ligero pero sostenido decremento en el número de alumnos que atiende y que la secundaria se incrementa cada año en matrícula, número de instituciones y la complejidad de operación como sistema (SEP, 2014). Adicionalmente se puede observar un preocupante resultado en deserción, reprobación y logro académico de los alumnos en términos de aprendizaje medido a través de exámenes de gran escala (INEE, 2007, 2010, 2013). Si bien es cierto que las estadísticas recientes muestran porcentajes menos insatisfactorios que hace dos décadas, los números dejan ver que existe aún una gran cantidad de alumnos que no logran terminar la secundaria en las condiciones esperadas.

Los datos disponibles sobre México y Jalisco dejan en claro que en asuntos torales como el manejo de la lengua española y las matemáticas, las escuelas tienen disparidades importantes. El Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) en sus aplicaciones de 2005 y 2008 deja ver un virtual estancamiento a nivel nacional y un muy ligero retroceso en Jalisco en Matemáticas y Español tanto en términos de puntos como de la proporción de alumnos que alcanzan los niveles alto, medio, básico o debajo de éste (Silas, 2013). Las siguientes tablas lo ilustran.

Tercer año de secundaria (EXCALE años escolares 2004-2005 y 2007-2008). Puntos obtenidos

	Jalisco		Nacional	
Alumnos de tercero	(2004-	(2007-	(2004-2005)	(2007-
de secundaria	2005)	2008)		2008)
EXCALE				
Puntuación	Estado:	Estado: 499	Nacional: 500	Nacional:
promedio en	510.4	General:	General:	504
Matemáticas	General:	486	500.3	General:
	502.8	Técnica:	Técnica:	506
	Técnica:	500	497.4	Técnica:
	502.9	Telesec:	Telesec:	499
	Telesec:	476	472.9	Telesec:
	492.2	Privada:	Privada:	480
	Privada:	573	574.4	Privada:
	577.4			579

Un I	Puntuación	Estado:	Estado: 491	Nacional: 500	Nacional:
promedio	en	509.2	General:	General:	498
Español		General:	479	504.6	General:
		504.8	Técnica:	Técnica:	500
		Técnica:	499	501.6	Técnica:
		503.3	Telesec:	Telesec:	502
		Telesec:	470	451.8	Telesec:
		461.2	Privada:	Privada:589.2	460
		Privada:	543		Privada:
		584.1			578

Fuente: http://www.inee.edu.mx/bie/

La proporción de alumnos situados en cada uno de los niveles de logro (DB: Debajo de Básico, B: Básico, M: Medio, y A: Alto) muestra el siguiente panorama.

Tercer año de secundaria (EXCALE años escolares 2004-2005 y 2007-2008). Proporción por logro

	Jalisco		Nacional		
Alumnos de tercero de	(2004-2005)	(2007-2008)	(2004-2005)	(2007-2008)	
secundaria EXCALE					
Porcentaje de	DB 47.1 %	DB 54 %	DB 51.1 %	DB 52 %	
estudiantes en cada nivel	B 30.9 %	B 28 %	B 29.5 %	B 27 %	
de logro en Matemáticas	M 20.0 %	M 16 %	M 18.0 %	M 19 %	
	A 2.0 %	A 2 %	A 1.4 %	A 2 %	

Porcentaje de	DB 29.5 %	DB 40 %	DB 32.7 %	DB 36 %
estudiantes en cada nivel	B 39.4 %	B 34 %	B 38.3 %	B 36 %
de logro en Español	M 24.8 %	M 22 %	M 23.7 %	M 22 %
	A 6.3 %	A 5 %	A 5.3 %	A 6 %

Fuente: <a href="http://www.inee.edu.mx/bie/">http://www.inee.edu.mx/bie/</a>

El examen ENLACE también muestra datos que, a pesar de un incremento numérico en el promedio estatal, dejan más preocupaciones que satisfacciones ya que Jalisco asignó una gran cantidad de recursos a mejorar el promedio estatal en esta medición y no obtuvo un resultado notable. A continuación se presentan las puntuaciones promedio en español y matemáticas, de los jóvenes jaliscienses de acuerdo con la modalidad en que estaban inscritos.

Total secundaria en español

Modalidad	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total estatal	506.3	511.2	520.3	504.6	516.7	516.0
General	498.4	502.4	510.0	495.2	508.9	504.5
Particular	579.3	583.6	600.9	565.6	567.3	571.3
Técnica	493.4	496.7	507.4	497.3	505.2	502.4
Telesecundaria	502.7	506.6	520.0	509.1	540.0	554.9

Fuente: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base\_de\_datos\_completa/

Total secundaria en matemáticas

Modalidad	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total estatal	511.7	520.6	519.2	501.4	497.5	490.1

General	508.8	516.7	512.6	492.4	490.7	481.0
Particular	575.5	591.1	592.9	564.2	560.2	547.6
Técnica	506.9	513.8	514.9	498.0	491.2	484.2
Telesecundaria	467.2	471.1	480.6	488.9	485.8	490.0

Fuente:

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base\_de\_datos\_completa/

Si bien es cierto que en español se ven algunos incrementos pequeños, es claro que en matemáticas se pueden observar decrementos en el promedio estatal, de los que sólo se salva la telesecundaria. Esta excepción debe estudiarse a profundidad en otro momento.

De la misma manera, cuando se analiza la proporción de alumnos que se ubican en cada nivel de logro, es claro un mínimo incremento en la cantidad de alumnos en la suma de los niveles bueno y excelente en español y matemáticas. Esto, lejos de ser un aliciente, significa que la suma de alumnos que tienen un nivel elemental o insuficiente de desempeño sigue representando un poco más de 80% (o cuatro de cada cinco).

# Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo en ENLACE en español. Total estatal

Global	2006	2007	2008	2009	2010	2011
secundaria						

Insuficiente	35.2	32.7	30.5	32.8	35.9	38.1
Elemental	48.7	47.7	51.2	49.5	45.0	44.3
Bueno	15.4	18.7	17.6	17.0	18.2	16.7
Excelente	0.6	0.9	0.7	0.7	0.9	0.9

### Fuente:

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base\_de\_datos\_completa/

## Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo en ENLACE en matemáticas. Total estatal

Global	2006	2007	2008	2009	2010	2011
secundaria						
Insuficiente	58.1	57.0	54.4	55.0	49.9	51.9
Elemental	37.8	37.8	36.9	35.8	37.4	32.6
Bueno	3.7	4.7	7.9	8.4	10.9	11.9
Excelente	0.3	0.4	0.7	0.8	1.8	3.5

Fuente:

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base\_de\_datos\_completa/

Adicionalmente a las pruebas nacionales de gran escala como EXCALE y ENLACE, se cuenta en México con la información que arroja la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del examen que utiliza el Programmefor International StudentAssessment (PISA). Esta valoración se aplica a jóvenes de 15 años independientemente de que estén terminando la

educación secundaria, ya la hayan terminado o que no estén inscritos en una escuela. La prueba no busca conocer si los alumnos dominan lo que prescribe el currículo de un país sino que se centran en valorar el desarrollo de las competencias que tienen los alumnos en lengua, matemáticas y ciencia. Usando la información que trianualmente genera la OCDE, es evidente que tanto el promedio nacional como el estatal están virtualmente estancados en los aspectos evaluados. Jalisco pasó de 420 a 436 puntos en seis años en matemáticas, de 434 a 438 en español y de 435 a 428 en pensamiento científico.

### Puntuación promedio en PISA en cuatro años (2003 a 2012)

	2003		2006	2006		2009		2012	
	Jalis	Nacio	Jalis	Nacio	Jalis	Nacio	Jalis	Nacio	
	co	nal	co	nal	co	nal	co	nal	
Puntuació n promedio en Matemáti cas	420	385	436	419	436	419	435	413	
Puntuació n promedio en Español/ lectura	434	400	438	425	438	425	436	424	
Puntuació n	435	405	428	416	428	416	436	413	

promedio				
en				
pensamie				
nto				
científico				
/ ciencias				

Fuente:INEE 2007, 2010 y 2013; Silas 2013.

Como puede verse, los resultados de tres diferentes pruebas, con métricas y objetivos diferentes, parecen mostrar un virtual estancamiento en los aprendizajes de los alumnos de secundaria. Ante este panorama que parece mostrar una constante en los resultados de los alumnos en matemáticas, es importante cambiar el foco hacia los factores que influyen en los resultados y no tanto en las diferentes maneras de medir los productos de los alumnos. Diciéndolo de manera coloquial: no importa tanto cómo lo midamos, lo trascendente en este momento es encontrar qué influye en los resultados.

Ante este panorama es importante poner en perspectiva que el desarrollo de las habilidades matemáticas es un proceso que involucra tanto la enseñanza como el aprendizaje en un contexto institucional formal. Es por esto que no se puede particularizar en un factor sino que debe verse en contexto y conocer a profundidad la manera en que se da la interacción de maestros y alumnos en torno al aprendizaje de una disciplina específica por parte de éstos últimos, en este caso, las matemáticas.

El desarrollo de las habilidades matemáticas, como parte de la educación secundaria, está normado por el acuerdo 592 que hace operativo el enfoque por competencias y que da fundamento a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta reforma establece la manera en que los docentes llevarán a cabo actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar las competencias que den sustento a su papel como miembros de la sociedad.

El presente texto reporta los hallazgos acerca de la manera en que 26 docentes de matemáticas de primero de secundaria en Guadalajara, conducen sus sesiones de clase dentro de lo pautado por la RIEB. En este sentido, el texto se centra en descubrir cómo las actividades en el aula pueden tener influencia directa en al desarrollo de habilidades matemáticas de los jóvenes estudiantes.

### Enseñanza, aprendizaje y evaluación

La enseñanza de las matemáticas en México padece, entre otros problemas, de una planificación central elaborada por la autoridad educativa que dificulta que dificulta a los profesores la elaboración de una planificación didáctica propia y que se centren en el aprendizaje de los alumnos y lo hagan en el cumplimiento del programa. El sistema de evaluación está diseñado para que los alumnos aprueben y no para retroalimentar el desempeño de los alumnos, situación que tímidamente se intentó subsanar a través del acuerdo secretarial 696, pero que sigue dejando

asuntos desatendidos; además, a pesar de lo que diga el discurso gubernamental, se enseñan contenidos discretos y no competencias, lo que dificulta que los alumnos encuentren sentido en su aprendizaje. Es trascendente entonces, poner a la vista algunas reflexiones y teorizaciones acerca de lo que son las competencias y su valor en el trabajo académico en secundaria, así como la trascendencia de la evaluación como un proceso rico y complejo que busca determinar el grado de logro y retroalimentar al ejecutante y no, al contrario de las prácticas habituales, asignar un número a manera de calificación. En los siguientes párrafos se desarrollan y fundamentan estos conceptos.

Un aspecto central en la enseñanza de las matemáticas es el desarrollo de competencias; es decir, enseñar a los alumnos a utilizar el conocimiento adquirido para resolver problemas matemáticos de la vida en ámbitos específicos. Tobón (2011) define las competencias como "actuaciones integrales que implican el desarrollo y movilización de saberes para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético" (p.76).

El desarrollo de competencias representa un cambio importante en la manera en que se enseñan las matemáticas pues el énfasis no está en que el alumno haga procedimientos mecánicos cuyo origen y utilidad desconoce, sino en "lo que el alumno es capaz de hacer con sus conocimientos y destrezas matemáticas" (Rico, 2006, p.15). El profesor podrá utilizar cualquier tipo de recurso que ayude a los

alumnos a desarrollar la competencia deseada. Este enfoque, como se verá más adelante, requiere de un cambio en la manera de evaluar.

La autoridad educativa señala cuatro grandes competencias que los alumnos habrán de desarrollar durante la secundaria (SEP, 2011).

- 1. Resolver problemas de manera autónoma,
- 2. comunicar información matemática,
- 3. validar procedimientos y resultados y
- 4. manejar técnicas eficientemente.

La SEP establece también aprendizajes esperados, que en otros marcos se denominan desempeños, que especifican los elementos de las competencias enunciadas y que "hacen visible" el avance de los alumnos en el desarrollo de éstas. Ahora bien, el desarrollo de las competencias matemáticas requiere de un trabajo diferente al tradicional por parte de los alumnos y los maestro; no se puede "enseñar competencias" pues por definición se trata de algo que el estudiante debe abordar con el apoyo y guía del maestro. Es resaltable que el trabajo del docente será clave y que dependerá en gran medida de las actividades que desarrolle en el día a día del trabajo áulico.

Una de las maneras habituales de enseñar matemáticas en secundaria es que el profesor desarrolla un algoritmo en el pizarrón para que los alumnos copien el procedimiento y después lo repitan cuando les pongan un ejercicio. Diversos

estudiosos de la enseñanza de las matemáticas consideran, desde una perspectiva contraria a esta habitual práctica, que se debe dar oportunidad a los alumnos de fundar su comprensión en su conocimiento informal previo y, a partir de ahí, enseñar las conceptualización y los procedimientos formales de las matemáticas (Gravemeijer y Doorman 1999; Webb*et al*, 2011).

Lo anterior implica que el profesor parta de situaciones concretas conocidas por los alumnos y les ayude a pensar la realidad en términos matemáticos a través de representaciones pre-formales y modelos visuales. Una vez que los alumnos han logrado comprender un concepto matemático a partir de representaciones visuales, por ejemplo el de la división de fracciones, el profesor enfatiza la conceptualización formal y los procedimientos convencionales. A este proceso de transitar desde las situaciones concretas a la formalización abstracta Webb*et al* (2011) le llaman formalización progresiva y lo consideran una mejor manera de enseñar las matemáticas que la exposición frontal habitual en las secundarias.

En las escuelas secundarias mexicanas, habitualmente la evaluación consiste en la asignación de una calificación numérica compuesta por distintos factores entre ellos: el comportamiento, el trabajo en clase, la entrega de tareas y los resultados de un examen bimestral que por lo general evalúa conceptos y procedimientos específicos. El responsable de la asignación de este número es inevitablemente el profesor. Esta manera de evaluar no es acorde con el propósito

de desarrollar competencias y refleja una perspectiva limitada de lo que significa el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación es "una actividad compleja, intencional y fundamentada, que pretende valorar la calidad de un proceso y/o un resultado, con la finalidad de informar del mismo para propiciar futuras decisiones justificadas que contribuyan a su mejora" (Medina Rivilla 1991, p. 52). Se trata de evaluar el desempeño de los alumnos de manera intencional y sistemática para conocer el avance hacia la meta de la intervención educativa y así ajustar la enseñanza de manera que se logre el desarrollo de las competencias esperadas.

Congruente con lo anterior el profesor debe plantear al alumno situaciones complejas en que éste deba movilizar, de manera integrada, los conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para resolver la situación planteada (Ahumada, 2005; Bonvecchio y Maggioni, 2006); si el alumno no es capaz de resolverla, el profesor hará ver al alumno lo que falta para lograr el propósito y modificará su enseñanza de manera tal que dé seguimiento a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Como se ha revisado someramente, el desarrollo de competencias matemáticas y la evaluación de las mismas encierran bastante complejidad, lo que significa que el docente necesariamente ajustará su forma de realizar el trabajo en el aula para lograr los propósitos buscados.

#### Método

Dado el propósito de dar cuenta de lo que ocurre en las aulas de primer año de secundaria durante las clases de matemáticas, se observaron veintiséis clases de grupos de primer grado en escuelas públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Estas clases ocurrieron entre los meses de febrero y mayo de 2013 y tuvieron una duración aproximada de 45 minutos.

Las clases fueron observadas y se elaboró un registro etnográfico así como una grabación en video que permitió que posteriormente los registros fueran ampliados y completados con todos los detalles que presenta el audio y el video.

Se hizo un análisis cualitativo de la información ya que se trata de describir organizar e interpretar un proceso, se hizo de manera inductiva y el resultado es fuertemente descriptivo (Merriam, 2009). Para realizarlo se elaboraron 26 matrices (una por cada clase observada) que abarcaron los aspectos que se señalan en las siguientes páginas. A partir de estas matrices se hizo un análisis conjunto de cada uno de los rubros para encontrar características comunes y específicas, así como para identificar algunas implicaciones que tiene el tipo de trabajo de aula que se observó.

Hubo dos grandes ejes en el análisis: I. Desarrollo de competencias matemáticas y II. Clima del grupo. En este texto sólo se aborda el primero de los ejes que integra los ocho elementos que se mencionan en el siguiente párrafo como

observables de la acción docente para qué los alumnos desarrollen las competencias matemáticas. Es claro que un proceso tan complejo como el desarrollo de las competencias debe desagregarse elementos que aporten evidencias del trabajo áulico y desarrollar su análisis. En un corte transversal se buscó identificar los distintos elementos que conforman la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Es imposible observar una competencia compleja en una hora de observación; sin embargo, se pueden observar elementos en las distintas clases grabadas.

