

CONFLICTO, FORMACIÓN CIUDADANA Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

**CECILIA NAVIA ANTEZANA
GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ
(COORDINADORAS)**

CONFLICTO, FORMACIÓN CIUDADANA Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

**CECILIA NAVIA ANTEZANA
GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ
(COORDINADORAS)**

Primera edición, 2022

Conflicto, formación ciudadana y diversidad en educación [E-Book] /
[coordinadoras] Cecilia Navia Antezana, Guadalupe Chávez González.--
1a ed. – México : Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 2021. –
393 p.

ISBN: 978-607-27-1690-2

I. Educación cívica – Ensayos, conferencias, etc. –

I. Navia Antezana, Cecilia. II. Chávez González, Guadalupe.

III: Título.

LCC: LC1091

DEW: 370.11

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ
RECTOR

JUAN PAURA GARCÍA
SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LUDIVINA CANTÚ ORTIZ
COORDINADORA EN FUNCIONES DE DIRECTORA



Coordinadoras: Cecilia Navia Antezana y Guadalupe Chávez González

Conflicto, formación ciudadana y diversidad en educación. Octavio Tixtha López, Cecilia Navia Antezana, Ana Hirsch Adler, Elena Guadalupe Rodríguez Roa, Cony Brunhilde Saenger Pedrero, María Teresa Yurén Camarena, Victoria Eugenia Morton Gómez, Citlali Alejandra Sánchez Ramírez, Lucía Elena Rodríguez Mc Keon, Juan Manuel Piña Osorio, Judith Pérez Castro, Jesús García Reyes, Fernando González-Aguilar, César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe, Areli Jocabed Barrera Alcalá, Arturo Benítez Zavala, Aarón González Palacios, Rafael Rodríguez Hernández, Ana Laura Lara López, Cintya Arely Hernández López, Irma Yazmina Araiza Delgado, Teresa Jiménez Álvarez.

Diseño de portada: Ricardo D. Aguirre Garza

Maquetación: Antonio Esaú Torres Treviño

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León
Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L.,
México. C.P. 66455

Tels: 811340-4380 / 818352-5690

editorialffyl.uanl@gmail.com

www.filosofia.uanl.mx

ISBN: 978-607-27-1690-2

CONTENIDO

Prólogo

Gabriela Croda Borges

Introducción

Cecilia Navia Antezana

PRIMERA PARTE

CONFLICTO Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

1. Conflicto y Autonomía en Estudiantes de Educación Media Superior 29
Octavio Tixtha López, Cecilia Navia Antezana y Ana Hirsch Adler
2. Creencias de docentes sobre la convivencia escolar en preescolar 61
Elena Guadalupe Rodríguez Roa, Cony Brunhilde Saenger Pedrero y María Teresa Yurén Camarena
3. El Teatro como espejo para el reconocimiento y elaboración del conflicto en jóvenes de Secundaria. 89
Victoria Eugenia Morton Gómez
4. Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS 121
Citlali Alejandra Sánchez Ramírez y Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN CIUDADANA,
DEMOCRACIA Y RESPONSABILIDAD
SOCIAL

5. La participación política y ciudadana de los jóvenes de educación media superior. 157
Juan Manuel Piña Osorio, Judith Pérez-Castro y Jesús García Reyes
6. Democracia y corrupción. Representaciones sociales en estudiantes de educación superior 191
Fernando González Aguilar
7. Vacíos y obstáculos en la formación ciudadana en el bachillerato 217
César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Areli Jocabed Barrera Alcalá
8. Significados dados a la Responsabilidad Social Universitaria por estudiantes de ciencias de la salud. 245
Arturo Benítez Zavala y Aarón González Palacios

TERCERA PARTE
REPRESENTACIONES Y DERECHOS EN
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

9. Representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre el indígena como grupo vulnerable. 275
Rafael Rodríguez Hernández
10. Diversidad e incertidumbre ante el derecho a la educación sexual integral para estudiantes de escuela secundaria 305
Ana Laura Lara López

11. Educación en valores para la prevención de la violencia en contra de la mujer	349
--	-----

Cintya Arely Hernández López, Irma Yazmina

Araiza Delgado y Teresa Jiménez Álvarez

Autores	385
---------	-----

Prólogo

El ejercicio de la ciudadanía y la convivencia humana, en un marco de atención y respeto a la diversidad, implica una convivencia en donde prevalezca la paz, por tanto, se trata de tareas inseparables de la participación de todos quienes integramos la sociedad y conlleva la responsabilidad de actuar en un espacio personal y social, de formación e interacción de la persona con la sociedad en su conjunto en la construcción del bien común.

En contraste, al analizar la sociedad en la situación actual, se reconoce, sin mucho esfuerzo, que padecemos una crisis de valores. En el marco social, más que valores universales participantes de una axiología, se imponen respuestas a intereses personales, ególatras y magnificados, ampliamente difundidos, cuyo impacto social se manifiesta en la dificultad para practicar la honestidad, solidaridad y el respeto en la convivencia humana; lo cual plantea a la sociedad de este siglo afrontar los desafíos de la convivencia cotidiana de ciudadanos con diversas tradiciones, culturas, religiones y cosmovisiones en un marco para conducir a la humanidad hacia la sociedad global.

La formación para la convivencia pacífica, el ejercicio de la ciudadanía y la atención y respeto a la diversidad en la sociedad global, son prioridades educativas, constituyen un compromiso ético y responsabilidades compartidas, tanto como cuestión de derecho, como cuestión axiológica, retomando a Manuel Touriñan, sobre la base de valores fundamentales: la dignidad, la justicia, la libertad, la igualdad, la autonomía, la responsabilidad, la diversidad, la identidad y la cooperación.

El problema de la presencia de lo ético en la vida social, no es un problema únicamente educativo o del nivel universitario, es un problema generalizado en el que las instituciones educativas tendrán que promover en la sociedad, a través de quienes ejercen la función de educadores, la ética social e individual en las personas que por sus espacios educativos experimentan el gusto por la educación.

Como sucede en la historia, está el denominado efecto del péndulo que siempre regresa a la parte más demandada en el momento, por los excesos hacia las otras fronteras hasta donde se había acercado, parece que ya no hay más pasos que dar pues el desorden y la desorientación es grande. Es por ello que, en educación, es necesario plantear nuevamente la pregunta acerca de lo ético y su necesidad para poder vivir por encima del contrato social, en donde prevalezca el respeto a las diversas formas de ser, pensar y actuar, el ejercicio ético de la ciudadanía y la convivencia pacífica.

Según investigadores educativos, la educación, especialmente en el nivel superior, ha sido protagonista de múltiples cambios, y las preguntas son; ¿todos ellos son adecuados? ¿supieron responder adecuadamente a las preguntas surgidas de una necesidad de formación humana y social, o se conformaron con las respuestas técnicas dadas?, ¿Se convirtieron en proveedores del saber pragmático, respondiendo a la demanda del mercado y no a los principios básicos que deben nacer de unos cuerpos académicos a favor de la verdad, la bondad y la belleza?

En el contexto actual y ante las interrogantes planteadas, es importante que, en la educación, se promueva con énfasis una formación ética, política, estética, integral, como persona y ciudadano, vinculada a los saberes, una conciencia crítica y un pensamiento complejo, que defienda un modelo de sociedad y de persona integral, a través de un compromiso ético de voluntades personales e institucionales.

En este sentido, diversos actores: sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el desafío de la formación, como señala Touriñan, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades que se orientan a fortalecer lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y plural.

Al día de hoy, no todo vale en la educación. Al igual que cuando se menciona la eficacia y la

eficiencia, hay que introducir en el componente que lo conforma, la ética, como un bien intrínseco, perseguido en la praxis cotidiana. Conocer de ética, si no se practica no sirve de nada, dice Adela Cortina, quien piensa que la justificación para brindar formación ética y ciudadana, no se reduce al hecho de que los profesionistas son individuos en un régimen democrático, con derechos y obligaciones políticas, sociales y económicas que requieren reconocer e internalizar. Más bien, todo profesionista debe atravesar por una formación ética, básicamente por dos razones, la primera, porque prepara a la persona para ser miembro de la sociedad civil, y la segunda, porque al depender la riqueza de los pueblos de la calidad de los recursos humanos que en ellos trabajan, a los profesionistas no puede, sino exigirse, sean excelentes.

Desde una perspectiva pedagógica, el desafío de la educación para la convivencia ciudadana, implica afrontar la responsabilidad compartida, en torno a los fines de un proyecto educativo articulado, sin menoscabo de las competencias que tienen cada uno de los actores sociales implicados: sociedad civil, familia, Estado y escuela. Es decir, más allá de los enfoques de la educación para la convivencia ciudadana, ya sea la educación cívica en democracia o como educación política en democracia, es fundamental la responsabilidad de todos los actores educativos, y considerando al estudiante, agente de su educación.

Este libro Ciudadanía, convivencia y diversidad, tiene un carácter invaluable al reunir a diversos académicos e investigadores que conducen su reflexión e investigación sobre educación y valores al abordar temas sustantivos que esta publicación articula en torno a los epígrafes: Democracia y ciudadanía, Conflicto y violencia, Representaciones y derechos en la atención a la diversidad, sin duda, imperativos en el escenario educativo complejo e incierto de nuestra actual sociedad.

En este marco, el análisis, la reflexión y la investigación sobre Democracia y ciudadanía, ofrecen posibilidades de avanzar en el compromiso y actuar con el conocimiento generado, desde donde se busca contribuir a fortalecer la formación ciudadana, los procesos de responsabilidad universitaria y la gestión en educación media superior y superior.