Además del interés por observar la manera en que los profesores promueven el desarrollo de competencias matemáticas, se analizó el proceso de enseñanza seguido, tomando en cuenta las siguientes variables:

- 1. Propósito de la clase
- 2. Estructura de la clase y distribución del tiempo
- 3. Actividades centrales y productos
- 4. Análisis de las actividades en relación a los propósitos
- 5. Recursos y forma de utilización
- 6. Indicios de planeación
- 7. Evaluación
- 8. Desarrollo de competencias matemáticas

Es importante señalar que los maestros fueron observados sólo una vez y que por tanto lo que se registra y se analiza es propiamente una fotografía que puede ser representativa de las características de su práctica cotidiana. Esto no significa que lo que se establece aquí sea la manera en cómo se conducen todas sus clases y que los logros y limitaciones que aquí se presentan sea lo que acontece cotidianamente. Por otro lado, es preciso señalar que los profesores sabían con anticipación el día de la visita y observación por lo que tuvieron oportunidad de planearla e instrumentarla. No existieron indicaciones especiales sino que se trató de una clase "normal" que se abocó a lo que el plan de la materia del profesor señalaba. Cuando se avisa a los profesores que van a ser observados, éstos podrían preparar mejor su clase, pero la diferencia no sería grande dado que intentarían hacer lo mejor dentro de lo que ellos consideran una buena práctica pedagógica. No pueden cambiar radicalmente su manera de trabajo.

#### Resultados

Las siguientes páginas dan cuenta de lo sucedido en las 26 clases observadas. Las limitaciones de espacio no permiten una gran minuciosidad por lo que se presentarán de manera acotada los hallazgos en cada uno de los elementos observados. Primeramente se hace una descripción esquemática del segmento y posteriormente se delinea lo observado. Con la intención de proteger la

confidencialidad prometida a cada uno de los docentes participantes, se usan siglas y seudónimos.

Para dar cuenta de las prácticas pedagógicas de los profesores y de la manera en que se pretende desarrollar las competencias matemáticas en las aulas, se analizaron los aspectos ya mencionados: el propósito, la estructura, las actividades de la clase, indicios de planeación y la evaluación que se llevó a cabo.

# Propósito de la clase

A través del análisis realizado se encuentra una carencia fuerte respecto a la explicitación de los propósitos de la clase. De las 26 observaciones realizadas únicamente en ocho de ellas se señala qué es lo que se busca y se informa a los alumnos cuáles son los aprendizajes esperados. Un ejemplo notable es el docente marcado con las siglas JC quien hace que los alumnos anoten en sus cuadernos lo que se espera, les dice: "Resuelve problemas que impliquen el cálculo de cualquiera de las fórmulas para calcular el perímetro y el área de polígonos regulares" (An JC).

Manifestar el propósito es relevante puesto que puede ayudar a los alumnos a enmarcar mejor lo que verán y por tanto guiar su aprendizaje. Sin embargo, el lenguaje utilizado por los profesores observados puede crear dificultades para la comprensión de los alumnos. En otras seis clases analizadas se encontró que los docentes dicen a los alumnos cuál será el tema a trabajar, que puede considerarse

como una vía más sencilla para situar a los alumnos. Por ejemplo, el docente B expresa que el tema a trabajar es "Elementos de la circunferencia" (An B).

En el resto de las observaciones (12 de 26) no se presentan explícitamente ni los propósitos ni el tema a trabajar. Los profesores se limitan a dar instrucciones sobre lo que se hará, sin hacer del conocimiento de los alumnos su relevancia o fin. La ausencia de una clara explicitación del propósito de la clase en un lenguaje adecuado para los alumnos, así como la falta de manifestación de los vínculos con conocimientos previos o con temas ya trabajados en prácticamente todas las clases, limita la integración de contenidos de los estudiantes y puede proporcionar una visión fragmentada de la asignatura. Esta área podría ser trabajada con mayor cuidado para favorecer el desarrollo de competencias, dejando al lado la perspectiva de "revisión de temas" que parece darse en varias de las clases observadas.

Es importante destacar que la mayoría de las clases observadas (21) se enfocaron a la práctica de contenidos que ya habían sido vistos en clase. Esto puede deberse a que en matemáticas la práctica y uso de los conceptos para su pertinente apropiación es relevante y por ello puede tomar la mayoría del tiempo, o al hecho de que los profesores se sintieran más cómodos siendo observados en clases donde sus alumnos deben hacer la mayoría del trabajo y ellos se dedican al monitorear lo realizado.

## Estructura de la clase y distribución del tiempo

En lo correspondiente a este aspecto, primeramente se analizó si la clase tenía o no una estructura "completa", es decir, si se identificaban claramente momentos de introducción, de desarrollo y de cierre. Entendiendo por la introducción como el primer espacio donde se presenta el propósito y tema de la clase, así como las condiciones sobre cómo se desarrollará. El desarrollo corresponde al trabajo propiamente en términos de desempeños o conocimientos específicos, y el cierre donde se promueve una recuperación, integración y/o apropiación de lo trabajado. Esta estructura es común a diversas producciones humanas, entre ellas los textos, las ceremonias y las prácticas pedagógicas.

En 18 de las 26 clases analizadas se identifica una estructura completa. Sin embargo, se detectan algunas problemáticas correspondientes a las maneras en que se introduce y se cierra la clase, que se desarrollan más adelante. A su vez, se detectan cuatro casos con una estructura incompleta. Estas cuentan con una etapa de introducción y una de desarrollo, pero carecen de cierre, terminando apresuradamente con las actividades del desarrollo. Los cuatro casos faltantes son materias de "dos módulos" o dos periodos lectivos, y la observación solo se registra en el primero, con lo que no se puede saber cómo se llevan a cabo en la segunda parte.

En todas las clases se encuentra una introducción. Esta tiene diferentes características y cumple con diferentes propósitos. Catorce de los profesores hacen referencia a lo que se verá en la clase, especificando el tema o dando a conocer los propósitos. En doce observaciones analizadas se entrega el material o se pide a los alumnos que saquen el que fue pedido. Por otro lado, la mayor parte de los profesores hace referencia de alguna forma al conocimiento previo, en catorce de las observaciones se encuentran elementos al respecto tanto en la introducción como en el desarrollo, pero no en todas se señala explícitamente que es una recuperación (el docente lo sabe pero el alumno no). Destacan los casos de JL, V, R y YZ que hacen explícitamente un repaso, así como los de D y F que explícita y efectivamente ligan lo que los alumnos ya conocen con el nuevo conocimiento. Por último, O y JC, presentan actividades como parte del desarrollo que requieren la movilización del conocimiento previo de los estudiantes para la construcción del nuevo.

En el caso del momento de desarrollo de la sesión, es importante destacar que todas las clases observadas tienen como elemento fundamental de este momento un espacio de tiempo para que los alumnos hagan ejercicios y prácticas. En ninguna de las observaciones realizadas los docentes exponen magisterialmente. Se encontró también que en un tercio de las clases hay momentos centrales de dictado o de copia del pizarrón. Los libros de texto fueron usados como base sólo en tres clases.

El cierre es el momento de clase que presenta más limitaciones. La forma más común de realizarlo es cuando algunos alumnos pasan al pizarrón a presentar sus respuestas a los ejercicios. Otras formas de realizar el cierre es ordenar y limpiar el salón, que ocurre en 8 clases. En dos de ellas, es la única actividad que se realiza en este momento. Llama la atención la baja frecuencia en que los profesores especifican la tarea para casa o la siguiente sesión, sólo dos profesores trabajan explícitamente este aspecto. Es posible observar que hay muy pocas actividades efectivas para una apropiada integración y apropiación de lo trabajado, lo que limita seriamente el desarrollo de competencias matemáticas. Este aspecto puede ser un elemento a modificar y fortalecer para incentivar el desarrollo de competencias en los alumnos.

La mayoría de los profesores tardan entre 5 y 10 minutos en realizar la introducción. El desarrollo gira en torno a los 30 minutos, y el cierre se distribuye entre los 4 y 9 minutos. Los casos de los profesores SH y R son significativos porque el desarrollo de las actividades de los alumnos toma muy poco tiempo. En el primero la clase es muy limitada y el maestro se tarda más dando y recogiendo el material que lo que los alumnos tardan en realizar los ejercicios. Esta clase en particular presenta severas limitaciones de orden de grupo y de claridad de las instrucciones. En el segundo, se realiza un cierre de este ejercicio de 10 minutos, y como es una clase de dos módulos no se sabe cómo se continúa con el trabajo.

## **Actividades centrales y productos**

En dieciocho de las clases observadas se tiene como base una sola actividad central. Siete más tienen dos actividades centrales, y solamente una clase tiene tres actividades centrales bien definidas. Esto no quiere decir que las dieciocho no tengan momentos de introducción y cierre, sino que estos momentos están ligados a una sola actividad central. Prácticamente en todas las clases se trabajan actividades de repaso o consolidación de lo visto en clases anteriores. Sólo en cuatro las clases se trabaja específicamente con la integración de nuevo conocimiento.

En todas las otras clases se realizan actividades donde los profesores explican limitadamente cómo deben realizarse, aunque en varias de ellas es evidente que los alumnos necesitan apoyo para lograr una resolución autónoma de los ejercicios, por lo que los maestros modelan constantemente la manera en que se resuelven los ejercicios. El modelaje de los ejercicios se realiza generalmente desde el pizarrón y se observa en doce de las clases analizadas, siendo las maestras mujeres quienes más lo realizan. De 11 clases conducidas por maestras, 7 de ellas realizan modelaje (64%), en relación a 5 maestros varones de un total de 15 (33%). Este tema deberá estudiarse a profundidad posteriormente.

En las clases observadas se detecta que falta vinculación de las actividades centrales con las experiencias cotidianas de los alumnos, proceso que se da generalmente en el momento de la introducción. Sólo siete profesores realizan preguntas o reflexiones sobre estas cuestiones para situar a los alumnos en las actividades a realizar.

La mayor parte de los docentes trae el material listo para que los alumnos realicen las actividades. En nueve de las clases observadas se dedica tiempo a copiar los ejercicios o a escribirlos a partir del dictado de los profesores. En general, la copia de los ejercicios no dura mucho tiempo. Cuatro profesores usan al libro de texto como principal material de las actividades.

Es común que los profesores cierren los ejercicios con la presentación de los resultados. Piden generalmente a algunos alumnos, de forma individual o en equipos que pasen al frente a exponer sus respuestas y posteriormente las valida el profesor. Únicamente en tres clases se pidió explícitamente a los alumnos que pasaran a dar cuenta verbalmente del procedimiento y de sus razones, promoviendo el diálogo entre los alumnos.

Los productos realizados en clase tienen poca variedad. En 16 de las clases la principal producción son ejercicios en el cuaderno, en cuatro hay ejercicios resueltos en hojas, y en una se pide que únicamente anoten las respuestas en fichas bibliográficas. En dos clases se propuso como producto una serie de ejercicios en software educativo, pero estos ejercicios no son guardados ni revisados posteriormente.

# Análisis de las actividades con relación a los propósitos

Este análisis se realizó en tres sentidos: a) identificar si las actividades desarrollan el propósito, b) si se presenta una secuencia integrada de estas actividades y c) si el uso de estas actividades es pertinente con relación al propósito y al desarrollo del aprendizaje.

Ocho clases cubren en general el propósito que se identifica, pues llevan a cabo una serie de acciones adecuadas para desarrollar lo que se identifica como el objetivo general de la sesión. Es importante señalar que no todos los propósitos se manifestaron explícitamente, como se establece en el primer apartado, pero a partir de la identificación analítica del objetivo general, se concluye que estas ocho clases sí incluyeron elementos que permiten conjeturar que cumplen el propósito.

Se observaron seis clases que no cumplen el propósito que se identifica. Las razones son variadas, a veces es por la manera en que se conduce la clase o porque hay una serie de condiciones que dificultan el desarrollo de los aprendizajes como son:

- Los alumnos no estaban familiarizados con el software que se intentó usar, por lo que la navegación y comprensión de la manera de realizar los ejercicios era difícil y necesitaban apoyo constante del profesor.
- 2. En un inicio se situaron en una computadora por cada dos alumnos, pero el programa no servía en todas, y se tuvieron que hacer equipos más grandes,

- de 8 personas inclusive, con lo que se daba en algunos equipos poca oportunidad de trabajo.
- 3. La tarea que se había dejado sobre lenguaje algebraico era una actividad previa necesaria para resolver los ejercicios y sólo 5 la hicieron. Probablemente por esto, los alumnos adivinaban las respuestas, sin trabajar adecuadamente el proceso.

El resto de las clases, 12 en total, cubren parcialmente los propósitos establecidos. Esto se debe a que establecen una secuencia adecuada para cubrir los objetivos, sin embargo, faltan acciones para asegurarse que todos los alumnos logren desarrollar lo esperado.

En lo correspondiente a la integración de las actividades en una secuencia lógica, las clases que presentan una secuencia integrada en términos generales son diecinueve. Las que no presentan una integración son siete, cuyas actividades no parecen estar conectadas entre sí, y no se explicita la lógica a los alumnos.

Las clases que presentan deficiencias serias en el uso pertinente de varias de sus actividades, lo hacen porque:

Los profesores realizan modelajes al frente del pizarrón para explicar una actividad o cuando los alumnos no saben cómo responder algún ejercicio. Sin embargo, no explicitan la lógica, lo que logra que la mayoría de los alumnos

copien el resultado y en varias de las ocasiones, vuelven a preguntar con procedimientos similares.

Los profesores conducen intercambios verbales de pregunta y respuesta, solicitando de los alumnos respuestas cerradas y específicas, generalmente de una sola palabra. Esto se usa mucho en la introducción. En algunas de estas clases se observa que los alumnos expresan varias respuestas hasta que "le atinan" a lo que la maestra/o está solicitando como respuesta. También en ocasiones, cuando los alumnos no contestan adecuadamente los mismos profesores dan la respuesta sin mayor explicación.

Durante el cierre de las actividades, los profesores se concentran en ver si los alumnos responden adecuadamente o no, sin explicitar las lógicas de las respuestas o dar abstracciones verbales de cómo se trabajan los ejercicios.

Hay algunas de estas clases que no parecen presentar muchas oportunidades de aprendizaje para los alumnos, puesto que no establecen retos cognitivos apropiados, basándose sobre todo en la resolución mecánica de ejercicios, o en la revisión de tareas realizadas sólo por algunos alumnos, donde, al momento de la puesta en común la otra mayoría del grupo sólo copia las respuestas.

## Recursos y forma de utilización

El pizarrón, el cuaderno y las hojas de ejercicios son los recursos más utilizados. A continuación se presenta una tabla de frecuencias del uso de los materiales registrados:

Tabla 5. Recursos utilizados

Tipo de recurso	Frecuencia	Características
	de	
	utilización	
Pizarrón	22	
Cuaderno	19	
Hojas de	6	
Ejercicios		
Tijeras,	5	Se usan para pegar y realizar los ejercicios
pegamento,		en el cuaderno
colores, regla		
Figuras	4	2 las construyen y manipulan: B y JC
geométricas		2 las usan para recordar conceptos: SA y
		SD
Libro de texto	4	Utilizados por G, YZ, S y SS
Bloques de	3	Utilizados por D, SH. y R
plástico		
Computadora	3	Utilizada por L, E y SA
Cañón	2	Utilizado por L y por SA
Retroproyector y	1	Utilizados por SD para presentar los
diapositivas		problemas que los alumnos ya habían
		resuelto
Cuerda - paliacate	1	Utilizado por G para representar recta
		numérica

Software matemáticas	2	Utilizado en la clase de E y de L
Fichas bibliográficas / Hojas	2	Se utilizan para anotar las respuestas
Presentación de Power Point	1	La utiliza SA para presentar ecuaciones a los alumnos
Periódico	1	Lo utiliza H para ejemplificar el contexto del problema que pone a los alumnos
Material Juego	1	Incluye un tapete con casillas grande (3x3 aprox.) un dado grande y un reloj de arena
Imanes	1	Los utiliza JC para que los alumnos peguen material en el pizarrón

Vale la pena analizar con mayor profundidad el uso de los tres recursos con mayor presencia. En prácticamente todas las clases se utilizó el pizarrón, sólo cuatro profesores no lo utilizaron directamente. Se utiliza principalmente para cuatro acciones:

- a) Para la presentación del tema y los ejercicios. Los docentes escriben en el pizarrón el tema y los ejercicios para que los alumnos los copien al cuaderno. Sucede en diez clases.
- b) Para el modelaje del profesor. Se utiliza el pizarrón como medio para que el profesor explique determinado aspecto de la clase, especialmente cómo se resuelven los ejercicios. Generalmente estos se van respondiendo a través de preguntas específicas de los docentes a los alumnos mientras va anotando el procedimiento. En estos intercambios sucede en la mayoría de las

- ocasiones que el docente responde sus mismas preguntas. Esto se encontró en diez clases.
- c) Para la resolución grupal de ejercicios. En pocas ocasiones se encontró también que los docentes pasaban a ciertos alumnos a responder un ejercicio mientras los demás lo hacían o analizaban simultáneamente. Esto se ve en cinco de las observaciones realizadas.
- d) Para la evaluación de las actividades realizadas. Una de las prácticas más comunes, que se observa 11 de las clases, es la revisión de los ejercicios realizados pasando al frente a un alumno o a un grupo de alumnos. Aquí el pizarrón se usa como lienzo para plasmar los procedimientos.

Aunque parece darse por sentado que mientras hay algunos alumnos al frente respondiendo, los otros tendrían que autoevaluar su propio trabajo, se encontraron pocas evidencias de que todos los alumnos se involucraran en la revisión. Muy pocos profesores hacían explícita la posibilidad de revisión personal.

El segundo recurso más utilizado fue el cuaderno; se observó en diecinueve clases. El tipo de uso más común es la resolución de ejercicios. Aunque los alumnos utilizan en todos los casos su propio cuaderno, en las clases de J, H, R, O, S y J, los alumnos trabajan en binas o en equipos.

En seis clases más se usan hojas prediseñadas de ejercicios. Estas hojas son resueltas de manera individual y en equipos. Este uso limita la práctica del dictado

y/o la copia, por lo que los alumnos tienen más tiempo para trabajar sobre los ejercicios específicos.

Se observó un uso interesante de tres tipos de materiales en clases específicas. El primero es el uso de bloques de plástico en la clase de D, R y SH para la noción de equivalencia y reducción en las ecuaciones. La manera en que los alumnos de D manipulan los bloques a partir de los ejercicios diseñados y el acompañamiento que les da, provoca la reflexión y produce que el material didáctico se vuelva un elemento valioso para favorecer la comprensión.

Otro material utilizado de forma interesante es el periódico en la clase de H, pues provee un contexto real para la realización del problema introductorio. Este material podría haber sido usado más pertinentemente si se relacionara más claramente la noticia de la Fórmula 1 (el centro del tema revisado) con los conocimientos previos de los estudiantes y con la importancia de las secuencias numéricas.

El último recurso a destacar son las figuras geométricas utilizadas en la clase de JC. Este material, realizado rápidamente por los alumnos a través del modelaje del profesor, proveyó de un contexto adecuado y accesible a los alumnos para pasar de lo que conocían sobre la obtención de áreas y perímetros, al uso del lenguaje algebraico.

## Indicios de planeación

Existen indicios de planeación en todas las clases observadas. En la mayoría es posible ver un desarrollo planificado de la sesión, mientras que en otras se observa cierta lógica que puede suponer una planeación previa. En estas últimas se encuentra poca especificidad y no se percibe una secuencia lógica de construcción de conocimiento. Una manera de inferir la planeación es a través de la presencia de material desarrollado y llevado a la clase por los maestros y los alumnos. En diecinueve sesiones se observan estas evidencias. Otra manera es mediante la explicitación por parte del docente, durante la sesión, del proceso que se seguirá. En diez clases se tienen momentos específicos en los que se señala qué se va a hacer a lo largo de la clase en una secuencia organizada.

### Evaluación

La gran mayoría de las clases registradas tienen ciertos momentos evaluativos, aunque no en todas ellas este proceso se trabaja explícitamente. En 23 de las 26 clases se encuentran evidencias de algún tipo de valoración o de monitoreo por parte de los profesores a los alumnos. En las clases donde sí hay evidencias de evaluación se encuentra como principal forma de realizarla el monitoreo de los profesores ante el trabajo de los alumnos. Los profesores se concentran en responder dudas de alumnos y revisar el ritmo con que desarrollan los diferentes

ejercicios. La mayoría de ellos se acerca directamente a los alumnos mientras están trabajando. Sólo uno monitorea desde el frente, sin bajarse de la tarima, y se basa sobre todo en preguntar a los alumnos si ya terminaron los diferentes ejercicios.

Esta forma de evaluación puede considerarse como implícita si los profesores recogen datos del proceso de los alumnos, o como evaluación potencial, porque son acciones que ya hacen pero que podrían ser incentivadas para trabajarse de manera evaluativa. Hacen falta evidencias para afirmar si los profesores efectivamente consideran ésta una forma de evaluación.

También se encontró que en varias clases hay momentos explícitos de evaluación, donde los maestros piden a los alumnos que revisen su trabajo a partir de lo que se presenta, o que revisan directamente los productos de los equipos o de los alumnos individualmente. La mayoría de estos profesores hacen la evaluación y piden que sus alumnos se autoevalúen a partir de que algunos estudiantes pasan al frente a responder los ejercicios. Otra forma explícita de evaluar es a través de los productos de los equipos.

Las interacciones de los maestros y los alumnos en el momento evaluativo se orientan por preguntas casi siempre al final de la clase. Los docentes suelen hacer preguntas o dar indicaciones como las siguientes: ¿por qué pusiste este resultado y no el otro?, ¿qué te llevo a obtener este resultado?, quiero ver las operaciones

para saber que procedimiento seguiste, está muy bien, has avanzado mucho, aquí estas mal corrígela.

#### **Conclusiones**

A pesar de que los profesores sabían que iban a ser observados, menos de la mitad (12 de 26) hicieron explícito el propósito de la clase. Explicitar el propósito ayuda a que los alumnos se involucren sabiendo de qué se trata, de otra manera simplemente hacen lo que los profesores les indican por obediencia, pero no están siendo aprendices productivos dado que desconocen el propósito, que en este caso son los aprendizajes esperados señalados por la SEP. La enseñanza sí estaba dirigida hacia tales aprendizajes; sin embargo, prácticamente en todas las sesiones los alumnos conocían el tema más que el aprendizaje esperado.

Se encontró que las clases tienen estructura: introducción, desarrollo y cierre, que promueven la práctica de ejercicios de algoritmos, cerca de un tercio de las clases tenían actividades dirigidas hacia el objetivo previsto, doce lo hacían parcialmente y seis presentaban actividades no relacionadas con éste. Aunque ya se dijo que sólo ocho clases tenían un propósito explícito, en el resto de ellas se infirió a partir de lo que los profesores hacían y decían y se analizó si las actividades se relacionaban con el objetivo.

La mayoría muestra evidencias de haber preparado la clase en alguna medida. En la mayoría hay indicios claros de esto, por ejemplo, que traían material preparado, en pocos casos no hubo indicios de planeación alguna, las actividades parecían improvisadas.

Los recursos más utilizados fueron el pizarrón, el cuaderno y hojas de ejercicios, en ese orden. Convendría que los profesores utilizaran una mayor variedad de recursos para cumplir con una doble finalidad: que los alumnos se involucren más en las actividades de aprendizaje y que puedan construir parte del conocimiento de manera inductiva a través de la manipulación de materiales concretos o comprender conceptos a partir de apoyos visuales.

El pizarrón fue utilizado principalmente para modelar ejercicios, pero por lo general no explicaban la lógica de estos. Los profesores preguntaban a los alumnos, pero por lo general utilizaron preguntas cerradas que con frecuencia se respondían con una sola palabra. En la mayoría de las ocasiones no se presentan preguntas que representara un reto cognitivo para los alumnos.

La gran mayoría de las clases registradas tienen ciertos momentos evaluativos, aunque no en todas ellas trabaja explícitamente este proceso. En algunas de las clases hay momentos explícitos de evaluación, donde los maestros piden a los alumnos que revisen su trabajo a partir de lo que se presenta, o que revisan directamente los productos de los equipos o de los alumnos individualmente. Las interacciones de los maestros y los alumnos en el momento evaluativo se orientan

por preguntas casi siempre al final de la clase. La evaluación observada tiende más a la verificación de pequeños aprendizajes que a verificar que se desarrollen las competencias o los aprendizajes esperados.

Otro aspecto que se valoró fue si las clases presentaban secuencias de actividades que integran conocimientos, habilidades y actitudes a manera. En once clases se encontró este tipo de integración, aunque hay que señalar que en la mayoría de ellos la secuencia integradora se daba únicamente en pocas actividades y de manera limitada. En el desarrollo de competencias es indispensable que los alumnos trabajen en problemas o ejercicios vinculados a un contexto real y/o significativo para ellos.

En la mayoría de las clases analizadas este elemento está ausente, únicamente en cinco clases se dio este elemento. Por otro lado, favorecer la posibilidad de que los alumnos utilicen sus aprendizajes previos para desarrollar aprendizajes posteriores también impulsa el desarrollo de competencias matemáticas. Aunque la mayoría de los docentes asumen que los alumnos ya saben algo y de allí piden que trabajen ciertas actividades, una recuperación efectiva del conocimiento previo sólo se observó en seis casos en los que se da un momento para que los alumnos expresen lo aprendido y a partir de ahí se trabajan las nuevas situaciones.

Por último, conviene destacar algunas dificultades específicas encontradas para el desarrollo de competencias. Se observan cuatro situaciones diferentes, en las que caen algunos docentes, que obstaculizan el desarrollo de las competencias:

Los profesores presentan una serie de momentos para a) recuperar el conocimiento previo o b) resolver ejercicios. Sin embargo, en el momento de participación con todo el grupo, los docentes generan interacciones a través de preguntas-respuestas sin darle el suficiente tiempo a que los alumnos respondan. Lo que se observa es que los profesores acaban dando las respuestas a ambas situaciones, provocando que sólo algunos alumnos se involucren diciendo las respuestas con ellos, mientras la mayoría únicamente observa y/o copia los resultados.

Los profesores proponen actividades al grupo o a los equipos, pero en algunas clases es evidente que no todos los alumnos participan. En ocasiones se debe a que no todos los alumnos traían el trabajo previo y las actividades estaban planeadas para que cinco alumnos resolvieran las actividades y que los demás revisaran, lo que provocaba que los que no habían hecho lo anterior sólo copiaran. En los otros casos se pide un producto por equipo que una persona puede contestar por todo el equipo, sin necesariamente revisar que todos los alumnos tengan posibilidad de trabajar y resolver los ejercicios.

En ocasiones, las actividades presentadas a los alumnos no parecen actuar como retos cognitivos que favorezcan el desarrollo de competencias, quedándose sólo en la posible consolidación.

Un aspecto bastante común es la falta de momentos de apropiación y abstracción de los procedimientos por parte de los alumnos. Difícilmente se encuentran clases donde los profesores pidan a los alumnos que realmente expliquen cómo realizan las cosas y donde ellos como docentes sinteticen los procedimientos. Los cierres generalmente se abocan a resolver grupalmente los ejercicios, sin promover una consolidación del aprendizaje trabajado.

La atención a estos problemas ayudaría a que se incrementara la probabilidad de que los alumnos lograran los aprendizajes esperados y con ello, mediante la integración, el desarrollo de las competencias intencionadas por la autoridad.

La gran mayoría de las clases registradas tienen ciertos momentos evaluativos, aunque no en todas ellas este proceso se trabaja explícitamente. También se encontró que en varias clases hay momentos explícitos de evaluación, donde los maestros piden a los alumnos que revisen su trabajo a partir de lo que se presenta, o que revisan directamente los productos de los equipos o de los alumnos individualmente. Las interacciones de los maestros y los alumnos en el momento evaluativo se orientan por preguntas casi siempre al final de la clase. La

evaluación observada tiende más a verificación de pequeños aprendizajes que a verificar que se desarrollen las competencias o los aprendizajes esperados.

La sistematización de las evidencias empíricas de estas 26 observaciones, como se ha visto, permite reconocer una realidad de la docencia en secundaria: el docente enfrenta diversos problemas para cumplir eficientemente con su función: ayudar a sus alumnos a desarrollar las competencias matemáticas. El trabajo por competencias, a pesar de ser la columna vertebral de la RIEB, está lejos de constituirse en una práctica habitual en el aula. La conducción docente de las sesiones por competencias requiere una inversión sustancial de tiempo por parte de alumnos y maestros, así como una mecánica de trabajo diferente a la que se ha venido dando habitualmente. Adicionalmente, las prácticas evaluativas del aprendizaje en el esquema por competencias son muy diferentes a la asignación numérica de calificaciones que se lleva a cabo en las escuelas secundarias.

Queda claro en este sentido que se requiere una modificación importante y sostenida en la manera en que se llevan a cabo las sesiones de clase en matemáticas en secundaria. Es factible pensar que un cambio, aunque sea gradual, implicará poner al alumno en el centro de las dinámicas de aprendizaje y no en el centro de las acciones de clase como es ahora; significará centrar la evaluación en la comprensión y el desarrollo de habilidades de los alumnos y no en haber hecho el ejercicio o "haberle atinado" al resultado y, por último, significará que los

alumnos no se circunscribirán a usar las matemáticas en el aula y podrán utilizar esas competencias en la vida diaria.

### Referencias

- Ahumada, Pedro (2005) Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México D.F.: Paidós.
- Bonvecchio, M., y Maggioni, B. (2006) Evaluación de los aprendizajes: Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gravemeijer, K; Doorman, M. (1999). *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 39, No. 1/3, Teaching and Learning Mathematics in Context, pp. 111-129.
- INEE (2007). México en PISA 2006. 1ª edición. México: INEE
- INEE (2010). México en PISA 2009. 1ª edición. México: INEE
- INEE (2013). México en PISA 2012. 1ª edición. México: INEE
- Medina Rivilla, A. (1991) Teoría y Métodos de Evaluación. Madrid: CINCEL.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rico, L. (2006). Las competencias matemáticas en el informe PISA 2003: el caso de la geometría, Madrid.
- SEP (2011) Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Matemáticas. México, D.F.: SEP

- SEP (2013). Acuerdo secretarial 696 por que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica. Documento en línea disponible en: <a href="http://dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013">http://dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013</a>
- SEP (2014) Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa<a href="http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\_x\_entidad\_federativa.h">http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\_x\_entidad\_federativa.h</a> <a href="http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\_x\_entidad\_federativa.h</a> <a href="http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\_x\_entidad\_federativa.h</a> <a href="http://www.snie.sep.gob
- Silas, J. C. (2013) Educación Básica, en Jalisco a Futuro 2012-2032, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Tobón, Sergio (2011) Evaluación de las Competencias en Educación Básica. México D.F.: Santillana.
- Webb, David; Van der Kooij, Henk, Geist, Monica (2011). Design Research in the Netherlands: Introducing Logarithms Using Realistic Mathematics Education. Journal of Mathematics Education at Teachers College. Springsummer 2011, Volume 2.

Incidencia del síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en zapopan. Rosalía Hernández, José Ávila C, Erika F. Díaz, José A. Fajardo, Luis M. Sánchez Loyo, NahieliVillafaña y Alejandro Juárez

## Introducción

El término "Burnout" lo utilizó Freudenberger por primera vez en 1974, para referirse a las características laborales que hacen que el sujeto se sienta exhausto y agotado emocionalmente. A su vez, Maslach y Jackson (1986) consideran al Burnout como un síndrome de tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal como una reacción afectiva al estrés continuo. Según Marrau (2004) el síndrome de Burnout constituye una respuesta del individuo a fuentes de estrés crónico (estresores).

Con respecto a los componentes del síndrome, por *baja realización personal* en el trabajo se entiende como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente; esa evaluación negativa afecta también su habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a quienes atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales.

El *agotamiento emocional* alude a la situación en que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo; es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto "diario" y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo.

La despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo (Marrau, 2004).

#### Síntomas de Burnout

Además de los anteriores componentes, se han descrito desde el plano individual más de 100 síntomas relacionados con el Burnout que afectan a las emociones y los afectos, a las cogniciones, a las actitudes, a las conductas y al sistema fisiológico. Algunos síntomas, al hacerse crónicos se intensifican y degeneran hacia procesos más graves, si no se corrige la situación (Fidalgo, 2001).

Psicosomáticos: alteraciones cardiorespiratorias, jaquecas, fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular, mareos y vértigos, etcétera.

De conducta: predominio de conductas adictivas y evitativas, consumo aumentado de café y alcohol, ausentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo de alumnos y compañeros; y frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito de trabajo y de la propia familia.

*Emocionales:* irritabilidad, incapacidad de concentración distanciamiento afectivo.

Laborales: deterioro del rendimiento, acciones hostiles, conflictos, accidentes, ausentismo, rotación no deseada y abandono.

*Mentales:* sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal. Es frecuente apreciar nerviosismo, inquietud, dificultad para concentrarse y una tolerancia a la frustración con comportamientos paranoides y/o agresivos hacia los pacientes, compañeros y la propia familia (Marrau, 2004).

En la persona se produce un deterioro cognitivo, que consiste en la aparición de la frustración y el desencanto profesional, en una crisis de la capacidad percibida por el desempeño de la actividad profesional y en una crisis existencial.

El deterioro afectivo se caracteriza por el desgaste emocional y en algunos casos se acompaña por sentimientos de culpa.

El deterioro actitudinal cursa con actitudes de cinismo, indolencia e indiferencia con los clientes y con la propia organización.

Estas consecuencias el trabajador puede vivirlas "agrediéndose a sí mismo" (culpa) por tratar así a los usuarios, compañeros, etc., o bien puede justificar esas actitudes negativas e ir sosteniéndose en esa situación sin generar un daño mayor a su salud, pero deteriorando la calidad de servicio notablemente (Fidalgo, 2001).