Con relación a las problemáticas sobre Conflicto y violencia, se comparten reflexiones y resultados de investigación educativa en distintos niveles educativos sobre la autonomía, la convivencia escolar, la comunidad participativa, estrategias basadas en las artes y la formación en valores para favorecer la equidad de género

Finalmente, en el ámbito de las Representaciones y derechos en la atención a la diversidad, nos acerca al conocimiento de realidades de grupos en condiciones de vulnerabilidad, como oportunidad de comprender las complejas

problemáticas y pensar posibles rutas para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva.

La Educación verdadera, afirmaba Paulo Freire, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en ese sentido este libro brinda diversos aportes, que buscan incentivar la reflexión, el diálogo y la acciones de quienes desde la trinchera educativa aspiran a contribuir al ideal de una sociedad justa, solidaria e inclusiva en donde se haga realidad el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia humana, en un marco de atención y respeto a la diversidad.

Gabriela Croda Borges

Presidenta de la Red Nacional de Investigadores en
Educación y Valores, A. C.

Puebla, Puebla, México.

Introducción

El lector tiene en sus manos un conjunto de trabajos en los que se presentan resultados de investigación desarrolladas en diferentes universidades mexicanas, articulados al tema de la convivencia, ciudadanía y diversidad, a partir de una convocatoria que planteaba analizar sobre el tema de la educación y valores en contextos de diversidad e incertidumbre. Los trabajos abordaron la problemática considerando los conflictos, violencias, vulneración de derechos, discriminaciones, entre otras problemáticas, que van ocupando cada vez más espacio en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de la sociedad.

Se trata de 11 capítulos en los que participan 23 autores. Cuatro desarrollan investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), cuatro en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cinco en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dos en la Universidad de Guadalajara (UDG) (uno de ellos también del ITESO), y una en la Universidad La Salle. Participan también cuatro estudiantes, una de la UAEM, 2 de la UPN y 1 de la UNAM, siendo dos de ellos docentes de educación media superior.

En los capítulos que se presentan se ahonda la problemática en diferentes niveles educativos de educación básica, educación media superior y educación superior. El lector encontrará análisis sobre prácticas institucionales, formas de representarlas y significarlas, así como de experiencias de intervención que intentan encontrar soluciones para atender diversas problemáticas del campo.

Vinculada a esta problemática se encuentran trabajos que analizan la construcción de representaciones e imaginarios en torno a la democracia, el conflicto, la corrupción, que muestran la necesidad de impulsar procesos formativos en los que se reconozcan a los sujetos como actores educativos. La mayor parte de los trabajos abordan el campo de las juventudes desde secundaria, educación media superior y superior. En los trabajos se investigan los espacios que se impulsan para la formación de los jóvenes, así como las percepciones y representaciones que estos tienen de la democracia, de las formas de participar en ella, tanto en sus instituciones como en la sociedad, y sobre las diferentes problemáticas a las que se enfrentan a lo largo de sus trayectorias formativas, en la formación para la autonomía, la capacidad de desarrollar una postura crítica frente los valores y contravalores que se les proponen (de forman prescriptiva) o que están presentes en las prácticas cotidianas de sus espacios de formación, a las que se adhieren, entre otros aspectos.

Las y los autores dan cuenta sobre la incertidumbre que se genera en situaciones en las que hay conflicto entre el ser y el deber ser de la democracia (González, A., Rodríguez H.). De igual modo, se propone recuperar en educación media superior, las voces y prácticas de los jóvenes, en el proceso de construcción de la autonomía a la par que se van construyendo formas de convivencia con sus pares, cuestionando la perspectiva que los mira como sujetos vacíos de sentido (Tixtha y Navia y Hirsch).

En el caso opuesto, existe la mirada de los jóvenes como sujetos que “ya saben más que uno, ya la escuela no puede darles nada”, como documentó en uno de los capítulos una de las autoras (Lara), recuperando la voz de una autoridad de una escuela secundaria. Estos dos casos, que recupero como extremos, dan cuenta que desde las instituciones, quienes se supone pueden orientar la formación ciudadana, responsabilidad social, conformación de un sujeto moral, atribuyen a los jóvenes la responsabilidad de las violencias y problemas en sus instituciones, o se demarcan y des-responsabilizan del papel que tienen en la formación de estos estudiantes. Esto último, se muestra en dos trabajos en los que se aborda el tema de la ética profesional y la carencia de espacios curriculares y programas institucionales para abordarlo, como ocurre con la responsabilidad social en educación superior (Benítez y González P.; Fonseca, Ibarra y Barrera).

La importancia de la participación política y ciudadanía de los jóvenes de educación media superior y superior ocupa un lugar importante en este trabajo, en el que se abordan cuestiones como conflictos y diferentes formas de violencia, así como de percepción de la misma, que obturan una actuación responsable y participativa de los jóvenes (Piña, Pérez-Castro y García; *Fonseca, Ibarra y Barrera*).

También se presentan experiencias de intervención desarrolladas para atender las problemáticas que dan lugar a la emergencia de violencia escolar en los sistemas educativos. En ellos se muestra cómo se van configurando en las prácticas escolares, de estudiantes pero también de profesores, a la vez que se da cuenta de la creación de dispositivos de intervención que permitan atenderla. Uno de estos dispositivos se dirigió a docentes de educación media superior, abordando la importancia que tienen las relaciones interpersonales asertivas en la construcción de comunidades participativas, capaces de afrontar los conflictos que se presentan en los colectivos docentes (Sánchez y Rodríguez M.). Otros autores dan cuenta de un proyecto con estudiantes normalistas, futuras docentes, que les permita afrontar las problemáticas de la violencia, proponiendo que la formación en valores puede contribuir a erradicar esta problemática (Hernández, Araiza y Jiménez). Mientras, en una investigación basada en entrevistas a maestras de preescolar, se

exploran las condiciones de posibilidad de la formación en preescolar para la convivencia (Rodríguez R., Saenger y Yurén).

En el nivel de secundaria se plantea la creación de un dispositivo para la resolución del conflicto y la autonomía en jóvenes y el tratamiento pacífico de conflictos en secundaria, a partir de la educación en valores y la educación artística, usando la ficción del texto dramático y los procesos de representación que promueve el Teatro (Morton).

Desde otra perspectiva, en este libro también se presentan trabajos vinculados a la diversidad, considerando poblaciones que por diversas situaciones son representadas o puestas en condición de vulnerabilidad. Se abordan las representaciones sociales de estudiantes de educación media superior sobre el indígena como grupo vulnerable (Rodríguez H.). Finalmente dos capítulos plantean el problema del género. En uno de ellos analiza sobre las incertidumbres que estudiantes de secundaria enfrentan ante el derecho a la educación sexual integral, reivindicando la importancia de incluir en los procesos formativos los derechos sexuales del colectivo juvenil (Lara). El segundo se preocupa por la formación de estudiantes normalistas frente al problema de la violencia de género (Hernández, Araiza y Jiménez).

A partir de lo anterior podemos plantear que la obra gira en torno a tres ejes:

- Los conflictos, violencia e incertidumbre que marcan la época actual.
- La preocupación por analizar y promover la formación ciudadana y participativa.
- Dispositivos de intervención.

a) Los conflictos, violencia e incertidumbre que marcan la época actual

Diversos autores y autoras de esta obra parecen coincidir que nos encontramos en un contexto en el que prevalece una evasión de los conflictos o un tratamiento de los mismos como si fueran negativos por sí mismos (Morton; Tixtha, Navia y Hirsch; Piña, Pérez Castro y García; Sánchez y Rodríguez M.). Esto también ocurre cuando se atienden las diversidades, sea en relación con la población indígena (Rodríguez H.), como en relación al género (Lara; Hernández, Araiza y Jiménez). Manejado de diversas formas por la mayor parte de los autores, este tema no se analiza solamente desde el carácter contextual que enmarca la vida en el ámbito social y político, sino como un objeto de análisis, para explorar con mayor profundidad no solo el funcionamiento de las escuelas, sino también el tipo de formación que se impulsa en ellas, así como las formas y mecanismos que se han ido construyendo en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas.

De ahí que los trabajos permiten develar que las instituciones y actores educativos parecen naturalizar el conflicto. Este ha conducido a la

construcción o prevalencia de formas de actuación caracterizadas por un mal manejo de los conflictos, o un no reconocimiento de los mismos como forma presente en toda construcción social, institucional o en la relación de dos o más personas. Pareciera que al evadir esta problemática, en las instituciones educativas se fueran produciendo mecanismos de diferenciación, que van marcando la discriminación, exclusión y diversas formas de violencia, o de indiferencia. Por ejemplo, en jóvenes de educación superior, se habla de la presencia de formas de “memoria de conflictos”, como un mecanismo que reproduce la percepción de que no existe posibilidad de comunicarse o de encontrar en el otro la disposición para resolverlos (Tixtha, Navia y Hirsch).

En este mismo nivel educativo, los jóvenes ven limitadas las posibilidades de participación política y ciudadana, en tanto perciben, pero también viven, la indiferencia del mundo adulto, que no solamente parece poco dispuesto a escucharlos, o a crear espacios para que se expresen en la escuela, sino también, en algunas situaciones, no se hacen responsables de diseñar soluciones para resolver los conflictos, o en su caso, hacer justicia, como ocurre con la ausencia de respuesta de las autoridades encargadas de esta tarea (Piña, Pérez-Castro y García).

b) La preocupación por analizar y promover la formación ciudadana y participativa

Diversos autores dan cuenta de la existencia de vacíos y obstáculos para la formación y participación ciudadana y sobre todo la necesidad de promoverla (Fonseca, Ibarra y Barrera; Piña, Pérez-Castro y García; Sánchez y Rodríguez M; Rodríguez R., Saenger y Yurén; González A.).