Dentro de la propia organización, el Burnout de sus integrantes se manifiesta en un deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales (indiferencia o frialdad con las personas con las que trabaja); disminuye la capacidad de trabajo, disminuye el compromiso, bajan el rendimiento y la eficacia, se da un mayor absentismo y una mayor desmotivación, aumentan las rotaciones y los abandonos de la organización, resulta muy afectada la calidad de los servicios que se prestan a los clientes, surgen sentimientos de desesperación e indiferencia frente al trabajo, se produce un aumento de quejas de usuarios o clientes, etc (Fidalgo, 2001).

Diversas investigaciones dirigidas en España arrojan como resultado que alrededor de dos tercios de todas las enfermedades están relacionadas con el estrés laboral y aunque no se trata de una relación de causa-efecto, el estrés laboral es un factor importante que interacciona con otras variables biológicas, psicológicas y sociales, dando lugar a numerosas enfermedades físicas y mentales (Ayuso, 2005).

Desde el punto de vista clínico, el Burnout es un proceso que se acaba manifestando como una enfermedad incapacitante para el ejercicio de la actividad laboral cuando se presenta en toda su magnitud (Fidalgo, 2001).

#### Consecuencias de Burnout en docentes

El síndrome de Burnout es una respuesta al estrés laboral crónico. Se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes, y hacia el propio rol profesional. Como consecuencia de esta respuesta aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización (Gil – Monte, 2005 cit. en Delgado & Valadez, 2011).

De acuerdo con diversos autores, a partir del año 2000 se comienza a percibir el interés del estrés como fenómeno docente en las realidades latinoamericanas a diferencia en lo que ha ocurrido en comunidades europeas donde se estudia este fenómeno desde hace aproximadamente 30 años (Zavala, 2008).

Uno de los primeros datos que comenzaron a señalar la importancia del estrés y del Burnout en la profesión docente fueron los datos que las diferentes administraciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y

su evolución a través de los años. Estos resultados señalaban un aumento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (García-Calleja, 1991, cit. en Moriana y Herruzco, 2004).

Los maestros con síndrome de desgaste laboral o Burnout se sienten como si fueran incapaces de apoyar a sus estudiantes e inclusive tienen actitudes más negativas hacia ellos, hacia los padres y hacia sus colegas, además de que se vuelven incapaces de lograr metas. Esto provoca que estén menos comprometidos para crear buenas lecciones, corregir y revisar trabajos y tengan menos tolerancia a las interrupciones comunes de la clase (Colangelo 2004).

Consecuencias posibles del estrés docente en una escuela (Zavala, 2008): absentismo, asuntos familiares, personales, comisiones laborales, enfermedades somáticas. El aumento de la rotación del personal: se perciben como cambios, traslados, comisiones.

*Menos dedicación al trabajo*. Práctica del rumor, del chisme, del alarde, de la crítica destructiva, la queja constante.

Deterioro del rendimiento y productividad: Baja productividad pedagógica, administrativa.

Quejas internas y externas. Clima laboral e institucional dañados.

Necesidad o solicitud de aumento de intervención sindical: Conflictos constantes; necesidad de mediación. Deterioro de la imagen de la organización de parte del personal como los usuarios externos.

Los costes por esta patología son muy altos ya que llegan a ocasionar un mayor índice de ausentismo, mayor número de equivocaciones y accidentes, baja en la productividad y poca calidad en la enseñanza

#### Incidencia de BURNOUT

Según Piñuel y Zabala (2000), desde el punto de vista psicosocial las instituciones educativas son el segundo o el tercer lugar más tóxico para desenvolverse laboralmente. Este autor hace énfasis en la presencia del Burnout ya que dentro del ámbito laboral, su presencia es mayor al maltrato psicológico prolongado en el tiempo.

En 2002, Casas realizó una revisión de artículos sobre la incidencia de Burnout en diferentes profesiones, en donde podemos encontrar que los profesores son de las principales profesiones con incidencia de Burnout (Cuadro 1)

Autores del estudio	Profesión	Porcentaje de incidencia
Kyriacou, 1980	Profesores	25%.
Pines, Arason y Kafry, 1981	Diversas profesiones	45%
Maslach y Jackson, 1982	Enfermeros/as	20-35%
Henderson, 1984	Médicos/as	30-40%
Smith, Birch y Marchant, 1984	Bibliotecarios	12-40%

Rosse, Jonson y Crow, 1991	Policías y personal	20%
	sanitario	
García Izquierdo, 1991	Enfermeros/as	17%
Jorgesen, 1992	Estudiantes de	39%
	enfermería	
Price y Spence, 1994	Policías y personal	20%
	sanitario	
Deckard, Meterko y Field, 1994	Médicos/as	50%

Cuadro 1. Incidencia de Burnout por profesiones (Casas, 2002).

Una de las explicaciones para la incidencia de la docencia como una profesión estresante, se ha planteado a partir de las características intrínsecas de la labor educativa, debido a los recursos con los que los profesores cuentan para lidiar con la motivación escolar, problemas de disciplina, violencia y agresión, bajo aprovechamiento escolar y una cantidad excesiva en las labores de organización (Gold, 1993: Molina y Real, 1999). Allberto Fajardo (2011) brinda también la siguiente información:

"En Latinoamérica se ha estudiado el síndrome de burnout en trabajadores de la educación, por ejemplo, en Brasil se realizó un estudio con una muestra de 39,000 trabajadores de la educación de los cuales: 25.1% tenían cansancio laboral, 10.7% estaban despersonalizados, 31.9% tenía baja autorrealización".

Así también, en Venezuela se realizó un estudio con 145 docentes de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública. Utilizaron el MBI de Maslach para la evaluación y recolectaron datos durante 4 meses. Los resultados indicaron prevalencia del síndrome de burnout en el 21% de los participantes y el área con mayor afectación fue el agotamiento emocional, presentada en el 69% de los docentes (Borges, 2012).

En México se han realizado estudios similares, por ejemplo: Arias y González (2008) realizaron un estudio con 374 docentes de instituciones públicas y privadas del estado de Morelos. Los docentes eran personal de nivel universitario, medio superior, secundaria y primaria y se utilizó el inventario de burnout de Maslach para la evaluación. En los resultados se encontró que los docentes de instituciones públicas presentan mayor despersonalización y sentimiento de carencia de logro laboral, contrario a los docentes de instituciones privadas que no presentan indicadores de Burnout y no se encontraron diferencias respecto al nivel educativo donde laboran.

Respecto al nivel educativo, Fajardo (2011) realizó un estudio en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara. Para la evaluación se utilizó la escala de Maslach en 46 médicos- profesores y en los resultados encontraron que: El 33% tenían cansancio laboral., Un 73% de profesores tenían una grado alto de "Burnout"., 27% un grado medio., Variable Sexo: mujeres 22%, varones 11%., Variable Edo. Civil: mujeres solteras 21.73%, casadas 8.69%.

En otro estudio en la ciudad de Guadalajara (Aldrete, Pando, Aranda y Valcázar, 2003), participaron 301 profesores que laboran en 25 escuelas primarias. Para la evaluación se utilizó la escala de Maslach. En los resultados se encontraron altos niveles de agotamiento emocional en el 25.9%, 21.6% de baja realización laboral y 5.6% de despersonalización.

Finalmente, a nivel secundaria Aldrete y colaboradores (2008), realizaron un estudio transversal en donde evaluaban el síndrome de burnout en hombres y mujeres docentes de escuelas secundarias. En el estudio encontraron que el 84.1% de las mujeres y el 77.2% de los hombres presentaban alguna de la sintomatología de las dimensiones de la escala de Maslach, y la dimensión que presentó mayor desgaste en las mujeres fue la de agotamiento emocional (42,3%) y en hombres la despersonalización (45%).

Hablar entonces de calidad de vida en el área laboral abarca tanto los sentimientos de satisfacción y recompensa que se tienen por el esfuerzo que realiza el trabajador tras cada jornada por la institución a la que pertenece, el sentimiento de sentirse realmente valorado e importante en sus actividades laborales que le dan un sentimiento de pertenencia y cohesión institucional, esto junto con otros muchos factores constituyen para el profesional elementos objetivos que le ayudan a enfrentar el estrés laboral diario (Fajardo 2011). De manera que se podría inferir que la insatisfacción de los elementos anteriormente

mencionados, está íntimamente ligada al estrés laboral y especialmente la incidencia del síndrome de Burnout.

### Planteamiento del problema

Como bien se mencionaba con anterioridad, la urgencia en empezar a trabajar con este trastorno, desde la prevención hasta la atención y contención, fueron suficiente aliciente para realizar este trabajo.

## **Objetivo General**

Identificar la incidencia y el grado del Síndrome de Burnouten profesores de escuelas secundarias públicas de Zapopan Jalisco.

# Objetivo Específico

Identificar el grado de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal de los docentes.

## Metodología

Se realizó un estudio descriptivo, transversal y exploratorio para determinar la incidencia del síndrome de Burnout en profesores de nivel básico. La población de estudio fueron 210 profesores del turno matutino y vespertino de 6 escuelas secundarias, del sector tres de Zapopan, Jalisco.

El instrumento para la obtención de información fue el cuestionario de Maslach (1986) el cual evalúa el desgaste profesional. Mide los tres aspectos del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Este instrumento tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 0.9.

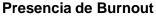
Se trata de un cuestionario auto-administrado, constituido por 22 ítems que se apuntan en escala Likert en un rango de 0 a 6 que van de "nunca" a "diariamente" respecto a la frecuencia con la que experimentan las afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los usuarios de su servicio.

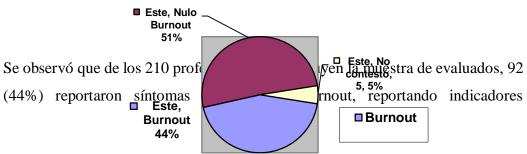
La subescala de agotamiento emocional consta de 9 preguntas y valora la vivencia de cansancio emocional por las demandas del trabajo; su puntuación máxima es de 54. La sub-escala de despersonalización está formada por 5 ítems y valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento; la puntuación máxima 30. Por último, la sub-escala de realización personal se compone de 8 ítems y evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo; su puntuación máxima 48.

### **Procedimiento**

Se invitó a participar voluntariamente a todos los docentes de seis secundarias públicas generales de la Zona 3 del municipio de Zapopan, del Estado de Jalisco. Participaron 210 docentes de los turnos matutino y vespertino de las seis escuelas. La realización del estudio fue en el último mes del año escolar. El instrumento fue respondido de manera individual, confidencial y anónima en aproximadamente 25 minutos, incluyendo una breve explicación del objetivo y del procedimiento. El instrumento, una vez respondido, fue entregado en un sobre cerrado sin datos de identificación. Una vez recopilados todos los sobres con el instrumento, se procedió a su apertura. Los instrumentos con reactivos sin responder fueron excluidos. La información fue capturada en una base de datos y analizada mediante el programa estadístico SPSS V.

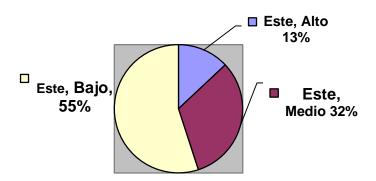
### Resultados





relacionados a la auto-percepción del agotamiento emocional y despersonalización por sobre su propia realización personal.

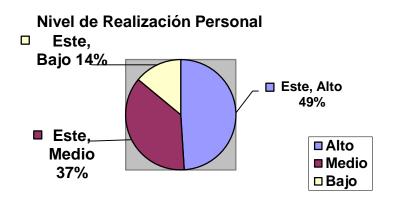




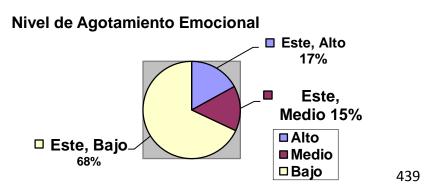
De los 92 profesores que presentan el Síndrome de Burnout, el 55% reportó tener un nivel bajo de Burnout, indicando que el agotamiento emocional y la despersonalización de sentido afecta de manera baja su propia percepción de realización personal.

El 32% de los 92 docentes con Burnout indica un nivel medio, manifiestan que pueden estar siendo afectados por una autopercepción de realización personal baja o media, un nivel medio de despersonalización y un nivel alto o medio de agotamiento emocional.

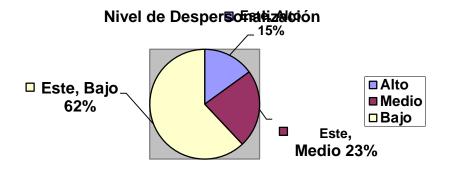
Finalmente, el 13% que reporta un nivel alto de Burnout, que refleja que su nivel de despersonalización y/o agotamiento emocional, exceden por sobremanera su percepción de realización personal.



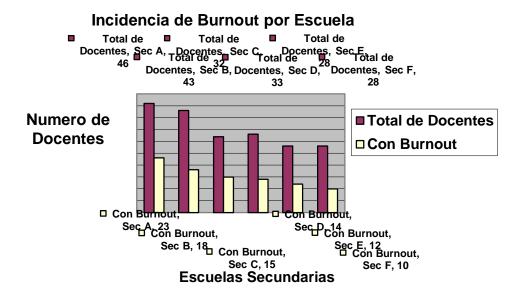
En cuanto al nivel de Realización Personal, 27 (14%) de los participantes reportaron tener un nivel bajo, 74 (37%) un nivel medio. Y 98 de los encuestados (49%) reportó un alto nivel de sensación de logro asociado a sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo.



Respecto al nivel de Agotamiento Emocional, 135 (68%) reportaron tener un nivel bajo, 30 (15%) un nivel medio y 34 (17%) un nivel alto. Estos refieren la disminución o pérdida de recursos emocionales o describen sentimientos de estar saturado y cansado emocionalmente por el trabajo.

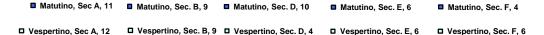


En el nivel de Despersonalización, 124 (62%) reportaron tener un nivel bajo de ello, 46 (23%) un nivel medio y 29 participantes (15%) reportan un nivel alto, es decir, una respuesta fría e impersonal y falta de sentimientos e insensibilidad hacia los sujetos objeto de atención.

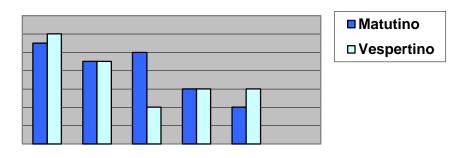


El gráfico muestra la incidencia de Burnout por escuelas. No se observaron diferencias en el número de docentes con Burnout por escuela. ( $X^2=3.673$ , gl 5. p=.59.)

## Incidencia de Burnout por Turno



# Número de docentes



**Escuelas Secundarias** 

El gráfico muestra la comparación de incidencia de Burnout por turno laboral, matutino o vespertino. Al hacer el análisis en conjunto de las escuelas no se observan diferencias en el número de docentes con Burnout por turno. Al hacer un análisis para cada una de las escuelas, tampoco se observan diferencias en el número de docentes con Burnout por turno. Solo una escuela muestra una tendencia a mayor número de docentes con Burnout en el turno matutino sin ser significativa (X2=2.571, gl, 1, p = .1)

### Discusión

El Burnout se presenta con frecuencia dentro de la población docente en algunas de las secundarias del sector 3 de Zapopan. Aproximadamente, cuatro de cada diez profesores está manifestando síntomas asociados al Burnout, dicha situación incluye en su valoración cansancio físico y emocional importante, insensibilidad ya identificada y preocupante en conjunto con sentimiento de poca competencia y eficacia en el trabajo, es una muestra de que la salud y calidad de vida del docente está siendo afectada.

De igual manera, 4 de cada diez docentes con Burnout reporta un nivel medioalto del síndrome, los cuales deben ser sujetos de atención ya que los niveles de agotamiento emocional y despersonalización que presentan son altos y sus recursos de afrontamiento y realización personal son bajos.

Indudablemente este hecho está siendo reflejado en su desempeño y labor profesional.

No se observaron diferencias por escuela o por turno, lo cual nos hacen pensar que la incidencia de Burnout está fuertemente ligada a las condiciones labores y a la propia práctica docente y no por el contexto escolar o extraescolar. Lo anterior hace pensar que el Burnout en los docentes está ligado a aspectos estructurales de la práctica docente.

El síndrome de Burnout es un padecimiento que por su cronicidad afecta diversas áreas de la persona, desde la eficacia laboral hasta su salud mental. Un porcentaje de 40 puede ser considerado como un número alto y alarmante de Burnout si se toman en cuenta las consecuencias que este síndrome tiene en las personas. La labor de un docente afecta directamente el aprendizaje, las emociones y la vida en general de una gran cantidad de alumnos cada año, por esta razón el porcentaje de 40 es un número alarmante.

En aquellos profesores que no presentan el trastorno en todas sus dimensiones se pueden observar algunos síntomas, y, según algunos estudios longitudinales (e.g., Toppinen-Tanner, 2011) las condiciones laborales que causan la aparición del síndrome tienen un efecto tarde o temprano en las personas. Por esta razón los docentes que en estos momentos no presentan un síndrome de Burnout podrían desarrollarlo y quienes sí lo presentan, presentarán un deterioro en distintos aspectos de su vida.

Se ha visto que el trabajador se va viendo afectado poco a poco en su salud, debido a la exposición a unas determinadas condiciones de trabajo que no le resultan controlables y a pesar de poner en juego todos sus recursos personales. No obstante es posible que, a través de sus recursos personales de afrontamiento y del apoyo social del que se provea, pueda protegerse de la exposición a los factores de riesgo del Burnout (Fidalgo, 2001).

Por lo anterior se propone que la institución laboral proporcione las condiciones laborales para el trabajo, sin embargo eso no siempre es posible, sobre todo cuando la institución es una organización pública a nivel nacional donde están implicados muchos otros factores. En casos como estos, algún tipo de atención relacionada con la disminución del estrés puede ser de utilidad para disminuir el impacto de este síndrome en el desempeño laboral de los profesores para prevenir que se perjudique de alguna manera los alumnos.

Las consecuencias del Burnout adquieren mayor importancia cuando se dan en profesiones que implican el trabajo con humanos, por el hecho de que el impacto puede extenderse a las personas atendidas por estos profesionales y se pueden manifestar de distintas maneras. Es difícil seguir el rastro de estos efectos cuando se extienden a la población atendida, sin embargo queda claro que un profesionista que presenta síntomas de burnout tendrá una influencia negativa en mayor o menor medida en las personas que atiende.

En el caso de los docentes, por el tiempo que pasan con los alumnos, el contacto que estos tienen con la familia así como por la importancia de la educación escolarizada en el contexto social, esta influencia negativa puede adquirir dimensiones graves o combinarse con otros factores de riesgo de determinada población, pudiendo resultar en problemas sociales de importancia comunitaria.

La mitad de los docentes participantes que no refieren rasgos significativos de cansancio laboral, son el principal porcentaje a proteger con medidas preventivas de apoyo para evitar que se desgasten y se afecte la percepción positiva de su labor como profesores.

Finalmente, el síndrome de Burnout puede constituir una de las principales causas de bajo desempeño y en el mayor de los casos de baja laboral. La atención y seguimiento al presente tema fundamenta una medida correctiva de apoyo que le puede permitir al docente una mejor calidad de vida profesional.

### **Sugerencias**

La Secretaría de Educación a través de la Dirección de Psicopedagogía, ha realizado grandes esfuerzos por prevenir la problemática del Burnout. Sumándonos al interés de atender la salud emocional, tanto de los maestros como de los alumnos, El Consejo Estatal Técnico de la Educación, en vinculación con Psicólogos Especializados Jalisco S.C. y la Asociación Civil Decide Vivir México:

Proponemos que a partir de los resultados del diagnóstico, éstos sean considerados fundamentos para recurrir a las instancias correspondientes y solicitar su colaboración para diseñar mecanismos preventivos que identifiquen la incidencia del Burnout en los maestros y que éste síndrome sea considerado como un riesgo laboral.

Así mismo, remarcar la importancia de formar profesores emocionalmente sanos en las instituciones educativas sintiéndose protegidos y atendidos por ella misma para que éste, a la vez, tenga una mayor responsabilidad en la formación de conocimientos, actitudes y valores en sus alumnos. Un docente sano tiene mayor capacidad de detectar la presencia de malestares psico-emocionales a los que niños, niñas y adolescentes son susceptibles.

El apoyo psico-emocional al sector educativo podría ser una gran herramienta de apoyo para el bienestar y desarrollo social de cada individuo, tanto de maestros como de alumnos, debido a que idealmente la escuela ha de fungir como un escenario seguro y estable, y el docente como generador de un estatus de respeto y confianza, jugando un papel activo como agente de salud en beneficio del modelo de enseñanza-aprendizaje.

De tal manera que es menester emprender medidas de apoyo que le suministren al profesor mejores herramientas emocionales para contrarrestar el Burnout y los demás factores emocionales que están teniendo un impacto directo en su desenvolvimiento docente, esto es, se requiere de la implementación de campañas para la promoción de la salud física y psico-emocional, por medio de talleres terapéuticos, platicas psicoeducativas, actividades ocupacionales y ejercicio físico, todas ellas dirigidas por supuesto a la canalización y al manejo emocional por parte de los profesores.

### Referencias

- Casas, H. M. (2002). Cuando querer no es poder. El síndrome de Bunout. *Revista Formación* . *de Seguridad Laboral*, 63.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., & Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros. de educación básica a nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5 (1).
- Aldrete, M., Preciado, M., Franco, S., Pérez, J., & Aranda, C. (2008). Factores psicosociales, . laborales y síndrome de burnout, diferencias entre hombre y mujer. *Ciencia y Trabajo*, . 30, 138-142.
- Arias, F., & González, M. (2009). Estrés. Agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia y Trabajo*, *30*, 172-175.
- Borges, A. R., Ruíz, M., Rangel, R., & González, P. (2012). Síndrome de Burnout en dcentes de una universidad pública venezolana. *Comunidad y Salud*, 10 (1).
- Freudenberg, H. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30 (1), 159- 165.
- Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout*. Londres: The Falmer Press.

- Gutiérrez- Delgado, F., & Valadez- Ramírez, A. (2011). Una descripción general del burnour y sus efectos en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Psicológia Izcala*, . *14* (3), 349- 368.
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, *5* (10), 53-68.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Iventory*. Palo Alto, CA: Consulting . Psychologist Press.
- Molina, D., & Real, C. (1999). Diagnóstico del síndrome de burnout y prpuesta de un . esquema de intervención en el departamento de educación municipal de la comuna de Limache. Valparaiso: UCV.
- Vega, M. F. (n.d.). NTP 705: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (II): . consecuencias, evaluación y prevención .
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17. (32).

### **ANEXO**

Los siguientes ítems fueron utilizados para realizar una encuesta adicional, la cual fue aplicada a 57docentes de 5 de las mismas secundarias:

## Principales Estresores en la labor docente (PEJ, 2013)

La falta de valor que actualmente se le concede a la enseñanza.

La falta de respeto familiar en asuntos de disciplina.

Las agresiones por parte de los alumnos.

La disminución del tiempo en vacaciones.

Cuando los alumnos no paran de platicar.

Atender grupos numerosos.

Las exigencias de autoridades y padres, que piden buenos resultados.

Enseñar a quienes no valoran la enseñanza.

La falta de apoyo gubernamental.

El decreciente respeto de la sociedad hacia mi profesión.

La carencia de recursos indispensables para enseñar.

Tener que "abarcar mucho y apretar poco".

Falta de tiempo para apoyar a ciertos alumnos con problemas.

La falta de apoyo de los maestros colegas.

Las confrontaciones diarias entre los mismos alumnos.

Los conflictos entre docentes y directivos.

Los cambios constantes que implica esta profesión.

Cuando es difícil controlar al grupo.

La falta de apoyo por parte del sindicato.

Tener que solventar problemas de conducta de los alumnos.

El currículo de la formación de docentes para la educación secundaria 1999: marco de referencia para orientar la docencia y la investigación. Benito Navarro Robles<sup>60</sup>

La presente exposición surge de dos contextos de experiencia; la docencia en la educación secundaria y en la Escuela Normal Superior de Jalisco, desde hace más de dos décadas. Durante ese tiempo, la puesta en práctica de las orientaciones pedagógico-didácticas de planes y programas de estudio, así como la reflexión pedagógica surgida de la lectura analítica y crítica sobre sus sustentos teóricos, metodológicos e ideológicos han hecho posible identificar un conjunto de inconsistencias en la organización curricular basada en asignaturas y en la de áreas interdisciplinares que aunadas a debilidades en la formación pedagógica docente, han dado lugar a un trabajo académico un tanto desarticulado, según se enfatiza y luego permea a lo largo del texto; en el que el objeto de estudio es la formación de docentes para la educación secundaria.

En un acercamiento contextual a la problemática de la formación de docentes, primero se asume un concepto de curriculum y se aborda la discusión curricular, en su especificidad de asignaturas y áreas, tanto en su perspectiva teórica con referentes filosóficos, sociológicos y pedagógicos, como en su acontecer histórico contemporáneo; dando cuenta de debilidades intrínsecas a la

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Es formador de docentes en la Escuela Normal Superior de Jalisco; asesor pedagógico y coordinador de programas de inglés en la UPN 142, Tlaquepaque, y docente de inglés en la Escuela Secundaria Técnica No. 46, en Zalatitán, Tonalá.

lógica del diseño y en su instrumentación en la práctica, pero también señalando alternativas de superación. Es así como se analizan, de manera crítica, los sustentos pedagógicos de los Planes de estudio 1973, 1993, 2006 y 2011 de la educación secundaria y el tipo de formación docente que ha correspondido en la Escuela Normal Superior de Jalisco, con sus planes de estudio por asignaturas 1973 y 1976, así como el plan de estudios 1983 organizado en áreas y el actual 1999 en la lógica de las asignaturas, pero con enfoque dirigido al desarrollo de competencias.

Así como se discute en este ensayo cómo y por qué el curriculum por asignaturas tiene una orientación intrínseca a la fragmentación, esto es más si su diseño parte de sustentos positivistas como ocurrió con el Plan 1973 de la educación secundaria, el cual nominalistamente se formalizó en áreas y terminó siguiendo la axiomática de las asignaturas, con una singular concepción de programación por objetivos, en términos de conducta molecular; también, la exposición se ocupa de ofrecer una gama de posibilidades para una organización curricular pertinente en áreas, pero llevando a cabo un verdadero trabajo interdisciplinario en el diseño e instrumentación académica del currículo. De ahí la amplitud dada al concepto de interdisciplinariedad y a la problemática que implica su concreción.

Sin pasar por alto las debilidades intrínsecas aludidas, en este ejercicio de análisis se pretende igualmente sustentar como el Plan de estudios 1993 de la educación secundaria, aun siendo estructurado en asignaturas, estableció alternativas innovadoras que con base en una gestión escolar centrada en la dimensión pedagógica, promovió el trabajo colegiado como posibilidad de búsqueda de solución a la problemática del aprendizaje y consideró a la escuela como instancia de formación del colectivo docente. El Plan de estudios, por otra parte, al fundamentarse en principios pedagógicos constructivistas, orientaría sus programas hacia el realce del aprendizaje como proceso de sucesivas reestructuraciones; se empezaría a hablar más de las condiciones para el aprendizaje significativo y ocuparía un lugar importante en la planeación la noción de propósito, por su orientación globalizadora, esto es, de conducta molar o total; según podrá dilucidarse al revisar los tipos de constructivismo más comunes en la práctica docente.

Por ser el constructivismo la principal corriente pedagógica en los 90's y por su presencia en el currículo de la educación secundaria; en la ENSJ se hizo lugar común tratar de comprender sus orientaciones para la práctica docente, todavía a fines de la década, en el lapso de transición curricular. Pero, al implementarse el Plan de estudios 1999, la importancia que cobró la lectura, la comprensión y la puesta en práctica de la educación por competencias pareció minusvalorar e incluso romper con la pedagogía constructivista; esto es, cada vez

se fue discutiendo menos en la Escuela Normal Superior de Jalisco sobre sus sustentos teóricos y propuestas metodológicas para la enseñanza y, de manera paradójica e implícita, en el trabajo colegiado los sustentos del constructivismo y del desarrollo de competencias pareciera que se entendieron como teorías mutuamente excluyentes y con ello se perdió la oportunidad incluso de integrar ambas perspectivas, en una especie de hibridación de conceptos o bien una perspectiva como la base de la otra, según se explicita en el acápite correspondiente.

Así como ha sido escasa la discusión sobre sustentos constructivistas de la práctica docente, en el marco de la formación por competencias; el Plan de estudios 1999 no consideró la formación de orientadores educativos, ni tampoco de psicológicos y pedagogos; que venían cubriendo, en un buen número de escuelas, las necesidades de atención especializada a la problemática de los estudiantes adolescentes. También el análisis en trabajo colegiado del plan y sus materiales, dejó entrever vacíos de discurso curricular que ocultaron el paradigma que sustentó su diseño y el enfoque que orientaría el trabajo académico e, igualmente, una casi completa ausencia de contenidos sobre formación pedagógico-didáctica. Por ello, se sostiene en este trabajo que ciertas oportunidades de mejora en el trabajo académico, no se han aprovechado lo suficiente debido a un*ethos* pedagógico endeble en la identidad institucional de la educación normal, a partir de su función, su historicidad y sus estilos y modelos

en uso, mediados por el consenso explicito e implícito (Fernández, 1994: 49), debido al exilio del saber pedagógico-didáctico, que el Plan de estudios 1999 formalizara para la formación de docentes de educación secundaria. A partir de este aserto, los principales ejes de discusión en el documento son:

- a. Las contradicciones entre la no formación de profesionales de la psicopedagogía y la realidad en la escuela secundaria.
  - b. La cultura pedagógica en la formación de la identidad institucional.
- c. La escasa presencia de saber pedagógico-didáctico en la formación de docentes para educación secundaria.
  - d. La débil formación en la comprensión y manejo de los contenidos,
- e. La ausencia de discusión pedagógica sobre "metodología" debido al uso tan laxo y arbitrario del concepto de estrategia.
- f. La importancia de reconocer en que paradigma se orientó el diseño del plan de estudios 1999, así como el enfoque pedagógico que define su instrumentación en el aula.
- g. Comprender desde una lectura y reflexión pedagógica, que implica asumir el concepto de competencia en una connotación segregacionista o bien integracionista.
  - h. El reconocimiento de la direccionalidad pedagógica como sustento de la renovación curricular en la educación normal superior.

La aplicación de la teoría curricular en un diseño, es un asunto complejo, esto es tiene diversas aristas, sus explicaciones se han formalizado en diferentes paradigmas, enfoques y modelos, dando pie a diferentes alternativas en la organización de los contenidos de los planes de estudio. De manera sucinta, para los fines de este ensayo, seleccionamos de las diferentes definiciones de currículo aquella que lo refiere a "un conjunto de experiencias de aprendizaje" (Pansza, 1990: 15) y que da lugar a hablar de currículo formal y de currículo real, estando el primero acotado por planes, programas, recursos y materiales de apoyo y el segundo por la manera en que docentes y alumnos interpretan las orientaciones oficiales en la práctica y que además conlleva a resignificar aprendizajes que se dan de manera no necesariamente intencionada a través de la interacción que los sujetos tienen con la realidad circundante. Para enfocar la discusión, permítaseme desde ahora asumir al estudio del currículo como objeto propio del pensamiento pedagógico didáctico por lo que su análisis puede hacerse desde los diferentes enfoques y corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas<sup>61</sup>, pero a la vez

\_

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> A fin de explicitar las posibles perspectivas de análisis y discusión pedagógico-didáctica, se presenta una clasificación, en la representación gráfica siguiente:

PEDAGOGIA					
			>	Pedagogía	
	-Ciencia Positiva		ŕ	"industrial (empresarial)".	
ENFOQUES	-Ciencia Normativa	CORRIENTES		, ,	

toma como referentes la concepción que se tenga sobre ciencia, conocimiento, educación y aprendizaje.