En este sentido, parece haber coincidencia de que le corresponde a las instituciones y al Estado promoverla, generar condiciones en las cuales los jóvenes puedan aprenderlas, no desde la prescripción ni de un uso instrumental de los jóvenes, sino desde generar condiciones que les permitan desarrollar su propia capacidad de agencia (Lara) y autonomía (Tixtha, Navia y Hirsch), reconociendo al conflicto como parte intrínseca en todas las formas de interacción. En este sentido “no es posible construir relaciones armónicas cuando el conocimiento de sí mismo y la auto negación prevalecen en el individuo, al mismo tiempo que el desconocimiento, el estereotipo y la desacreditación del otro, lo cual impide superar acciones de violencia y abre paso al dominio y la desigualdad” (Morton).

Para el campo de la educación superior se presenta un trabajo que analiza que a pesar de la ausencia de documentos o espacios de formación explícitos de formación en responsabilidad social, los universitarios ubicar como campo de representación, e identificarse con tres conceptos centrales en la

definición de este concepto, que son compromiso, respeto y ayudar (Benítez y González P.), lo cual puede indicar que si bien, en los niveles previos se presentan obstáculos y vacíos importantes para la formación ciudadana, en el nivel superior es posible configurar nuevos sentidos al sentido de participación ciudadana y configuración de los sujetos vinculados a la vida social y democrática. Sin embargo es importante, señalan los autores, que la institución asuma esta temática de forma expresa.

Reiterando lo analizado en el primer eje, podríamos señalar la importancia de no evadir la formación ciudadana, la formación moral y de responsabilidad social de los estudiantes, pues, a nivel superior se juega no solamente la forma en que se desenvuelvan en la comunidad educativa, sino, en cuanto egresen, en el mundo laboral y social.

De ahí que, la formación en el campo de la democracia plantea la apuesta de “analizar la ciudadanía y del ciudadano como construcciones sociales que entrelazan facetas normativas y realidades sociocognocitivas y prácticas” (González A.). En este sentido, se recupera el concepto de *ciudadanía práctica*, trascendiendo las nociones prescriptivas e instrumentales de la formación ciudadana. Vista la ciudadanía en el campo de las prácticas, y no de las prescripciones y desde el deber ser, permite a los autores de las investigaciones que se presentan en este libro, dar cuenta sobre el campo de prácticas de los procesos de formación de la

ciudadanía. De ahí que en jóvenes de secundaria se entrecruzan formas encontradas para comprender la democracia y considerar las posibilidades de su realización, como lo señala González A):

se identifica a la democracia por los valores de *igualdad, libertad, justicia y equidad*; los cuales son un *derecho* para todos; sin embargo, no llegan a realizarse por la *corrupción*; tiene como actores al *pueblo*, al *gobierno* y a la *sociedad*; los instrumentos para lograr sus propósitos son el *voto*, la *elección* y la *participación*; y su contenido criticado es el *poder* y la *política*.

Por otro lado, los docentes ocupan un lugar en las preocupaciones de los autores. Si bien la mayor parte de las investigaciones que se presentan en este libro tocan como sujetos de estudio a las y los estudiantes, se reconoce la importancia que los profesores tienen en la formación ciudadana y de formas participación social. En tres trabajos analizan este campo desde los docentes en el nivel preescolar, en secundaria y en educación media superior (Sánchez y Rodríguez M., y Hernández, Araiza y Jiménez y Rodríguez R., Saenger y Yurén).

c) Dispositivos de intervención

Desde el análisis del campo de prácticas y de representaciones en la formación de la ciudadanía, la atención a la diversidad y la resolución de conflictos, diversos trabajos abordan la preocupación de

promover intervenciones educativas que intenten incidir en la resolución de conflictos y el no reconocimiento de las diferencias. Uno de ellos aborda la formación de la autonomía en jóvenes de educación media superior (Tixtha, Navia y Hirsch). Otro recupera al arte y a la experimentación con el Arte Teatral como elemento formativo y de desarrollo del ser humano y de su capacidad de agencia (Morton). Otra intervención sugiere dotar de herramientas socioemocionales y comunicativas a los docentes para gestionar la convivencia basada en la diferencia, en el caso de educación media superior (Sánchez y Rodríguez M.), y un último trabajo hace uso de un proceso de reflexión recuperando un libro, desarrollado en la modalidad de comic, la historia de Lucha Castro en favor de los derechos humanos en México (2015), con el objeto de promover la formación de futuras maestras, estudiantes de una escuela normal rural, en la prevención de la violencia en contra de la mujer.

Cecilia Navia Antezana

Primera parte

Conflicto y violencia en la
escuela

1. Conflicto y autonomía en estudiantes de educación media superior

Octavio Tixtha López

Cecilia Navia Antezana¹

Introducción

Se presentan los resultados de un estudio sobre conflicto y autonomía en jóvenes de una escuela preparatoria del Estado de México en el que se exploran los significados que los estudiantes otorgan a la autonomía en la convivencia en un contexto de conflicto escolar y violencia contextual. También se analiza la construcción de espacios de autonomía y libertad de los y las jóvenes considerando los vínculos sociales que se construyen entre ellos. De ahí que se procedió a observar a un grupo de estudiantes de bachillerato que han convivido por dos años y medio, considerando que en ese tiempo han construido una manera de interactuar, a partir de que se han adherido y comparten determinadas creencias,

¹Autor de Correspondencia, Universidad Pedagógica Nacional. Email: cnavia@upn.mx

prácticas y normas de interacción presentes en la escuela y, a partir de ellas, conviven cotidianamente.

En este trabajo consideramos que los jóvenes, aun cuando se encuentran en un contexto en el que la violencia se hace presente en sus espacios sociales y escolares, tienen márgenes de autonomía. Para los griegos “*auto* significa mismo y *nomos* significa ley, es decir, se define como la capacidad de los organismos para darse su propia ley, su propio mando” (Huerta, 2011, p. 45). La autonomía no solo se concibe como un acto individual, pues como seres sociales, esta ley de actuar y de pensar, según la propia voluntad, puede también ser vista en relación a los vínculos sociales, en el sentido de que siempre se actúa en un contexto en el que se comparten saberes, reglas y valores (Navia, 2006). A partir de ello, podemos suponer que, cuando la autonomía se ejerce considerando la relación con los otros, puede favorecer una convivencia más democrática y pacífica entre los jóvenes de preparatoria.

Basados en la idea de Montero (2015) quien señala que “no nacemos como individuos conscientes y capaces respecto de nosotros mismos; somos seres de relaciones en un mundo de relaciones, nadie puede ser si no hay otros que, para bien o para mal, son con cada persona” (p. 145), reconocemos que es el carácter social de nuestra experiencia de vida el que nos otorga la categoría de individuos, de seres humanos, y es desde esta perspectiva que podemos ser capaces de comprender la convivencia de y con

los otros, ser empáticos, y movilizar saberes y prácticas que favorezcan una buena convivencia con los otros.

De forma más concreta, nos interesa analizar la construcción de la autonomía de los jóvenes cuando se enfrentan a conflictos y violencias en su entorno escolar. Para ello recuperamos el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que se refiere a un ambiente en el que el individuo se desenvuelve, considerando el desarrollo humano como “una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, influenciado por las relaciones que ahí se establecen y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos” (Torrico, Satín y López, 2002, p. 50).

Mediante este enfoque, se problematiza la violencia en la escuela y su relación con el desarrollo de la autonomía, integrando la influencia de los distintos niveles en los que se circunscribe el estudiante, entre los que se cuentan factores biológicos, antecedentes personales, relaciones cercanas con la familia y amigos, el contexto comunitario y la estructura de la sociedad. De esta manera, por ejemplo, una “falta de respeto en la escuela” puede problematizarse como el resultado de una serie de influencias y decisiones, y no sólo como un acto aislado que busca desafiar la autoridad escolar.

Con ello se trata de superar una visión que tiende a mirar los conflictos de los jóvenes como un

problema de causa y efecto, unidireccional, con el que se tiende a responsabilizar a los jóvenes de las problemáticas de convivencia en la escuela. Por ejemplo, se suele emplear un discurso normativo y legal, que muchas veces tiende a estigmatizar y en casos extremos a criminalizar a los estudiantes, según el que los “docentes quedan colocados como operadores de un ideal normativo que prescribe su relación con los alumnos y la escuela” (Luna, 2017, 28). Cuestionar este enfoque es importante, considerando el contexto de violencia en el que se circunscribe la escuela preparatoria que presentamos en este trabajo y que, dadas sus características, configura e incide en los modos de interacción de los estudiantes.

1. Jóvenes en un contexto de violencia

Este trabajo se realizó en una escuela preparatoria ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, que colinda al norte con la Ciudad de México. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011), Ecatepec tiene una población de 1.656.107 habitantes, siendo el municipio más poblado del país. 68.310 son jóvenes de 15 y 17 años, que es la edad en la que regularmente estudian el nivel medio superior.

La violencia es uno de los problemas más importantes que afectan al municipio. Según la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (2017), el 93.6% de las personas de 18 años y más

consideran que vivir en su ciudad es inseguro, siendo éste el mayor porcentaje a nivel nacional. La percepción de inseguridad, según estos datos, se refieren a sentirse inseguro cuando acuden a cajeros automáticos localizados en la vía pública, en el transporte público, en el banco y en las calles que habitualmente se utilizan (INEGI, 2017).