En el diseño curricular por asignaturas se encuentra presente la concepción positivista de la ciencia, sociedad y conocimiento. La ciencia es considerada por esta filosofía como una empresa llevada a cabo mediante los cánones del monismo metodológico, esto es considerar la existencia de un solo método, que de las ciencias naturales y duras pasa sus criterios al estudio de los problemas en las ciencias sociales y, desde luego en ellas, los problemas y asuntos de la educación;

-Ciencia Política	<ul> <li>➢ Pedagogía         <ul> <li>Humanista</li> <li>➢ Pedagogía</li> <li>Institucional</li> <li>➢ Pedagogía Crítica</li> <li>➢ Pedagogía Social</li> <li>➢ Pedagogía</li> <li>Operatoria</li> <li>Movimiento Constructivista</li> </ul> </li> </ul>				
DIDACTICA					
CORRIENTES DIDACTICAS	<ul> <li>Didáctica Tradicional</li> <li>Didáctica / Movimiento, de la Escuela Nueva</li> <li>Tecnología Educativa</li> <li>Didáctica Renovada o Crítica</li> <li>Didáctica constructivista.</li> </ul>				

así, es común encontrar que al rigor experimental de investigaciones en laboratorio se le haya suplido en las ciencias sociales con el uso de pruebas estadísticas, de cuyos resultados se establecen generalizaciones con pretensión de leyes. Pero, además, y esto hay que recalcarlo, de dicha concepción de ciencia proviene la idea que para conocer la realidad, cualquiera que esta sea, hay que estudiarla en parcelas o partes lo cual ha derivado en que la política educativa de muchos países se instrumente en las escuelas mediante el diseño curricular por asignaturas. ¿Pero cuál es el devenir y consecuencias de la concepción positivista ortodoxa y neopositivista, sobre la sociedad y en la manera como se justifica y produce el conocimiento?:

Socialmente, la filosofía positivista ha estado relacionada con las políticas administrativas de la división social del trabajo y la concepción funcionalista, conservadora, de la educación. Durante la mayor parte del siglo XX, ejercieron gran influencia en la industria y en la educación, desde luego, las directrices tayloristasde tiempos y movimientos, así como la realización de tareas específicas, fragmentarias, con las que se tenía el propósito de hacer más con menos y con una especialización del obrero que ahora con su nueva función perdía la comprensión del proceso total por el que pasaba determinado producto, lo cual si entendía antes de que las fábricas acabaran con los talleres familiares. Conocer en esta perspectiva no es percibir la realidad en totalidades, como bien sostiene la psicología Gestalt ni tampoco realizar interpretación para la comprensión

hermenéutica, en la que "la interpretación de una parte de algo depende de la interpretación del todo, pero la interpretación del todo depende de la interpretación de las partes" (Usher, 1996: 19); lo cual se llama circulo hermenéutico Conocer en el devenir histórico del realismo ingenuo, así como en el positivismo y sus variantes neopositivistas, que apelan al criterio empírico de significado y al análisis lógico del lenguaje (Martínez, 1980) se da, sin ir más lejos, en la recepción pasiva de las cualidades sensoriales de los objetos lo que en el acto de enseñanza significa la captación atenta, pasiva, por el alumno de los contenidos que le son expuestos.

A través de la historia se han dado procesos de investigación cimentados en teorías psicológicas que han tenido por resultado diferentes explicaciones y definiciones sobre el aprendizaje, sobre cómo se lleva a cabo según el nivel de desarrollo psicológico y los contextos de los individuos. Al respecto, en la derivación positivista, los clásicos de la psicología conductista definieron el aprendizaje como el cambio más o menos permanente de la conducta como resultado de la experiencia, entendiéndose la conducta en su acepción de observable, medible y cuantificable dada la connotación empirista de la experiencia, en la cual, a partir de John Locke, el único conocimiento válido es aquel cuyo origen está en la observación de los objetos y nos llega en forma de sensaciones a través de los sentidos (Dewey,1960: 79).

Las consecuencias de esta definición en el diseño y operación del currículo por asignaturas, han sido, históricamente en México, la planeación por objetivos, así como el uso de modelos para la enseñanza y las prácticas de evaluación que implementó la Reforma educativa en secundaria 1973 a 1992, pero que siguen influyendo en la práctica docente, aunque sea en menor grado. El problema, en general, bajo la óptica positivista fue, y parece continuar, pensar que los problemas de la educación son de carácter técnico y que bastaría conocer un puñado de técnicas de las cuales los maestros puedan seleccionar para aplicar en su labor de enseñanza, pero ello ha resultado en aprendizajes memorísticos, el aislamiento de los docentes en su recorte disciplinario llamado asignatura, la falta de conexión entre los contenidos de éstas entre sí, el trabajo con metodologías que no promueven la interrelación e integración de saberes, habilidades y valores en productos, para el desarrollo de competencias.

Un intento de agrupamiento de contenidos, distinto a la lógica de las asignaturas, fue el que por la influencia de la llamada pedagogía industrial norteamericana, se llevó a cabo en nuestro país mediante el currículo por áreas que se instrumentó siguiendo principios de la corriente didáctica llamada tecnología educativa, en la Reforma de la educación secundaria de 1973. A diferencia del currículo que le precedió, cuyos contenidos eran referidos sólo a listas de temas (Díaz Barriga, 1984) el nuevo Plan se hizo ver como innovador por la inclusión de objetivos como ejes de la valoración del aprendizaje de los

contenidos. Sin embargo, orientada la planeación y el trabajo en el aula, por los expresados principios filosófico-teóricos el propósito aglutinador original en la noción de área, terminó siendo una experiencia sumamente fragmentaria generando aprendizajes mecanicistas. Y no era de esperarse otros resultados, en realidad las llamadas áreas, eran una simple yuxtaposición de las asignaturas que las constituían y, peor aún, los maestros tendían a abordar sólo o principalmente los contenidos de su formación específica proveniente de las profesiones universitarias.

Los esfuerzos orientados al diseño y organización del trabajo escolar en una perspectiva integradora han sido bajo principios teóricos diametralmente opuestos al positivismo, no es la razón técnica o instrumental la que ha guiado sus decisiones, sino, en principio, las pautas de una concepción de ciencia de índole racionalista que metodológicamente asume una perspectiva interpretativa fenomenológica, para la búsqueda de comprensión de los fenómenos y procesos educativos, incursionando en su interior, para indagar intenciones, motivaciones, intereses y, en general, el sentido de la acción, con lo que se perfilan como pensadores práctico-reflexivos. En el estudio de la realidad social y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la noción positivista de objetividad factual, resulta un intruso que entorpece la comprensión de los problemas, debiéramos entender que si trabajamos con sujetos nuestra mirada intelectual deberá centrarse en la comprensión de las subjetividades.

Por otra parte, el trabajo académico también se ha llegado a organizar en currículos fundamentados en visiones críticas de la realidad, con sustentos filosófico-sociológicos que plantean alternativas en las que participan grupos sociales hasta entonces mantenidos al margen. En esta alternativa para el diseño, desarrollo y evaluación curricular, la formación técnica, humanista y profesional ha girado en torno al trabajo con problemas, dejando de ser los contenidos un fin en sí mismos, para pasar a ocupar la función de apoyo en asesoría docente. Así lo ilustra el "Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales" (Rosas, Guijosa y Landín: 1987) que estableció un curriculum en seis Áreas: Trabajo, Vivienda, Educación, Alimentación, Salud y Recreación cuyas problemáticas serían abordadas a partir de un enfoque interdisciplinario. Una de estas experiencias tuvo lugar en Huichihuayan, S.L.P. durante los años 1981 a 1983, con la participación de la comunidad, los estudiantes y los docentes en una dinámica autogestionaria para el aprendizaje y la gestión de la escuela. En educación Superior, ha jugado un papel importante la participación social en la identificación de problemas y su investigación-acción transformadora pautados en la operación curricular modular por objetos de transformación, cuyo origen en México data de 1974 con el plan A36 de la UAM, Unidad Xochimilco, D.F. (Serrano, 1981) y se ha venido aplicando con éxito en programas de licenciatura y posgrado, en un número significativo de universidades. Este último asunto se aborda con minuciosidad en páginas adelante.

Han sido diversas las alternativas puestas en acción para superar las limitaciones del currículo, sea por asignaturas o de otra índole, buscando favorecer mejores procesos de aprendizaje, en los educandos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Ante el aislamiento del trabajo docente, típico de los años 70's y buena parte de los 80's, el cual tendía a centrarse casi exclusivamente en la lógica de cada asignatura o área, paulatinamente se han venido promoviendo ambientes de cooperación entre los docentes e incluso ha tomado mayor fortaleza la colaboración interdisciplinaria, esto es la búsqueda de conexiones entre las diferentes disciplinas y así orientar esfuerzos hacia productos "integradores.". Estos dificilmente se llegan a lograr, debido a que la integración conlleva un nivel de complejidad mayor al de la interdisciplinariedad, implicando un esfuerzo intelectual hacia la unidad de todo conocimiento o de unidad del conocimiento dentro de algunos campos de experiencia, según advierte el filósofo analítico Richard Pring (1977).

La conexión interdisciplinaria, se ha dicho resulta relativamente asequible si se busca al interior de un campo del saber homogéneo en su estructura conceptual y uso de la metodología que le es propia, según es el caso de las ciencias nomotéticas, es decir, la química en relación con la biología y la física, entre otras, mientras que en las disciplinas de las ciencias ideográficas o sociales, el asunto se complica aún al interior de su propio campo y aún más de éste en conexión con las nombradas en primer término (Gómez, 1979: 13). Agregando un

juicio, puede decirse que también la dificultad radica en el propósito que unas y otras persiguen, las primeras buscan la exactitud y sus logros se constatan mediante la verificación, mientras que las segundas, en su carácter de ciencias rigurosas se proponen la comprensión y sus recursos de prueba son la interpretación y la demostración lógica-epistemológica.

En el campo de la teoría, diseño, desarrollo y evaluación curricular, los criterios implícitos en la reagrupación de las disciplinas, en sus recortes traducidos en materias o asignaturas, han sido diversos y no parece que alguno de ellos tenga supremacía, según se aprecia en la siguiente tipología que nos ofrece Guy Berger (Torres, 2000: 66):

- a. Reagrupación de una o varias disciplinas de orientación teórica, con una o varias de orientación más bien práctica.
- Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias ciencias sociales.
- c. Reagrupación de varias ciencias sociales con una o dos ciencias exactas que sean consideradas como instrumento de las ciencias humanas o como elemento de una formación rigurosa.
- d. Reagrupación según la disimilitud o la heterogeneidad, es decir, la utilización de parejas de disciplinas denominadas polares, con la finalidad

- de promover una formación más integral de las personas, por ejemplo matemáticas y música, teatro y física, etcétera.
- e. Estudio combinado de un conjunto de metodologías, independientemente de su objeto.
- f. Reagrupaciones "naturales", que respalden simultáneamente las tradiciones científicas, la interacción de sus objetos y las necesidades metodológicas.

La elección de una u otra de las alternativas, sin embargo, no es asunto meramente técnico, pragmático o voluntarioso puesto que sus posibilidades de abordaje tienen que ver con trayectorias académicas y rasgos de personalidad definidos hacia la indagación, la investigación para la mejora, la reflexión teórica, así como flexibilidad, intuición, pensamiento creativo, crítico y divergente, así como habilidades de relación con las demás personas, todo ello para interactuar en la diversidad y aceptar nuevos retos; principalmente, considerando la necesidad de educar en el manejo de la incertidumbre y la creación de iniciativas en la perspectiva del pensamiento complejo.

Por ello, parafraseando a GuyMichaud (Gómez, 1979) decimos que la interdisciplinariedad no es sólo un concepto teórico sino también y sobre todo una práctica; las habilidades implicadas no se enseñan, se viven plenamente

convirtiéndolas en aprendizaje. Es una actitud mental, mezcla de curiosidad, amplitud de criterio, espíritu de aventura y descubrimiento.

No hay nada más plausible que asumir la complejidad de una realidad cambiante, dinámica, (Torres, 2000: 68) buscando comprender y construir explicaciones e interpretaciones que hagan más inteligibles los procesos educativos. Esto ayuda a que ante una desmesurada e irreflexiva búsqueda generalizada de mayor interdisciplinariedad, en aras de la integración, se evite el riesgo de llegar a formas e iniciativas autoritarias, cerradas, que apuntan al seguimiento supuestamente democrático de determinados marcos teóricos, conceptuales y metodológicos.

Sin desconocer que la interdisciplinariedad se expresa en diversas variantes, según tipologías de diferentes autores como bien lo hace notar Torres (2000: 71-72) y entre las cuales se encuentran la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, debidas a Piaget; se hace oportuno dar pie a la comprensión de la problemática curricular en la que ha estado inmersa la vida académica de la educación normal superior, teniendo como caso y referente la experiencia en la Escuela Normal Superior de Jalisco.

En primer lugar, buscando hilos conductores del análisis y reflexión sobre la racionalidad académica y administrativa de las instituciones que conforman la educación normal, pareciera asunto simple encontrar respuestas por su necesaria vinculación con las instituciones a las que deben su existencia, las escuelas

secundarias. Sin embargo, las explicaciones no son monolíticas ni siguen un orden biunívoco, las escuelas normales fueron creadas en distintos momentos de la historia y en su tiempo tuvieron que adaptarse a la impronta de las circunstancias y a través del tiempo no sólo han vivido aciertos sino también errores y contradicciones.

Empezando por el referente obligado, la Escuela Normal Superior de Jalisco fue creada en 1973 con la encomienda de "formar licenciados en educación para la docencia en enseñanza media y normal (...)" (Muñoz, 2000). En su inicio hubo solamente cuatro especialidades: Pedagogía Matemáticas, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Social, así como Curso de Nivelación Pedagógica para alumnos con antecedente solo de bachillerato; con base en un Plan de estudios por asignaturas, el cual fue sustituido en 1976 por otro con la misma tendencia curricular, pero un poco más formalizado en sus fundamentos y estructura, así como la inclusión de la especialidad en Orientación Vocacional, cuya única generación concluyó su trayectoria formativa en 1980<sup>62</sup>. La evidente desvinculación con la educación secundaria, tuvo su primer intento de solución con la entrada en vigor, en la Normal Superior de Jalisco del Plan de Estudios por Áreas 1983, pero con serias deficiencias, según sus docentes precursores al decir que "se empezó el plan sin programas ni materiales" y "se trabajaba sólo con la

\_

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> Esta información se precisó en entrevista con la Mtra. María Teresa Bayardo Rodríguez, quien en el periodo de referencia cursaba la licenciatura en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Jalisco y actualmente es docente catedrática de la propia institución.

experiencia de los catedráticos y los directivos" (Muñoz, 2000) y, aun incluso, ya contándose con dichos instrumentos de trabajo, los propios docentes asignados en los diferentes ciclos lectivos, paulatinamente introdujeron adecuaciones y mejoras. Las áreas fueron Español, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Pedagogía y Psicología; con vigencia hasta 1998.

Nuevamente, en 1993 se había operado en la educación secundaria, un retorno al currículo por asignaturas, pero en el que fue sustituido el discurso conductista y su instrumentación tecnocrática, por la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en el que incidieron aportes de diferentes corrientes pedagógicas e ideas selectas del pensamiento didáctico clásico, en su versión de la Escuela Nueva, que lo configuraron en un movimiento pedagógico, con amplia resonancia a nivel de la pedagogía escolar<sup>63</sup>. Sin duda alguna, la novedosa pedagogía operatoria de los 80's, fundamentada en las contribuciones de Piaget y epígonos (Ausubel y otros), hizo presencia en diversas investigaciones educativas realizadas en la península ibérica, cuyos resultados fueron creando el

-

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> A diferencia de las corrientes pedagógicas que en su objeto de estudio y reflexión establecen relaciones de la educación con los procesos culturales globales de una determinada formación económico social o que formulan planteamientos contestatarios a la burocratización de la vida académica, como es el caso de la Pedagogía Crítica y de la Pedagogía Institucional autogestionaria, respectivamente, originadas en los años 60's del siglo pasado; la pedagogía escolar tal como está planteada en el constructivismo opera en los niveles de la práctica educativa y docente, a lo sumo con una visión crítica escamoteada, lo cual pareciera justificarse en ideas postmodernistas del fin de las ideologías y de la propia pedagogía en el sentido de metarelato.

corpus teórico del constructivismo psicogenético que nos resulta familiar cuando concebimos que el alumno aprende con la mediación del conflicto cognitivo, en la interacción física e intelectual con los objetos de conocimiento, de lo cual resultan nuevos esquemas de acción. De igual manera, la visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, orientó su análisis y debate sobre la pertinencia de la psicología sociohistórica de Vygotsky y de la escuela de Ginebra de psicología social, para generar el socioconstructivismo, en el cual el aprendizaje es grupal con la mediación del conflicto sociocognitivo, en la incorporación de nuevos elementos e instrumentos culturales. Pero, contribuciones teóricas provenientes de otros campos conformaron el constructivismo cognitivo que tiene por objeto la indagación y el desarrollo de habilidades del pensamiento en el que confluyen principios gestaltistas de la percepción, la comprensión y del aprendizaje, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje estratégicos, fundamentados en la teoría de los esquemas y del procesamiento humano de la información. Pero, igual, podríamos decir que la pedagogía humanista, con las actitudes interaccionistas que propicia su metodología de grupos de encuentro y su concepción de aprendizaje grupal, daría lugar al constructivismo humanista, aunque igual entendemos que está en la base de un ambiente de aprendizaje colaborativo, en general.

Con este que de manera lógica sería el telón de fondo aunado a los principios de la educación basada en el desarrollo de competencias, se implementa

en la educación normal superior el Plan de Estudios 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria, con especialidades estrictamente orientadas a la docencia. En efecto, quedaron fuera las licenciaturas en psicología y pedagogía que formaban parte del Plan anterior y que cubrían las necesidades de orientación psicopedagógica en los centros escolares a los que se adscribían sus egresados. La supresión es a todas luces contradictoria; mientras que la realidad de la educación secundaria se ha vuelto cada vez más compleja, la tendencia ha sido a la desprofesionalización de los cargos de apoyo a la docencia, en detrimento de las mediaciones en la triada alumno-docente-padre de familia, así como en su impacto en la dimensión pedagógica de la gestión escolar, por una parte y, por la otra, las especialidades en cuestión eran consideradas, desde antaño, las que le daban su ethos distintivo a la educación normal, respecto a otras instituciones de educación superior.

Viendo el asunto en sus implicaciones posteriores a 1993, el plan de estudios 2006 de la educación secundaria mantuvo su orientación constructivista y trajo consigo la novedad de su diseño y enfoque didáctico basado en el desarrollo de competencias y también, entre otros aspectos significativos, incorporó Orientación y Tutoría no como asignatura, sino en el sentido de "un espacio del currículo destinado al diálogo y a la reflexión de los alumnos sobre sus condiciones y posibilidades como adolescentes" (SEP, 2006a: p. 43). Esto último sin contar con personal especializado en el campo de la orientación, menos en el

área específica de la tutoría, al haberse dejado este espacio, de una hora a la semana, a cargo de un docente del grado, del perfil que fuera, a quien se le "capacitó" en un taller grupal en la semana previa al inicio del ciclo escolar (SEP, 2006b) e, igualmente, se pretendió apoyar su función con el grupo de alumnos asignado para el ciclo, con la información contenida en un cuadernillo guía (SEP, 2006c). Por otra parte, el plan de estudios que le siguió (SEP, 2011) estableció un perfil de egreso para la educación básica, así como campos formativos comunes para sus tres niveles e introdujo aspectos puntuales del enfoque por competencias entre los que figuran los estándares curriculares; aprendizajes esperados explícitos en varios programas y en el espacio llamado ahora Tutoría, a diferencia del 2006, el tutor después de que pone en uso estrategias pertinentes y no encuentra solución a ciertas situaciones, puede optar por canalizar el caso a alguna institución especializada en atención los adolescentes; en lugar de enfrascarse en asuntos profesionales del orientador; mientras que, otras situaciones son la identificación de factores que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes, sean inherentes a su conducta o de índole pedagógica e interviene en la creación de los diferentes proyectos de vida en el grupo. Igualmente, para el desempeño de su función tutorial, él/ella tiene a disposición una guía (SEP 2011b) en internet, pero que al dialogar con algunos docentes señalaron desconocerla<sup>64</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Breves entrevistas de quien esto escribe, y es docente de inglés; con tutores del turno matutino en la Escuela Secundaria Técnica No. 46.

Desde los años recientes al diseño del Plan 1999 de la educación normal superior, y antes como un proceso, la filosofía posmodernista venía erosionando con agudeza al pensamiento de la modernidad y por ende a las instituciones creadas en su tiempo para difundir su encargo social, entre estas la pedagogía, en su carácter de disciplina normativa-valorativa en apoyo al proyecto de la ilustración<sup>65</sup>. El postmodernismo vendría a desdibujar la naturaleza aglutinante de la pedagogía, su discurso unitario iría perdiendo espacio frente a la tendencia pluralista de las llamadas ciencias de la educación, en las cuales "la pedagogía vendría a ser una hermana menor", según se apuntara de manera crítica, en otro lugar (Navarro y Castelar, 1994). El cambio de estatuto, en la condición posmoderna, ahora implicaría una deconstrucción que con el rigor de las ciencias sociales, le daría el encargo de promover una educación que enseñe a vivir y afrontar los retos de la incertidumbre y la complejidad, en la perspectiva del aprendizaje permanente.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup> La pedagogía es creación de la modernidad, en coincidencia temporal con el movimiento de la ilustración, y como tal asumiría el encargo de la secularización de la cultura y las prácticas sociales, en las que el uso de la razón iría cobrando autonomía en la comprensión de la vida social y natural y, asimismo, sustentaría la confianza puesta en la ciencia y la tecnología como impulsoras de un progreso continuo. Pero, para abrir un poco más el análisis sobre el lugar de la pedagogía en la discusión posmodernidad-modernidad, se sugiere la lectura de Pasillas Valdéz, Miguel Ángel (2000) "Pedagogía, valores universales y contextualización"; en Colección Pedagógica, revista especial de Aniversario No. 32-33, julio 1999-junio del 2000. Xalapa, Universidad Veracruzana / Instituto de Investigaciones en Educación. Igualmente, De Alba, Alicia (Coordinadora, 1998), Posmodernidad y Educación. México, UNAM/CESU.

Ciertas respuestas sobre la no inclusión de la pedagogía en el nuevo Plan de estudios, fueron más bien informales y poco convincentes para los informados. Se llegó a decir, en la etapa propedéutica a la implementación del Plan, que los egresados tendrían la suficiente cultura pedagógica que les permitiría atender situaciones problemáticas de orientación en la secundaria<sup>66</sup>. ¿Pero con qué y cómo? En la formación de docentes, pronto se hizo visible durante el trabajo académico, la ausencia de cultura pedagógica didáctica y se convirtió en asunto de permanente crítica y señalamiento de ciertas propuestas. Desde la mirada exógena, también los profesionales de la investigación pedagógica alzaron sus voces analíticas, reflexivas y críticas en diferentes momentos y publicaciones; como lo han sido los doctores Díaz Barriga y Furlán, haciendo notar el tipo de formación deficitaria hacia la que se encaminaba al nuevo docente. Uno de los grandes ejes de la formación de docentes, sin duda alguna, es la cultura pedagógico-didáctica, así como la apropiación de los demás atributos implicados en las competencias específicas de la profesión, necesarios para un adecuado trabajo en las escuelas secundarias, brindando la mejor atención posible a la educación de los adolescentes.

.

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> Fueron excusas de los coordinadores del diseño, el Mtro. Olac Fuentes Molinar y el Lic. Francisco Deceano, en al menos uno de los eventos de capacitación para la implementación del plan de estudios, realizados en la ciudad de México en 1999, según me comentara el Mtro. Armando Martínez Moya, entonces subdirector de la ENSJ.

Al cubrir vacíos, sin embargo, no se está pensando en la alternativa que había sido lugar común en la teoría y diseño curricular convencional, en la que al identificar ausencia de saberes de determinados campos, se optaba por agregar nuevas asignaturas con estructura autónoma que en lugar de la integración, fomentaban un conocimiento disperso y enciclopédico. La cultura pedagógica, como teoría general de la educación, y el saber didáctico en su significación de teoría general de la enseñanza, implican contenidos intelectivos, metodológicos, técnicos e instrumentales que deben cruzar toda la formación docente tanto en relaciones de transversalidad como de verticalidad, en los espacios curriculares, semestre a semestre<sup>67</sup>. En el Plan de estudios 1999, a pesar de estar de acuerdo en esta tesitura, al puntualizar que "es muy limitada la utilidad formativa que tienen los cursos cuya pretensión es estudiar un campo teórico en sí mismo, en el supuesto de que los estudiantes serán espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad" (SEP, 2000: 22-23); contradictoriamente la lógica de organización de información basada en "textos selectos" se ha percibido en la

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> Una de las alternativas para que la didáctica hiciera presencia en las diferentes asignaturas a atender, fue lo que en acuerdo Castelar-Bayardo-Navarro, llamáramos "el organizador didáctico", sustentado en el concepto de *organizador previo o avanzado de David Ausubel. Los materiales iniciales de trabajo, inmediatos al plan de trabajo, son textos que denotan posicionamiento pedagógico-didáctico sobre el abordaje metodológico y de evaluación de la asignatura en cuestión, así como sobre la construcción del enfoque desde el cual se aborda el estudio de la disciplina y su recorte en asignatura.* 

experiencia de trabajo docente como un signo de desarticulación y superficialidad, que dejan al margen conexiones con diferentes fuentes teóricas.

Por otra parte, sin haberse llevado a cabo un diagnóstico serio a partir de un análisis curricular de contenidos de los programas de estudios y de su congruencia respecto a las asignaturas de educación secundaria; sino sólo con base en inconsistencias identificadas en prácticas de enseñanza de diferentes especialidades, señaladas por profesores titulares y en registros de los propios docentes acompañantes; se ha llegado a afirmar, en diferentes oportunidades, que además del problema de formación didáctica, también los estudiantes denotan "bajos niveles de conocimiento y manejo de los contenidos", lo cual se ha tratado de remediar, en parte, con exámenes departamentales y con la búsqueda de solución en trabajo de academias. Estas se han abocado, por lo general, a identificar relaciones entre las asignaturas del Plan 99, pero no tanto la relación de los contenidos de estas con los de las asignaturas de la educación secundaria, lo cual implicaría un análisis curricular. Visto así el asunto, en perspectiva institucional, es más un problema empírico que un objeto de estudio que se haya construido, dado que a él se ha hecho referencia en un sentido general, sin ahondar en la reflexión sobre la existencia de diferentes tipos de contenidos y clasificaciones y que a ellos corresponde diferente abordaje metodológico y todavía acentuado esto con la especificidad epistemológica-didáctica de la disciplina de la cual procedan. De aquí la pertinencia de que en la fase inicial de trabajo de elaboración de programas y proyectos didácticos, se lleve a cabo la construcción de un marco de referencia (Díaz Barriga,1984; Navarro,1999) que no sólo posicione como instancia escrita, sino también como fase de preparación en el diseño de tales instrumentos orientadores del trabajo académico.

El marco de referencia pedagógico revelaría que el problema relativo al conocimiento y manejo de contenidos es más complejo que lo que pudiera pensarse de manera espontánea, debido a que relaciona el análisis de varios elementos didácticos entre sí, como son los contenidos con su metodología y el corpus teórico que constituye el enfoque de la asignatura, lo cual, yendo más lejos, nos sitúa en la frontera de la filosofía de la ciencia, en cuanto a la demanda de análisis de la estructura interna de la disciplina, de su recorte en asignatura, así como en su adscripción a una tradición de ciencia<sup>68</sup>.

En esta perspectiva, también no es nada ocioso preguntarnos como se genera el conocimiento y si hemos analizado y discutido las diferentes explicaciones que se han dado sobre el aprendizaje y como estas se expresan en los roles de docentes y alumnos, en función de posicionamientos didácticometodológicos y tampoco el concepto de competencia en términos de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Sobre tradiciones de ciencia puede acudirse al análisis del texto de Mardones, José María y Nicolás Ursúa (1993) "Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Nota histórica de una polémica incesante"; en *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales; materiales para una fundamentación científica*, 4ª. Edición. México, editorial Fontamara.

movilización de saberes y demás atributos en desempeños eficientes (Perrenoud, 2004: 11) ha jugado un lugar preponderante, porque si esto fuera así, entonces, veríamos que la solución plausible en función del enfoque del plan no es la ejercitación reiterativa de contenidos o su enseñanza, en el sentido convencional, sino que la solución al problema tendría que ver más con la manera en que se les aborda en las actividades del aula, siendo, por tanto, un asunto de índole metodológico; en sí de competencia didáctica para la puesta en juego de procesos de interacción sujeto-objeto y colaboración grupal, con las estrategias y sus técnicas pertinentes que promuevan la interiorización de saberes, convirtiéndolos en contenidos en la estructura cognoscitiva y luego movilizándolos en la creación de objetos epistémicos, sean "tareas de aprendizaje" o productos integradores resultantes del trabajo en proyectos y resolución de problemas, entre las vías posibles.

La discusión metodológica que en nuestra cultura latinoamericana nos había permitido distinguir la importancia de los niveles teórico, metodológico, técnico e instrumental, en contraste con la perspectiva empírica de la cultura científica norteamericana, en la que simples técnicas venían a ocupar la denominación de métodos; dejó su lugar al concepto estrategia que de manera acrítica, fuera de discusión, llegó a nuestra educación procedente de su acuñación militar y su uso en lengua inglesa desde las últimas dos décadas del siglo. Pero, el uso laxo e indiferenciado que en el trabajo docente, se ha hecho del concepto

estrategia, ha sido causal de que se le confunda con conceptos de menor alcance o aún de diferente significación, según se pudiera argumentar en otro espacio.

En realidad, el Plan de estudios 1999, así como no se ocupó de la metodología *stricto sensu*, también dejó para la libre inferencia otros elementos curriculares, como sería su posicionamiento en relación con el paradigma curricular que sirvió de base al diseño, así como el enfoque pedagógico que orientaría la planeación, el desarrollo y la evaluación en la práctica docente e, igualmente, sobre la definición e interconexión de elementos que dan coherencia interna al plan, como son la definición de propósito en relación con el concepto de competencia y la distinción de esta respecto a objetivo y meta; la noción de actividad a diferencia de la práctica y sobre la nueva concepción de evaluación; los cuales, en su conjunto, instrumentan el plan en sus programas, prácticas y materiales de apoyo.

La identificación del paradigma y el enfoque curricular, es posible en un proceso inductivo-deductivo, que parta de la revisión del mapa curricular, en sus campos y líneas de formación, pase por la comparación con la experiencia de trabajo en el aula y el análisis de programas de diferentes asignaturas, se reflexione sobre la política académica de implementación del plan con jornadas de observación y práctica y situarnos, finalmente, en un análisis formal del discurso pedagógico privativo. Este ejercicio ubica el diseño en la concepción de "curriculum como sistema tecnológico" y a su instrumentación mediante el

enfoque llamado "el curriculum como estructura organizativa de conocimientos" Torres (1998). El primero, data de los años '70 y concibe a la educación en función del desarrollo de competencias, en la connotación segregacionista que tuviera en la perspectiva positivista-conductista, con el trabajo aislado de sus atributos constitutivos, a diferencia de quienes, con base en interpretaciones más recientes, de corte constructivista y aún en la teoría de la complejidad, orientan sus esfuerzos en la dirección de la concepción integracionista de la competencia. La distinción además de conceptual es también nominalista, alude en inglés a la polémica "competency" vs "competence", así como al uso que el segundo tiene en la educación socioconstructivista europea.

Por otra parte, las jornadas de observación y práctica se han constituido en espacio privilegiado de diálogo reflexivo y transformación recíproca, entre la teoría y la práctica, favoreciendo la tendencia formativa del docente como un profesional reflexivo y nos sitúa, por ende, en el enfoque de "el curriculum como estructura organizativa de conocimientos" (Hernández y Sancho: 1996; Torres, 1998;), en la direccionalidad de "el desarrollo de los modos de pensamiento", en el que con origen en planteamientos educativos de Dewey, acerca del curriculum como proyecto complejo y su noción de experiencia reflexiva, deviene en la concepción de conocimiento piagetiana, mediado por la modificación recíproca sujeto-objeto hasta llegar a los aportes recientes de Schön y otros pensadores con los que se ha hecho escuela común sobre el rol del docente como un profesional

reflexivo. Pero, la reflexividad en la educación no es un proceso monolítico, unitario, sino que a él confluye y lo nutre la mediación de objetos epistémico-pedagógicos resultantes de la movilización de habilidades del pensamiento de diversa índole como son la abstracción, el análisis y la síntesis, la lectura sintomática, el pensamiento divergente, la argumentación y el juicio crítico, entre otras de menor o mayor importancia, según el caso. Y, sobre esta coherencia curricular todavía hay mucha agenda pendiente en la Escuela Normal Superior de Jalisco. .

En efecto, en ciertos programas; la experiencia ha permitido identificar orientaciones didácticas que contrastan con la concepción empirista-conductista de la experiencia y el papel que juega en la reflexividad docente, y en ellas se da continuidad, no ruptura pedagógica, al constructivismo<sup>69</sup>, en apoyo a la metodología pertinente para el desarrollo de competencias, dando ello cuenta que el enfoque por competencias y el constructivismo, no son tradiciones teóricas mutuamente excluyentes, debido a que históricamente se forjaron y han tenido un devenir a la par con las condiciones de la globalización y sus influencias en la

-

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> El hecho de que las fuentes teóricas del constructivismo sean los principios pedagógicos del humanismo, de la psicogenética, de las teorías cognitivas y de la psicología sociocultural; justifica la existencia del constructivismo: Humanista, psicogenético, cognitivo y el social o socioconstructivismo. Véase al respecto, la interpretación gráfica insertada en la ponencia de Cesar Coll (1991), "Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?"; en antología Básica Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México, SEP / UPN LE 94p. 26.

cultura y la educación, aunque en ello teniendo cautela, reflexiva-crítica, en darle a la competencia su connotación integracionista. Las orientaciones didácticas de los programas en cuestión, con secuencias de actividades de apertura, desarrollo y cierre; en las que el detonante para la apropiación de la información en contenidos, es la reflexión en torno al vaivén de la teoría con la práctica; han hecho posible entender que el aprendizaje tiene que ver con situaciones de experiencia, en las que asumamos las consecuencias, como advirtiera Dewey (1944: 139), y en las que los conflictos cognitivo y sociocognitivo no se evadan, sino que al contrario, se propicien asumiendo que es falaz pensar que los alumnos y nosotros mismos, aprendemos en situaciones de homeostasis, del "aquí no pasa nada."