Los problemas de inseguridad y violencia presentes a nivel nacional y en el Estado de México, también han permeado a las escuelas, sobre todo a nivel de secundaria y bachillerato. La magnitud de este problema se muestra, por ejemplo, en la prevalencia de casos de acoso escolar, habiéndose reportado el 2014, 254,583 casos en jóvenes entre 12 a 29 años (Instituto de Estudios Legislativos, 2016). También se hace presente en el hecho de que más de un millón y medio de estudiantes de secundaria y bachillerato consumen alcohol y drogas y requieren tratamiento, según lo reportan los Centros de Integración Juvenil, A.C. (2016).

Es en este contexto en el que se ubica la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, en la que estudian alrededor de 500 jóvenes, cuya edad oscila entre 15 y 19 años. Regularmente atiende a 12 grupos, en turno matutino y vespertino, y trabajan 40 docentes. Se observó a un grupo de 42 alumnos, de los cuales 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 16 y 18 años. Uno de los autores de este trabajo, fungía en el momento del estudio, como orientador educativo de este grupo, al que se le había

considerado o estigmatizado como un grupo conflictivo, por la incidencia de dificultades en las interacciones personales, reportes de estudiantes a la dirección por constante mal comportamiento.

Ante este panorama de violencia, conflictos y desvalorización del otro, en este trabajo se analiza cómo los jóvenes pueden encontrar espacios de construcción de la autonomía en el marco de las interacciones que establecen entre ellos al interior de la preparatoria. Se puede plantear que en toda interacción se pueden presentar conflictos, en cuya resolución, en algunos casos entran en juego formas de autonomía, o se favorece que ésta se refuerce, y en otros casos, puede derivar en situaciones de violencia o convivencia no pacífica.

2. Referentes teóricos

Un supuesto que orienta este trabajo es el de que los estudiantes pueden afrontar los conflictos escolares de manera asertiva en la medida en que son capaces de actuar con autonomía. Es posible que puedan lograr una identidad personal autónoma si viven un proceso de diferenciación e integración, en el que esté presente un proceso de construcción de sí mismos con un sentido ético.

En el proceso de construcción de sí mismos, se hace presente una jerarquización de valores y una integración social efectiva (Sepúlveda, 2003), reconociendo que ésta se desarrolla en el marco del contexto social en el que está inmerso.

Autores como Álvarez (2015), plantean que la autonomía depende de condiciones internas y externas al sujeto. La autora se refiere a la necesidad de que exista un proceso de racionalización de lo que ocurre en la cotidianidad para poder desarrollar autonomía, lo que implica evaluar, calibrar, sopesar y asignar un orden de prioridades a las cosas, que responderá a pautas que revelan nuestra disposición moral y emocional. De este modo, la autonomía se puede entender en un sentido intersubjetivo y racional, que incluye a la vez el reconocimiento de las personas como iguales, como condición para actuar responsablemente. A la vez, incluye un conocimiento de sí mismo y de los otros, para desarrollar un sentido de pertenencia que opera de manera activa en el contexto de relaciones que hemos elegido, analizando y jerarquizando nuestros actos, siempre considerando al otro.

Un segundo elemento que configura la autonomía es la noción de independencia, que nos permite distanciarnos de influjos ajenos, de condicionamientos externos, de deseos y preferencias que no son las propias, pero que en ese proceso se toma en cuenta el contexto y las relaciones (Álvarez, 2015).

Joseph Raz (1986) menciona la existencia de opciones relevantes como condición necesaria para la autonomía. Es decir, es necesaria la existencia de condiciones externas (en relación con el contexto y relaciones), y condiciones internas (en relación con la

percepción que el sujeto tiene del contexto y la propia inserción en el entramado de relaciones) (Álvarez, 2015). Es decir, que es posible configurar la autonomía al ser parte de un contexto que provea de opciones viables para ser elegidas e interiorizadas. En este sentido, uno no puede ser autónomo en un contexto de imposición, coerción y heteronomía.

Otro elemento fundamental en la construcción de la autonomía, además de reflexionar sobre ella y de buscar un medio para poder desarrollarla, es su componente solidario. Araya (2011) menciona que la solidaridad ocupa un lugar destacado en la acción comunicativa, donde los individuos se reconocen como sujetos libres, solidarios y con capacidades para identificar sus posibilidades para redirigir aquello que les afecta. También refiere que la acción comunicativa es posible a partir de sujetos autónomos, “donde su vinculación con el otro es inteligente y reflexiva, permitiéndoles actuar con su propia cosmovisión de mundo e identidad, sin tener que ocultarla para alcanzar una plena emancipación” (Araya, 2011, p. 87).

De modo que la autonomía es un proceso que implica el propio reconocimiento de sí y el reconocimiento y respeto de los otros en su autonomía, es decir, en sus decisiones, y está enmarcada en el “derecho de las personas a tener opiniones propias, a elegir y realizar acciones basadas

en sus creencias y valores personales, a participar y realizar su proyecto de vida” (Ovalle, 2009, p. 256).

Promover la formación de la autonomía en los jóvenes les permite enfrentarse a las violencias en la escuela, y favorece una convivencia escolar en la que cada estudiante puede elegir quién quiere ser y cómo tratar a los demás. Este proceso formativo puede contribuir a la construcción de la identidad y a la reflexión sobre la importancia de poseer nuestra libertad para tomar nuestras decisiones, considerando que cuando decidimos hacer algo, determinamos nuestro futuro, y a veces, también el de otros (Fuster, 2015). Además, supone un espacio para que “se favorezca la comunicación, el diálogo y la cooperación para lograr acuerdos” (Araya, 2011, p. 87).

En el ámbito de lo escolar, es muy importante consolidar acuerdos, tomando en cuenta que pueden manifestarse conflictos en cualquier momento o situación, cuando “entre dos partes relacionadas los intereses u objetivos son percibidos como incompatibles” (Arellano, 2007, p. 30). Frente a los conflictos presentes en la escuela, se hace preciso construir espacios que propicien la autonomía en los jóvenes, en un proceso en el que desarrollen la capacidad de asumir las responsabilidades por sus acciones.

Sin embargo, es importante distinguir que no todos los conflictos tienden a derivarse en violencia, pues ambos conceptos no deben ser considerados

como sinónimos. Es cuando no existe un manejo adecuado o pertinente de este que puede derivar en violencia. En una perspectiva más amplia, este puede conducir, en sentido positivo a la resolución de problemas. Esto es, puede ser una oportunidad de crecimiento para las y los jóvenes, incluida su capacidad de afrontarlo.

En este sentido un buen manejo de las diferencias entre los jóvenes nos enseña a afrontar el presente y prepararnos para la inevitable presencia de problemas que se presentaran más adelante, conociendo alternativas para afrontarlo, para elegir la más adecuada. Así es posible reflexionar, para conocer nuestro estilo de manejo de conflictos, como un instrumento que nos permita aprender cómo nos comportamos durante situaciones tensas, para desarrollar así, mediante conocimiento y práctica, mejores estrategias para el manejo de situaciones conflictivas (Mirabal, 2003).

Tomando en cuenta que nos encontramos inmersos en un mundo marcado por la incertidumbre (Morin, 1999), se puede plantear que es posible transformar el conflicto. En un contexto de cultura de violencia, los jóvenes pueden aprender diversas maneras de abordarlos. No se trata sólo de llegar a acuerdos, sino de alcanzar la posibilidad de generar un tejido social entre las personas que nos rodean, que paulatinamente nos posibilite la reconfiguración del conflicto y de las formas en cómo decidimos abordarlo.

De ahí que retomamos la noción de transformación del conflicto en torno a tres conceptos: reconstrucción, reconciliación, resolución. Este último ofrece la posibilidad de hacer visibles las habilidades y capacidades para su resolución que se encuentran presentes en los involucrados, que a veces son olvidados durante el conflicto (Calderón, 2009). Se trata de ofrecer las condiciones para que los estudiantes puedan aprender que es importante reconstruir el conflicto, para reconocer las responsabilidades de cada una de las partes que participan en él. Se trata entonces de comprender que la subjetividad de cada persona es importante y que en la búsqueda de la empatía, es importante centrarnos en los hechos y no agredir a las personas.

El conflicto en este sentido, puede permitir el desarrollo de la capacidad de agencia, considerando a ésta como “acción y actividad, *poiesis* y *praxis* en la que al autor-actor es sujeto ético político” (Yurén, 2013, p. 42). En este sentido, reconociendo que al actuar las personas se enfrentan a incertidumbres, es en el proceso de reflexión y acción consecuente, en la que se desarrollan y fortalecen las capacidades para avanzar en los conflictos, aprender de ellos y generar una visión positiva de los mismos, o en su caso, enfrentarlos. Vale considerar, que esto ocurre en un contexto en el que los conflictos y violencia, han sido normalizados favoreciendo una actuación que tiende a mantener prácticas más favorables para la

heteronomía que para la autonomía, a las cuales es preciso enfrentar.

3. Metodología

Los datos que se presentan en este trabajo se derivan de una investigación diagnóstica, desarrollada con un enfoque cualitativo. La información se recopiló en una escuela preparatoria, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, ubicado en el Estado de México. Se trabajó con un grupo estudiantes que cursaban el tercer grado en el periodo de agosto 2017 a mayo 2018. Este grupo estaba compuesto por 42 alumnos, de los cuales 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 16 y 18 años.

Uno de los criterios por los que se eligió trabajar con este grupo, es que el grupo, o en el grupo, se hicieran presentes problemas de conflictos y/o violencia escolar. En este caso, la escuela lo señalaba como un “grupo con problemas”, refiriéndose a que se presentaban problemas de interacción personal, los maestros hacían reportes constantes de mal comportamiento de los estudiantes y en cierta manera, se le había estigmatizado como un grupo conflictivo. Otro criterio fue, que los estudiantes, y por tanto el grupo de estudio, hubieran pasado un buen tiempo de estudio en la escuela, de manera que hubieran construido y estabilizado ciertas formas de interacción entre los estudiantes, y que se encontraran en un proceso de decisiones de su

proyecto personal o formativo. De ahí que se eligió a un grupo que cursaba el tercer año de preparatoria, que al estar concluyendo sus estudios en este nivel, se encontraban en un momento relevante en la toma de decisiones de su proyecto personal y también profesional. Entre estas decisiones, la de continuar sus estudios en educación superior o dejar los estudios.

Se aplicó observación participante (Díaz, 2011), para registrar la dinámica de interacción cotidiana del grupo. Las observaciones tuvieron un enfoque analítico para el abordaje de los problemas de convivencia (Fierro, 2013), con el propósito de identificar y comprender problemas de convivencia como un fenómeno relacional reconociendo las subjetividades que entran en juego en los conflictos.

Por otro lado, se realizaron registros anecdóticos, en los que se anotaron aspectos que mostraron el tipo de convivencia que se observó y se identificó a los participantes, describiendo cómo se relacionaron, los roles establecidos y las interacciones establecidas entre ellos. A su vez, se recuperaron aquellas acciones cotidianas de los estudiantes que fortalecían o debilitaban el ejercicio de su autonomía y por ende, la construcción de la libertad en sus personas.

Finalmente se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Spedding, 2013) para indagar respecto a conflictos previos suscitados en el grupo, ubicando su tipo y nivel, preguntando acerca de las

acciones llevadas a cabo, de la experiencia sentida durante el mismo, del por qué se eligió determinada forma de responder y qué alternativas pudieron haber existido, así como el tipo de comunicación empleada. Además, se indagó respecto a su grado de satisfacción con la convivencia escolar actual, la relación que han establecido al interior del grupo, así como factores de convivencia escolar presentes que permiten la sana interacción y cuáles son aquellos que deben fortalecerse o cambiarse para este fin.

4. Resultados

4.1. Formas y prácticas para afrontar los conflictos

Uno de los aspectos que nos pareció importante recuperar cuando se trató de analizar los conflictos en el grupo, fue recuperar lo que consideramos un historial de conflictos ocurridos en este grupo de estudiantes. Con ello se trató de comprender el origen del tipo de interacciones que se habían establecido y que determinaban la manera de interactuar cotidianamente, la cual, los había etiquetado en la comunidad escolar como un grupo conflictivo.

En los relatos de los estudiantes mencionaron antecedentes de conflictos en el grupo y su manejo, así como respecto a alternativas que pudieron haber elegido en ese momento de tensión:

Una chava de mi salón me empezó a insultar y me quería golpear porque le había hecho algo a su amiga y para defenderla, buscó pelea conmigo.

¿Cómo lo manejaste? La verdad no le tomé importancia, ya que si le seguía el juego el problema se iba a hacer más grande, por eso la ignoré.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque si le reclamaba o le hacía pleito iba a acabar mal, entonces lo dejé pasar, y no le tomé mucha importancia.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Tal vez en el momento le hubiera respondido con golpes, pero me contuve, yo siento que estuvo bien que no le haya hecho o dicho nada, sino el problema se hubiera hecho más grande (28/11/17).

Se observa en este relato, que la estudiante es capaz de autorregular su comportamiento frente a una situación de conflicto que podría hacer derivado en una posible agresión física. Esto ocurre, por un lado, a partir de la reflexión de la situación que se le presenta, lo que integra una capacidad cognitiva que le permite objetivar la situación que se le presenta, comprenderla y dimensionar las posibilidades de su actuación. Derivado de ello, y con una perspectiva estratégica, la estudiante demuestra tener capacidad de tomar decisiones, de manera autónoma, como una estrategia que le permite evitar el conflicto, en este caso “ignorando” a su compañera, frente a la opción de “*le hubierarespondido con golpes*”. Esta respuesta nos muestra una práctica que supone, como forma de responder, dar continuidad al conflicto, y derivarlo a una situación de violencia. Una posibilidad, que podemos suponer impidió esta situación, fue que al

tomar esta decisión, la estudiante es capaz de mirar las posibles consecuencias de su acción: “*el problema se iba a hacer más grande*”, lo que nos muestra que existe una dimensión ética en su respuesta, puesto que es capaz de asumir con responsabilidad sus acciones. A diferencia de otros casos, observamos que un elemento estratégico de su respuesta es responder con una actitud pasiva ante el conflicto, lo que puede indicar que, independientemente de la provocación que se le plantea, puede mantener un equilibrio sobre sí misma.

En otra observación, se encontró otro caso en el que se elige ignorar el conflicto como alternativa principal para su abordaje, pero a ésta le añade lo que se puede apreciar como un obstáculo para el diálogo, para la resolución del conflicto.

Realmente han pasado varias situaciones, pero trato de seguir igual y realmente que no me afecte y no me importe lo que digan los demás, siempre y cuando no rebasen su límite.

¿Cómo lo manejaste? Ignorándolos.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque no vale la pena discutir con una persona necia que sabe que está haciendo mal pero no lo reconoce.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Una alternativa es decir las cosas como son, para que pues me diga lo que tenga que decirme (28/11/17).

Observamos, también, en este caso, que el estudiante es capaz de poner en práctica una estrategia similar a la anterior para evadir el conflicto, que consiste en ignorar a su par. Sin embargo, muestra los límites que establece en la definición de su actuación, que consiste en la percepción de sí misma como un sujeto que tiene límites, en este caso, que marca los límites que afectan su libertad, su autonomía. En este sentido refiere *“no me importe lo que digan los demás, siempre y cuando no rebasen su límite”*. Es este límite de lo personal, de lo privado que desea preservar, lo que permite a este estudiante valorar las posibilidades del diálogo con el otro: *“Una alternativa es decir las cosas como son, para que pues me diga lo que tenga que decirme”*. Destaca en esta capacidad de responder, la disposición a la escucha.

Si consideramos la percepción, que parece generalizada, de que los jóvenes responden con violencia al conflicto, ambos casos nos muestran lo contrario, e incluso, a pesar de que muestran como obstáculo la posibilidad de comunicación, pareciera que sugieren tener disposición a escuchar lo que se les plantea.

Existe también otra manera de resolver los problemas cuando se cruzan o superponen sobre conflictos previos. Pero también, la posibilidad de considerar el diálogo como una alternativa para afrontar conflictos.

En una ocasión fue por un trabajo en equipo, cada persona hizo lo que quiso, afortunadamente

todo salió como lo esperaba, pero existió un pequeño conflicto.

¿Cómo lo manejaste? Escuché los argumentos de las otras personas y después decidí contar mi versión de los hechos.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque creí que era lo más conveniente, primero se escucha y después se da una solución.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Yo creo que esa fue la mejor alternativa (28/11/17).

Observamos en este caso que se manifiestan los motivos para elegir esta forma de proceder, manifestando de forma muy clara la necesidad de escuchar para poder emitir una opinión y /o en su caso resolver un conflicto. De ahí que, se puede señalar que la presencia de situaciones no resueltas en el trayecto de la convivencia con el grupo, o de indiferencia o falta de diálogo, se pueden generar como “memoria de conflictos no resueltos”, que pueden convertirse en potenciales obstáculos para establecer interacciones entre los jóvenes que les permita, en subsecuentes caso, superar de una manera positiva los conflictos. En cierto sentido, el conflicto permanece latente, aún a pesar de que en un momento previo, aparentemente, parecía haberse resuelto.

Se observa la presencia de un aprendizaje previo de tipo social, que determina algunos comportamientos respecto a sus compañeros debido a la manera en cómo han interactuado entre ellos. En

este sentido Vielma y Salas (2000), refieren luego de un análisis de los postulados de Bandura, que el ser humano aprende “a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que son importantes para quien lo observa” (p. 35).

De manera que se puede afirmar que las interacciones pasadas, como encontramos en este grupo de estudiantes, se van configurando como estructuras relacionales que inciden o contribuyen a estructurar futuras interacciones. Es decir se van definiendo como prácticas sociales que se van normalizando, que van definiendo la manera en que este grupo de estudiantes interactúa en los conflictos subsiguientes.

Al afrontar los conflictos con sus pares, podemos distinguir que los estudiantes han desarrollado diferentes estilos de afrontamiento, en unos casos más activos que en otros, en la que se integra la autonomía, o el cuidado de sí, como un principio que va guiando sus acciones. A su vez, estas prácticas, nos muestran una manera de interactuar y como interviene, en el entramado de relaciones que van construyendo, una determinada manera de resolver sus conflictos.

Así podemos apreciar una actuación en la que entra en juego la autonomía ante el conflicto, pero que está condicionada por las interacciones o prácticas que se han normalizado. Y a pesar de que se

enuncian otras alternativas, como posibilidades de acción que involucran por ejemplo el diálogo, no encuentran una resonancia en el otro para poder llevarlo a cabo. Se trata entonces de a la hora de tomar decisiones, éstas se limitan o son acotadas, por la falta de comunicación o de disposición por las partes en el conflicto.

Estas maneras de abordar los conflictos, instauradas en la historia de interacciones del grupo, se reflejan en el presente, al hacerse evidentes la permanencia de “viejas” rencillas entre los estudiantes que detonan, o se presentan como potenciadores de los conflictos cotidianos.