Si damos por descontado a las asignaturas que muestran deficiencias de diferente índole, lo cual sería asunto de otro ejercicio analítico, junto con un análisis curricular de congruencia interna; la renovación curricular tendría que orientarse a la recuperación de las aportaciones más significativas del pensamiento pedagógico-didáctico contemporáneo. Sin duda, el movimiento de la Escuela Nueva, con pensadores como Freinet, Dewey, Kilpatrick, Decroly y Claparede, por nombrar algunos; ha cimentado al actual constructivismo, con planteamientos sobre el aprendizaje en situaciones de experiencia, el aprendizaje reflexivo, la globalización de la enseñanza, la organización del currículo en torno a problemas, por proyectos y tareas de aprendizaje. Pero, igual no avanzaríamos mucho si no realizamos una revisión crítica, como se hiciera a fines de los 70's y durante la

década de 80's en México, sobre los conceptos de objetivo, que llevó al cambio por propósito; así como sobre contenido, currículo, actividades y evaluación, que constituyen "la agenda clásica de la didáctica" (Litwin, 1996: 93), y de la que se han desprendido grandes discusiones vigentes. Este, en su conjunto, sería el lente con que analizaríamos y llegaríamos a un mejor estudio de las cuestiones que ha planteado el curriculum por competencias, de posible larga presencia como modelo teórico pero que los docentes instrumentaríamos en la práctica desde perspectivas reflexivo-críticas.

La vinculación con la docencia en la educación secundaria no necesariamente tiene que ser biunívoca, en términos nominalistas de asignatura a asignatura y referencia puntual a su temática; sino a partir de una formación en la que en su transcurso se vayan desarrollando competencias en sentido integracionista, globalizador y reflexivo-crítico que hacen capaz al docente en formación, y como egresado, de interpretar y llevar a la práctica las orientaciones del enfoque curricular, cualquiera que este sea, por asignaturas, áreas, basado en tareas de aprendizaje ("taskbasedcurriculum"), basado en problemas o en articulación interdisciplinaria<sup>70</sup> favorecidas por interconexiones del lenguaje

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup> En realidad frente al currículo interdisciplinario existen otras alternativas en la agrupación de las disciplinas, siendo estas los currículos pluridisciplinarios, (yuxtaposición de disciplinas), transdisciplinarios (una axiomática común para un conjunto de disciplinas) y los multidisciplinarios (agrupación de disciplinas polares, sin una relación aparente); según clasificación de GuyMichaud, citado por Pansza, Margarita (1990), *Pedagogía y Currículo*, 3ª.edición. México, editorial Gernika, p. 43.

actual de "mallas curriculares" (SEP, 2011). Aun cuando el currículo de la educación secundaria se ha organizado bajo la lógica de las asignaturas, en los últimos tres planes de estudios, esto es, el 1993, el 2006 y el Plan de estudios de la Educación Básica 2011, el cambio curricular para la formación de docentes, tendría que buscar no sólo la consistencia en el conocimiento disciplinario sino también el rigor pedagógico que hace "adaptable" al docente, independientemente de los avatares del sistema. Igualmente, a la par con la actualización curricular y pedagógica, la reciente reforma educativa en educación básica, demanda también una actualización urgente de los docentes formadores y estudiantes, en su conjunto, de las instituciones de educación normal superior sobre asuntos de normatividad.

Un curriculum basado en tareas de aprendizaje, sería una opción viable, debido al tipo de productos que de él se generan; pero en nuestra educación ha tenido mayor impacto el trabajo académico organizado en torno al currículo modular, en sus diferentes acepciones. Un módulo es una estructura material autosuficiente, unitaria y flexible en el orden y el tiempo de realización; también se define como un objeto de trabajo académico, en el que se da la interrelación teoría-práctica e igualmente se concibe como estructura organizada en torno a la solución de problemas que favorecen la integración de diferentes tipos de contenidos y habilidades en el logro de competencias en y para la profesión.

483

A partir de la experiencia paradigmática, precursora, iniciada en 1974 por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, numerosas instituciones de educación superior en el país han organizado su trabajo académico bajo los principios del sistema modular, con una organización administrativa departamental, la asesoría docente y procesos de investigación socialmente orientados. En su origen, los módulos se estructuraron en torno a "problemas-objeto de transformación"<sup>71</sup>, hacia cuya solución inciden conocimientos procedentes de diferentes campos y en los cuales, por tanto, no existe la tradicional cátedra basada en contenidos predeterminados, sino la llamada docencia modular, de aprendizaje grupal, así como cuerpos colegiados de asesoría en relación con recursos y fuentes de información y la orientación metodológica sobre avances de los proyectos. En efecto, un módulo, en esta concepción curricular, es un programa de investigación que comprende:

(...) la generación formativa de conocimientos, en una acción de servicio, es decir, la aplicación de esos conocimientos en un problema concreto de la realidad que hace posible la articulación de conceptos, métodos y técnicas que forman parte de la preparación profesional del estudiante. El módulo (...) es una unidad completa en si misma que

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> Para un análisis y reflexión sobre los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del curriculum modular en torno a problemas de la realidad, se sugiere la lectura del ensayo de Rafael Serrano (1981) "Objeto de Transformación y Educación"; en *revista Foro Universitario*, número 10, septiembre de 1981. México, STUNAM. México.

contempla la totalidad de un proceso definido por el problema concreto, objeto de transformación (Pansza, 1990, Navarro 1999)

Sin embargo, cualquiera que sea el modelo de organización curricular por el que la reforma opte, necesariamente se deberá tener presente que el hecho de que un currículo esté organizado de acuerdo con un determinado modelo, influye de manera decisiva en el tipo de experiencias de aprendizaje que se implementen; en la evaluación que se realiza, el tipo de profesores que se requiere y, en general, en el tipo de apoyos materiales y didácticos que son necesarios para llevar a cabo la enseñanza e igualmente requiere de un determinado tipo de organización administrativa y académica.

Al tornar la mirada al posicionamiento pedagógico-didáctico de inicio y seguido, por tanto, a lo largo del desarrollo, se completa aquí a satisfacción la tendencia psicológica natural al cierre, a la manera de nuestra percepción, reiterando en coincidencia con Lerner (2001: 81) que todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular y en su instrumentación son problemas didácticos, en los que si bien se acude a otras disciplinas, la centralidad se encuentra en la perspectiva de la didáctica general y la de cada disciplina, en particular.

## Consideraciones finales

El haber transitado a través de este ejercicio de escritura favoreció la apropiación de nuevos aprendizajes por la indisociable relación que se establece con la lectura; a la vez que se convirtió en oportunidad de diálogo, primero con los diferentes autores y ahora con los lectores que a bien tengan acercarse a estas páginas con actitud analítica, reflexiva y crítica.

Dicha interacción es deseable para ampliar y profundizar en aspectos que por eludir digresiones y los riesgos de "serendipia"<sup>72</sup>, hubieron de quedarse entre paréntesis en espera que nuevas oportunidades de discusión los retomen en planteamientos de proyectos de análisis y evaluación curricular; así como en la posibilidad de apertura de la línea de investigación curricular, a fin de que sus hallazgos iluminen respuestas a problemas torales tratados en el presente ensayo.

En cuanto a alternativas de teoría, diseño y operación curricular, anunciadas al inicio; en el trabajo se hizo al final un abordaje explicito del diseño modular en sus diferentes acepciones, pero con particular énfasis en el diseño modular por objetos de transformación que, a partir de la experiencia precursora en la Universidad autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, iniciada en 1974, se ha venido operando en numerosas instituciones de educación superior en

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> Este término se originó en lengua inglesa como "serendipity" y un buen tiempo se utilizó tal cual para aludir al hecho de que en ocasiones el investigador durante su proceso de trabajo encuentra alguno o más asuntos atrayentes que le hacen perder su objeto de estudio, hasta que se da cuenta y vuelve a retomarlo. Ante la imposibilidad de traducir el término al español, convencionalmente se le llama "serendipia".

nuestro país. Igualmente, sería valioso, en otro momento, realizar un estudio a profundidad y amplitud de las alternativas modulares no abordadas, así como las alternativas basadas en el llamado sistema de créditos y aún las ventajas que pudiera presentar establecer un curriculum basado en tareas ("taskbasedcurriculum"), que ha resultado de utilidad en programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, pero sin ser necesariamente exclusivo.

Por otra parte, la información expuesta constituye en sí un marco referencial para la actualización pedagógica docente, en la fase de transición hacia un nuevo curriculum de la educación normal, con miras a formar sustentos pedagógicos propositivos sobre el sentido del cambio y establecer dispositivos teórico-metodológicos para el análisis y puesta en práctica del plan de estudios en el aula.

Para concluir, se quiere puntualizar la importante función que aquí cumplen las notas al final del texto, la cual es explicitar con mayor alcance y claridad ciertos temas de cultura pedagógica, un tanto descuidados en la actualidad del discurso y práctica docente, como son, entre otros, las distinciones entre enfoques y corrientes de la pedagogía, así como las corrientes didácticas contemporáneas; el estatus de la pedagogía en la discusión modernidad vs posmodernidad, la función de los "organizadores didácticos" como encuadre metodológico del trabajo en el aula, la invitación al análisis sobre tradiciones de

ciencia, las diferentes vertientes del constructivismo en la educación y la comprensión de los sustentos pedagógicos del curriculum modular.

## Referencias

- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education; an introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Free Press.
- Dewey, J. (1960). *On experience, Freedom and Nature*. New York, The Liberal Arts Press.
- Díaz Barriga, Á. (1984). Didáctica y Curriculum. México: Editorial Nuevomar.
- Gómez Oyarzún, G. (1979, Julio). Universidad e Interdisciplinariedad. *Cuaderno Deslinde* (115), México: UNAM, CESU.
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas; dinámicas institucionales en situaciones críticas. México, editorial Paidos.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Editorial Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP (Serie: Biblioteca para la actualización del maestro).

- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En W. de Camilloni, A. et al, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México, editorial Paidós.
- Martínez, J. (1980) *Ciencia y Dogmatismo; el problema de la objetividad en Karl. R. Popper.* Madrid, editorial Cátedra, colección teorema.
- Muñoz, C. (2000). Historia de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Guadalajara. 32 hojas tamaño oficio.
- Navarro, B. (1999 Agosto). Los paquetes didácticos en el curso extraescolar de la Escuela Normal Superior de Jalisco: Una experiencia de investigación. Revista La Tarea. (11), Guadalajara: SNTE, sección 47
- Navarro, B. y Castelar C. (1994) ¿"Pedagogía o ciencias de la educación"?; en revista Educar Año 2, No. 5, enero-marzo. Guadalajara, SEJ.
- Pansza, M. (1990). *Pedagogía y Curriculo*, 3ª edición. México: Ediciones Gernika.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona, editorial Grao.
- Pring, R. (1977). La integración del curriculum. En Peters R.S., *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosas, L., Guijosa, M. y Landin, J. (1987) "Una experiencia de innovación educativa"; en Cero en Conducta, Año 2, número 9 y mayo-agosto de 1987.

- SEP (2000). Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria; documentos básicos, 3ª edición. México.
- SEP (2006a), Plan de Estudios 2006. Secundaria. México, Subsecretaria de Educación Básica.
- SEP (2006b), Orientación y Tutoría Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006: Orientación y Tutoría, Guía de Trabajo y Antología. México, Subsecretaria de Educación Básica
- SEP (2006c), La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Subsecretaria de Educación Básica.
- SEP (2011a). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México.
- SEP (2011b) Lineamientos para la Formación y Atención de los Adolescentes 2011. Guia para el Maestro de Educación Básica, Secundaria: Tutoría. Subsecretaria de Educación Básica
- Serrano, R. (1981) "Objeto de Transformación y Educación"; en Revista Foro Universitario No. 10. México, STUNAM, septiembre 1981.
- Torres, R. (1998). Paradigmas del Curriculum. *Revista La Vasija*. Año 1, 1(2). México: La Vasija, A.C.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad; el curriculum integrado*. Madrid: Editorial Morata.

Usher, R. (1996) A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research (pp 9-32); en Scott, David, Usher, Robin. *UnderstandingEducationalResearch*. New York: Toutledge. (Se cuenta con traducción realizada en año 2000 por Benito Navarro Robles, para UPN Jalisco Maestría en Gestión Educativa, Vía Medios)

## Corolario. El puerto de llegada es también el de partida

En la presentación de este libro se planteó, que sobre la secundaria se ha generado poco conocimiento, y que aún este requiere sistematización y difusión. También se requiere identificar cuáles son las líneas de investigación más pertinentes, de acuerdo al contexto actual, al estado de los conocimientos generados, sobre los graves problemáticas de la educación secundaria, las necesidades y expectativas de sus actores y las condiciones necesarias para ofrecer una educación con equidad y con calidad para todos las adolescencias, independientemente de sus situaciones sociales y económicas.

El ejercicio realizado, implicó la realización de dos seminarios y culminó con la edición de éste libro. Este dispositivo permitió reunir el esfuerzo reflexivo y el conocimiento distribuido de numerosos investigadores de la educación secundaria, propósito fundamental de la Red de Investigación en Educación Secundaria -institución en ciernes que aspira a convertirse en referente nacional e internacional. Representa un primer logro de acopio de conocimientos relacionados al contexto, condiciones y problemáticas latentes en la escuela secundaria. En los artículos publicados, se puedan identificar ahora, grandes temas, que no están agotados ni delimitados para siempre, pero que se ofrecen como puntos de partida para nuevos trabajos de investigación, entre ellos tenemos:

A. Condiciones de la educación secundaria. En esta línea se pueden agrupar estudios que se relacionen con el contexto escolar, cuestiones que van desde las condiciones estructurales, el análisis del plan y programas de estudio, las políticas públicas y las condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación.

B. Los estudiantes de secundaria. Esta línea de investigación se orienta hacia el actor escolar a quien está dirigido el esfuerzo de la escuela secundaria. Se incluyen trabajos que recuperan sus voces, sus universos simbólicos, sus acciones y expectativas. Urge reconocer cómo reconstruyen sus identidades, lo que piensan del mundo adulto, de las escuelas, de sus problemas y riesgos. Cómo aprenden y cuáles son los nuevos dispositivos educativos para atender sus necesidades actuales.

C. Formación, profesionalidad y desempeño docente. De quienes inician su conformación, los que se están insertando y los que están en servicio. De la sabiduría práctica y los contextos adversos por los que transitan. Se pone el acento en su desempeño en las aulas, así como en las dificultades y problemas que se derivan de su trabajo, y su autonomía indispensable para su profesionalidad.

Cabe aclarar que las líneas que se anuncian no son las únicas que pueden mencionarse o las que puedan abarcar el conjunto de problemáticas que se requieren abordar para este nivel educativo. Lo mismo se puede decir para los temas que se han planteado al seno de cada una de las que aquí se enuncian.

No hay duda que en el camino que se ha emprendido, es decir, en la empresa de generar conocimiento, sistematizarlo y difundirlo, nos encontraremos con nuevas líneas temáticas, que enriquecerán el acervo que hoy disponemos sobre la educación secundaria. En este sentido será de gran ayuda seguir promoviendo la discusión, el debate, la investigación y la publicación académica.

De lo anterior se deduce que, *el puerto de llegada, es también el de partida*, es decir, es ahora que este producto ve la luz, cuando se requiere profundizar el debate y encuentro de investigadores, pues este es uno de los objetivos de la Red de Investigación en Educación Secundaria, el otro, no menos importante, será la constitución formal de la Red.

Cabe aclarar que si bien la iniciativa de conformación de la Red, los eventos realizados por esta, y la publicación de este trabajo han sido animados por la dirección de la Escuela Normal Superior de Jalisco, el proyecto es compartido por estudiosos de diferentes instancias educativas, tal cual se menciona en la presentación. Deseamos que la Red se consolide, con la forma en que los integrantes, las dependencias en las que participamos y el devenir incierto lo señalen.

Agradecemos de nueva que la presente iniciativa haya sido recibida con entusiasmo por los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, de la Universidad

de Guadalajara y diversas áreas de la Secretaría de Educación Jalisco. Es de esperar que en el futuro próximo, nuevos investigadores de diferentes instituciones educativas se integren a la Red, tanto del Estado de Jalisco, como de otras entidades federativas o incluso del extranjero. Este es el siguiente reto de la Red, el cual implica entre otras cosas diversas actividades, como:

- a) Generar espacios institucionales independientes e innovadores para el desarrollo de gestión de proyectos de investigación relevantes sobre la educación secundaria, y que los productos sean útiles para la toma de decisiones.
- b) Realizar eventos internacionales, nacionales, regionales y locales, tales como congresos o seminarios, para recoger y sistematizar el conocimiento producido en torno a la educación secundaria.
- c) Crear un espacio para la asesoría y consultoría sobre las diferentes temáticas de la educación secundaria.
- d) Promover actividades de capacitación, formación y discusión sobre la educación secundaria.
- e) Desarrollar actividades educativas y de divulgación sobre tópicos relacionados con la educación secundaria.
- f) Generar conciencia de la importancia estratégica de la necesidad del estudio de la realidad y necesidades de la educación secundaria, para mejorar la calidad educativa.

Las actividades detalladas no son limitativas, se pueden realizar otras no previstas. Lo importante es atender uno de los niveles que requiere mayor atención de los educadores, investigadores y autoridades. De eso se trata en la presente obra y de las actividades subsecuentes.