...es que siempre son así, nunca quieren participar y no están de acuerdo con nada, además no se prestan para hablar

...es que siempre es lo mismo, ellas hacen lo que quieren y no nos toman en cuenta (29/11/17).

Se observa que la presencia de estas formas “memoria de conflictos”, generan tensión en los estudiantes, quienes parecen asumir, como idea instaurada, de que ante su presencia, se encuentran ante una situación antes vivida. Es decir, se presentifica tanto el conflicto pasado como la forma en que éste se ha resuelto, convirtiéndose en prácticas sedimentadas, como un mecanismo que reproduce la percepción de que no existe posibilidad de comunicarse o de encontrar en el otro la disposición para resolverlos. Recuperando a Onetto (2003):

“Todo pensamiento es el resultado de una historia pequeña y de una historia grande. Estas historias sedimentan como supuestos, creencias e ideas de partida que no se someten a discusión”.

De ahí que podemos afirmar, que se convierten en prácticas que predisponen una postura rígida y defensiva de los estudiantes, evitando que alternativas como el diálogo puedan siquiera ser pensadas como viables. Encontramos aquí una autonomía limitada y acotada por el entramado de relaciones que se han ido configurando en el grupo estudiado.

Aun así, los estudiantes muestran interés por modificar esta situación y gestionar sus interacciones desde otro panorama, considerando que al estar presentes espacios para reflexionar y poder comunicarse, muestran un análisis personal de la cotidianidad, pensando en lo no pensado, más allá de la costumbre y con un ánimo de cambio:

Estuvo bien haber hablado de cómo nos llevamos en el grupo, porque saber que algunos comportamientos del diario no son correctos, hace que se den cuenta y lo digan (RA3-13/09/17).

4.2. Necesidad de ser

Es a través de las acciones cotidianas en la escuela que los estudiantes van fortaleciendo o debilitando su capacidad de autonomía. Esto ocurre en un proceso en el que intentan encontrar sentido a

su existencia, que hemos nombrado como “necesidad de ser”.

El deseo de autonomía de los estudiantes va a la par de la configuración de su identidad y de la búsqueda de espacios en los cuales puedan tomar decisiones con libertad. Sin embargo, se hizo visible la preocupación de los estudiantes por valorar sus decisiones y las consecuencias de su actuación. Algunos de los relatos que presentamos se recopilaban en el contexto del sismo que sacudió a México el 19 de septiembre de 2017, lo que permitió que varios estudiantes estuvieran sensibles respecto a sí mismo y a sus vínculos familiares y con la sociedad.

...nos dimos cuenta que unidos lo podemos lograr, y esto también nos ha dado una buena oportunidad de empezar a vivir la vida como quieres, pues hay que agradecer que a pesar de todo tenemos una oportunidad de vivir (17/10/17).

La búsqueda de espacios de autonomía viene acompañada de una reflexión ética, sobre la responsabilidad consigo mismos y con los otros. Esto conduce a los estudiantes a pensarse de otro modo y por tanto a considerar, en sus posibilidades de actuación, su presente y futuro.

Me puse a reflexionar y sí cambiaron mis acciones con mi familia, ya que soy muy

impaciente y me dicen algo y duro días sin hablarles, y ahora con lo sucedido, lo quiero cambiar porque, a fin de cuentas, la familia es quien siempre está ahí (17/10/17).

Al contrario de lo que se percibe de los jóvenes, como sujetos vacíos de sentido, que viven en un mundo superficial, encontramos su preocupación por pensar que cada acción tiene consecuencias de las que es posible hacerse cargo. Por ejemplo, en relación a su relación con el curriculum, encontramos que en los jóvenes se manifiesta el interés de establecer una relación distinta con los contenidos y conocimientos escolares que se les ofrecen. Se plantea en este sentido una necesidad de libertad que sólo es posible con una visión educativa más amplia e integral.

Recuperando una visión más racional, que han incorporado en su proceso escolar, aspiran a una formación que los aleje de las formas tradicionales en las que se han tratado los conocimientos como formas de adoctrinación. De este modo, los estudiantes revelan que son capaces de advertir que no existe neutralidad en la forma en que se han desarrollado los procesos formativos que sitúan o favorecen determinadas maneras de conocer, o contenidos en su escuela, respecto a otros.

La única manera de triunfar en esta vida es cuando logre la libertad de mí misma y eso solo se obtiene mediante el conocimiento [...] puse esta frase profesor porque considero que es

importante buscar ser libre en una sociedad que busca adoctrinar a los jóvenes para que se adapten a la sociedad, lo importante es el conocimiento, no la educación, saber para no dejarse encasillar en lo que otros piensan y tener criterio propio (13/09/17).

La autonomía, sin embargo, no es percibida de manera prescriptiva, o que pueda adquirirse a partir de la exterioridad de los sujetos, o que es algo que pueda otorgarse. Se reconoce que es preciso realizar un esfuerzo, luchar por ella, es decir, construirla, a partir de la reflexión, toma de decisiones y actuación, a la par que se construyen como personas. Esto sitúa a los estudiantes como actores centrales en su formación (Navia, 2006).

Es más fácil rendirse y comienza tu cabeza a crear ideas, pero hay que seguir luchando [...] la vida siempre te va a poner altas y bajas ¡siempre!, pero es decisión de uno seguir luchando y no darnos por vencido (14/09/17).

Podemos observar que en su reflexión, los estudiantes advierten que, frente a los obstáculos, interiores o exteriores, es preciso saber enfrentar la incertidumbre (Morín, 1999). En un reconocimiento de que existen condicionantes que se interpongan en su camino, se observa que poner en ejercicio su capacidad de autonomía no es tarea fácil, pero a su vez, en una dimensión agónica, es preciso luchar, a la par que se va construyendo su proyecto de vida.

Siguiendo a Echavarría (2003), en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción. Conocer e ir más allá de los contenidos formales ofrece la posibilidad de reconocer las influencias del medio e interiorizar de forma personal aquello que nos permite ser de un modo distinto con el otro, en el que se incorpora un principio de autonomía solidaria.

En este orden de ideas, se retoman algunas observaciones que surgieron después del terremoto. En las actitudes de los jóvenes se encontró la presencia de un ánimo solidario, que si bien respondió a este acontecimiento, son reflejo de la formación que como personas han tenido en sus contextos familiares y comunitarios. Esta capacidad solidaria puede ser considerada como un potencial para intervenir con los jóvenes, lo que se pudo observar en expresiones como:

Lo importante no es quienes eran (las personas afectadas) sino que necesitaban ayuda y qué bueno que la gente reaccionó de esa manera.

Si nosotros estuviéramos en esa situación me gustaría que alguien más pudiera ayudar (20/10/17).

Desde la pedagogía general se entiende la autonomía como la competencia para realizar una

toma de decisiones individual y colectiva de forma reflexiva, crítica y responsable (Puig y Martín, 2007, citado en Gómez, Jiménez y Sánchez, 2015). De ahí que podemos plantear que un ánimo solidario con el otro es un buen punto de partida para establecer cambios positivos en la construcción de una convivencia escolar armónica desde las decisiones con autonomía de cada estudiante.

Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la resolución de un conflicto ocurrido en un evento conmemorativo en la escuela. Después de una serie de situaciones que se presentaron entre alumnas del grupo, donde las posturas parecían irreconciliables y las partes no estaban dispuestas a dialogar, se observó lo siguiente como el final de dicha disputa:

“ya hablamos con [menciona el nombre de las compañeras] y todo bien, ya no hay problema, de hecho ya nos estamos organizando para el proyecto”. Le mencioné: “qué bueno, las felicito”, esto en referencia a su anterior postura de no ceder y tratar de imponerse las unas a las otras y viceversa, a lo que ella respondió: “ya le estamos aprendiendo algo”. Se despidió y subió a su salón” (30/11/17).

Se puede observar que se identifican alternativas para el manejo de conflictos, pero también para la posibilidad de cambiar posturas y de abrirse a nuevas formas de actuación y conciliación.

Sin embargo, este no es un proceso sencillo, pues los jóvenes actúan en el marco de presiones de sus pares, sobre todo de grupos de amistades. En este caso, el grupo de amigas ejercía diversas formas de influencia y presión para avivar el conflicto en el que, a manera de círculo vicioso, las posturas rígidas se mantenían y retroalimentaban. A pesar de ello, las estudiantes lograron de forma autónoma, con el acompañamiento del tutor del grupo, elegir un mejor camino para la consecución de sus objetivos en colaboración con el otro.

Conclusiones

Se puede señalar que, a pesar de la percepción negativa que se ha construido de los jóvenes de preparatoria como sujetos vacíos de sentido, sin capacidad de autonomía y de solidaridad, poseen capacidades de autonomía y de convivencia, que pueden ser recuperadas en una intervención que las potencien, y que los orienten en su búsqueda de identidad y proyección de sí mismos como personas capaces de responder ante sí mismos, como ante la sociedad.

Existe una necesidad de libertad manifiesta en las interacciones de los estudiantes, quienes expresan la necesidad de ser escuchados, de solucionar sus problemas, de encontrar su lugar en la sociedad, de configurarse a sí mismos para convivir con el otro y de lograr sus metas. De alguna manera todos tenemos estas capacidades, pero no todos tenemos los

elementos para actuar, o no siempre existen las condiciones para ponerlas en acción (Nussbaum, 2013).

Promover la formación de la autonomía en los jóvenes los fortalece a nivel personal y en su maduración para constituirse como personas con una visión amplia para poder actuar en la construcción de su propia historia. Pero ello requiere, como apuntamos arriba, que el estudiante tengan que desarmar las “memorias del conflicto”, o las prácticas estructuradas que se han ido configurando en su trayectoria escolar, para desmontarlas o diferenciarse de ellas.

En este sentido es importante referir lo que menciona Parent (2000) acerca de que “la liberación del ser constituye la libertad porque no la poseemos, la conquistamos. En este movimiento existencial, nuestra libertad adquiere su ser, pues la liberación no es la separación o el aislamiento del individualismo, sino el encuentro con el otro” (p. 145), de manera que sea posible reconocer nuestras similitudes sobre nuestras diferencias, y que mediante la cooperación y la empatía, sea más fácil alcanzar la autonomía.

De este modo, hablar de autonomía en los jóvenes es también hablar de libertad, dado que a la vez que otorga la posibilidad de decidir sobre uno mismo, ofrece la posibilidad de gestionar un futuro compartido. A su vez, desarrollar la autonomía a su vez asumir la responsabilidad de las acciones. Para los estudiantes, supone reconocer el impacto de sus

acciones en el otro, es decir, la manera en que se afectan, no solo a los otros, sino a sí mismos, y al colectivo. La autonomía coadyuva en este sentido, a promover el ejercicio de las libertades, no solo individuales sino colectivas, desde una perspectiva ética.

Referencias

- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, XXXV (1), 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002>
- Araya, J. (2011). Jürgen Habermas, democracia, inclusión del otro y patriotismo constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia*, 3 (1), año 2, 86-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685365.pdf>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3 (7), 23-45.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Centros de Integración Juvenil, A.C., (2016). Módulo I. Acoso escolar: una forma de violencia. Unidad 2. Marco conceptual del acoso escolar. Material elaborado para el Diplomado en línea Acoso escolar y consumo de drogas: estrategias para su prevención y atención. México: CIJ.
- Díaz, L. (2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico*. México: UNAM.
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Fierro, C. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, y T. Spitzer. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp 71-132). México: ANUIES, COMIE.
- Fuster, J. M. (2015). Libertad, Responsabilidad y Orden Social. En *Neurociencia: Los cimientos cerebrales de nuestra libertad*. México: Paidós.
- Gómez, A., Jiménez, F. y Sánchez, C. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* XI (42), 310-

328. Recuperado de:
www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/710/71041417002/6
- Huerta, M. (2011). La autonomía y su significado para las instituciones de educación superior. *Innovación Educativa*, 11 (54), 42-52. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421434004>
- Instituto de Estudios Legislativos, (2016). El bullying y sus efectos en la vida escolar en el Estado de México. En: *Perfil del Estado de México*. Toluca de Lerdo: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de:
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Metadatos>
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia* 19(58), 13-52. Recuperado en 28 de mayo de 2018, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Luna, A. (2017). *El ethos profesional docente en la construcción de la Convivencia pacífica de una escuela primaria*. Tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Mirabal, D. (2003). Técnicas para manejo de conflictos, negociación y articulación de alianzas efectivas. *Provincia*, (10), 53-71.
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. *Estudios de Psicología*, 32 (1). Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395351948013/a>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción. Mercedes Vallejo-Gómez. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Medellín, Colombia.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2..
- Ovalle, C. (2009). Autonomía como condición esencial de la dignidad humana y fundamento del consentimiento informado. *Revista Colombiana de Bioética*, 4 (2), 241-259. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189214316011>
- Parent J. (2000). La Libertad: Condición de los Derechos Humanos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502207>

- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología*, 12 (1), 27-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400102>
- Spedding, Alison (2013). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En: M. Yapu (coord.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. (4ª. ed.) (pp. 117-195). Bolivia: PIEB.
- Tixtha, O. (2019). *Hagamos las paces. Transformación del conflicto y autonomía en jóvenes de bachillerato*. Tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18, 45-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718103>
- Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23-51). México: Juan Pablo Editores.

2. Creencias de docentes sobre la convivencia escolar en preescolar

Elena Guadalupe Rodríguez Roa

Cony Brunhilde Saenger Pedrero

María Teresa Yurén Camarena

Introducción

Las relaciones interpersonales son un aspecto ineludible en la vida cotidiana dentro de una sociedad, una práctica que realizamos todos los días al encontrarnos con otras personas dentro de los grupos en los cuales participamos; son producto de la socialización, y ésta se realiza de acuerdo a formas que culturalmente se consideran válidas. Una forma de llamar a ese acto de relacionarse con otros es convivir, y las formas de convivencia pueden ser muy diversas, en gradientes que pueden ir de las relaciones cordiales y de confianza, hasta relaciones hostiles o incluso violentas. Actualmente, lograr formas de convivencia positivas, es una aspiración en diferentes ámbitos sociales, uno de ellos la escuela.

La convivencia escolar es un tema de la agenda educativa, una estrategia que debería llevar a prevenir y disminuir la violencia al interior de los recintos

escolares y en la sociedad. El Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP) marca, dentro de sus propósitos y estructura curricular, orientaciones para aprender a convivir y lograr promover la convivencia al interior de las escuelas. Programas más específicos son el denominado “Escuela Segura” (PES), que se configuró en 2007 como una estrategia para coadyuvar a prevenir situaciones de riesgo para la seguridad en las comunidades escolares y el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) orientado a promover convivencias sanas y pacíficas en las comunidades escolares (SEP, 2015).

En las escuelas, a partir de las interacciones entre los niños y los docentes y de los niños entre sí, los alumnos desarrollan habilidades sociales y adquieren pautas de comportamiento validadas socialmente, lo que les permitirá ser parte de sus grupos. Al ser los docentes quienes dan las pautas para modular las formas de convivencia al interior de las aulas, nos ha resultado de interés conocer cuáles son sus creencias acerca de la convivencia.

El presente reporte es parte de una investigación que tuvo como uno de sus objetivos, conocer cuáles son las condiciones de posibilidad de la formación para la convivencia en educación preescolar, y entre dichas condiciones, las creencias de las docentes acerca de lo que es convivir y cómo lograrlo.

Hubo tres aspectos que nos llevaron a seguir esta orientación:

- a) Uno de nuestros supuestos iniciales: la convivencia está vinculada a la formación moral de los sujetos, pues con base en la moralidad es que se regulan el trato hacia sí mismo y hacia los otros, ya que convivir es más allá que estar con otros, es ser con otros.
- b) Haber encontrado, al construir el estado de la cuestión, que los hallazgos de algunas investigaciones sobre convivencia escolar aluden, reiterativamente, a la importancia de las interacciones entre docentes y alumnos para promover ambientes de convivencia. (Lizardi, 2011; Messias, Muñoz y Lucas-Torres, 2012; Fierro y Fortoul, 2011; Martínez-Parente y Carvajal, 2009; Cervantes, 2015); y
- c) Entender que las relaciones entre personas están mediadas por las creencias de quienes interactúan, siendo guiados sus comportamientos por aquello que se considera verdadero o falso.

Se optó por estudiar este aspecto en el nivel preescolar, bajo la consideración de que, al ser el primer nivel de la educación básica en México, las escuelas preescolares se convierten en los primeros espacios institucionales alternos a la institución familiar, por lo mismo, en espacios iniciales para otras formas de aprender la socialización. Además, el escaso número de investigaciones que abordan la temática en este nivel educativo, nos llevaron a considerarlo pertinente.

1. El tema de la convivencia en Educación Preescolar

Independientemente de los programas oficiales orientados a favorecer la convivencia, nos ha parecido conveniente identificar cómo es que este tema se presenta en el Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Preescolar (PE)¹, al ser éste el documento que orienta la acción de los docentes de este nivel educativo. Dentro del PE (2011), formar para la convivencia se entiende

como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social (p. 93).

Tenemos así que la convivencia es entendida no como algo preexistente, sino como una forma de establecer relaciones positivas entre las personas, las cuales requieren habilidades comunicativas, pero también emocionales. En esta definición, se reconoce que en las relaciones personales, los conflictos son ineludibles y deben ser solucionados.

En otros apartados del PE (SEP, 2011a) se plantea que para lograr la convivencia en la escuela y

¹ Se realizó la identificación de los párrafos en los que aparece la palabra convivencia en la versión digital del PEP 2011 con la ayuda del buscador de Adobe Acrobat. De esa selección es que se recupera esta información.

fuera de ella, deben aprenderse: a) las reglas necesarias (no se señalan cuáles) y b) los valores que la hacen posible: “valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia” (p. 78). Se alude también, a que debe haber un “marco regulatorio de la convivencia”, conformado por los principios de democracia, tolerancia, respeto, libertad, no discriminación, no violencia, inclusión y derechos humanos (p. 163). Junto con las reglas, los valores y principios para la convivencia, se reconoce que las formas de organización, de interacción y de resolución de conflictos en las escuelas, dan lugar a “modos especiales de convivir”, todo ello contribuye a configurar la convivencia escolar. Estas ideas acerca de la convivencia, son las que los docentes de preescolar reciben como orientaciones para enseñar a convivir.

En el espacio relacional de la escuela, el tema de la convivencia no es sólo un objeto de trabajo, sino un objetivo a alcanzar. Relacionarse y convivir no son lo mismo.

Como la sociedad, la escuela también trasmite, por la normativa interna y la disciplina cotidiana, formas de tratar a los otros de acuerdo con los roles y estatus de sus integrantes, orientando el trato entre los actores de acuerdo con las jerarquías institucionales que establece la propia organización escolar: alguien igual, superior o inferior a mí, un/a compañero/a, una autoridad. Como toda institución, la escuela tiene un propósito y acorde con él, define

su estructura, formas de organización y normas para regular las participaciones de sus miembros, de acuerdo con la posición que ocupan en dicha estructura. Al interior de la escuela, los docentes y alumnos ocupan un lugar protagónico; no obstante, sus roles están bien diferenciados: uno está ahí para enseñar y el otro para aprender.

Las actuaciones de los docentes, quienes intervienen en los procesos educativos, están signadas por sus saberes, finalidades y creencias. Estos referentes orientan el significado que atribuyen a su práctica y tienen que ver con el sentido que dan a la educación misma, a su rol para promover aprendizajes, y a la importancia de relacionarse con los otros que conforman la comunidad escolar, especialmente con sus alumnos.

2. Las creencias como disposiciones para convivir

Villoro (1989) explica que en nuestra interacción con el mundo, los sujetos recibimos una amplia variedad de información a través de nuestros sentidos, información que es mediada por la forma como otros sujetos de nuestros grupos inmediatos la significan. Esa información pasa a formar parte de nosotros a partir de representarla en nuestra mente. Esas representaciones no son las mismas para todos los sujetos, en tanto que cada sujeto marca sus representaciones con un criterio de verdad. Al catalogar como verdadero o falso un contenido representacional, las creencias funcionan como

expectativas que regulan las relaciones de los sujetos con el mundo inmediato; así, tenemos que las creencias son disposiciones psíquicas adquiridas, de carácter cognitivo, que operan como guías de acción, dando sentido a lo que se realiza; esta característica de guiar la acción podría atribuírsele también a las reglas o normas, sin embargo, aún las reglas y normas pasan por el tamiz del criterio de verdad.

La creencia, dice Villoro (1989), es un estado disposicional en tanto que es un estado interno, una condición inicial subjetiva que dispone al sujeto a actuar ante diversas situaciones; al ocurrir en la conciencia, sólo el sujeto puede percatarse de tener una u otra creencia, sin embargo, también explica que dichas creencias pueden no ser conscientes, funcionando y habiendo sido adquiridas como aprendizajes implícitos (Pozo, 2014). Al explicar que la creencia es una condición necesaria pero no suficiente para actuar, señala que a ella se suman otras disposiciones, que son las afectivas o emociones y las disposiciones volitivas o intenciones, siendo la forma como se combinen estos tres tipos, lo que da lugar a diferentes comportamientos.

3. Metodología

Se trata de un estudio de corte cualitativo y orientación inductiva. El universo de estudio fueron ocho docentes de tercer grado de dos escuelas de preescolar en la ciudad de Cuernavaca.

El modo epistémico ² que orienta esta investigación es el analítico-reconstrutivo, el cual, se caracteriza por ser investigación de descubrimiento, siguiendo un proceso lógico inductivo. Tras seleccionar un dispositivo referente (Yurén, 2007), la realidad a estudiar se analiza y posteriormente se reconstruye para identificar lo que no es evidente.

Se trata de una investigación cualitativa, que se orienta bajo ciertos lineamientos etnometodológicos, considerado como un enfoque teórico cuya premisa es que el mundo es un “objeto de percepciones y de acciones de sentido común” (Coulon, 1995:16); entendiendo que la configuración de la realidad social está influenciada por los métodos utilizados por los individuos para dar sentido a sus acciones cotidianas, lo cual conlleva a que los hechos sociales, por ser producciones de la actividad humana, sean inestables.

El carácter naturalista de la investigación cualitativa, permite estudiar la realidad en su contexto buscando comprenderla, a partir de reconstruir los fenómenos que se hacen explícitos con base en lo que las personas externan (Rodríguez et al, 1999), por tanto, se busca encontrar significados.

²De acuerdo con Yurén (2004), el modo epistémico se refiere al modo de construir el conocimiento, que considera: las pretensiones exploratorias, descriptivas, explicativas o críticas del estudio; la manera holística o analítica de mirar la realidad; la forma inductiva o deductiva de incorporar la teoría; los modos de trabajar los datos que puede ser de manera reconstructiva, interpretativa, comprensivo-aplicativa o cuasiexperimental y la manera de tratar el lenguaje, como acontecimiento o mensaje.

El enfoque inductivo de la investigación, significa que lejos de buscar comprobar las explicaciones teóricas existentes, se pretende reconstruir la información recuperada en el campo con el apoyo de conceptos teóricos que posibiliten la explicación, comprensión y crítica de la normalidad develada.

La técnica utilizada para la obtención de información aquí reportada fue la entrevista semiestructurada; siendo el objetivo del estudio reconstruir las creencias que tienen las docentes acerca de la convivencia escolar, y entendiendo las creencias como constructos simbólicos que dan sentido a las acciones, las cuales no siempre se hacen conscientes y por consecuencia explícitas directamente. Fue necesario recurrir a técnicas de análisis del discurso que nos permitieran encontrar los implícitos, eligiendo por ello el Análisis Crítico de Discurso, desde el enfoque sociocognitivo desarrollado por Van Dijk (2016) y el Análisis Estructural de Contenido, planteado por diversos autores como son: Hiernaux (2008); Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

Para Van Dijk (2016), la relación discurso-sociedad está mediada por representaciones cognitivas de quienes utilizan el lenguaje. Estas representaciones son inferencias que los individuos elaboran a partir de su contacto con estructuras discursivas y sociales. Esto es, los conocimientos compartidos socioculturalmente son los que hacen

posible la comprensión del mensaje. Las representaciones nos permiten entender la manera en que los individuos que emiten un discurso, interpretan dichas estructuras. Por lo tanto, analizar las estructuras discursivas y semióticas, permite identificar los significados implícitos en un discurso, el cual debe referenciarse en un contexto que es el que le condiciona.

Nuestra elección de la técnica de análisis estructural del discurso (AED), atendió a nuestro interés por identificar las creencias que pre-disponen a las docentes hacia formas de convivir y de promover la convivencia al interior de las escuelas. El AED parte de entender el discurso como continente, esto es, como un texto que guarda un contenido, pues según explica Hiernaux (2008) “el contenido es sentido, una manera de ver las cosas, un sistema de percepción” (p. 68); de ahí que se precisa disgregar el discurso para poder analizar sus partes y de esa manera, encontrar el contenido. Para el AED, un discurso se compone de diferentes estructuras y la forma como éstas se relacionan permite entender el sentido que se da a lo que se expresa. Basa el análisis en un postulado de binariedad, que señala que en un discurso es importante identificar los términos que, correspondiendo a un mismo eje semántico, presentan ideas que se oponen y que lo que se dice de dichos términos posibilita que se identifique la postura de aceptación o rechazo hacia aquello de lo que se habla, en tanto que el principio de binariedad

permite identificar los términos mutuamente excluyentes.

4. Las creencias de las docentes acerca de la convivencia escolar

A nivel individual, como resultado de los procesos de socialización y enculturación, los sujetos elaboran creencias. La eticidad de los grupos de pertenencia, va marcando los caminos permitidos, las formas de ser, hacer y estar con otros.

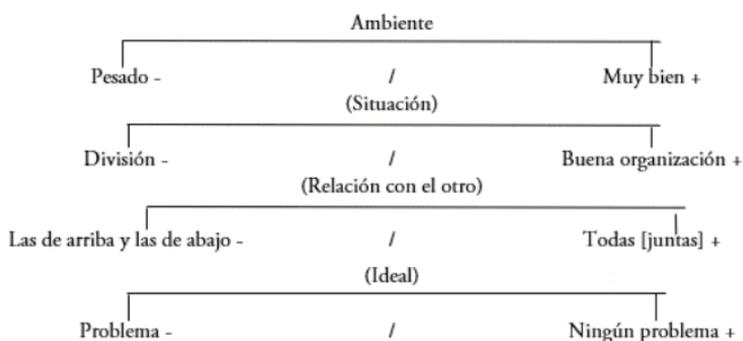
Cuando las maestras refieren el tipo de convivencia que perciben en la escuela se centran mayormente en las interacciones entre ellas; sólo dos de ellas hablaron de las relaciones de ellas con los niños y con otros colaboradores.

En general, la convivencia entre maestras es calificada de manera positiva por todas ellas. Se califica como “sana”, “pacífica”, “de respeto”, “sin disgustos”. Estas cualidades hacen que algunas maestras perciban a la convivencia en la escuela como “agradable”, como un factor que posibilita “un buen equipo de trabajo”. Admiten que en algunos casos la convivencia puede ser calificada de manera negativa; una maestra consideró que la convivencia puede “ser pesada”, y esto la atribuye a las “divisiones entre las maestras”, es decir, cuando se forman subgrupos que se confrontan. A continuación, se presentan algunos textos de los discursos de las maestras y el resultado del análisis que revela la estructura paralela del discurso. Dicho análisis muestra la manera como se

percibe que, eludiendo los conflictos, es posible lograr una buena convivencia y cumplir con el para qué de las maestras en su escuela, realizar su trabajo.

Es un ambiente muy bueno por eso estoy aquí trabajando. Cuando llegué como que sí estaba un poquito más pesado, porque las maestras [...] estaban como que divididas, pero ya después poco a poco nos fuimos ahora sí que organizando bien y todo. Antes eran las de allá arriba y las de allá abajo, ahora no, ahora somos todas... Ya el ambiente es muy bueno, hasta con intendencia o con el contador que es el que nos ayuda, con todos está muy bien, yo no he visto que haya ningún [algún] problema. (Maestra Nora). Esto, al diagramarlo para su análisis, queda como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Estructura jerárquica acerca de lo que favorece un muy ambiente.



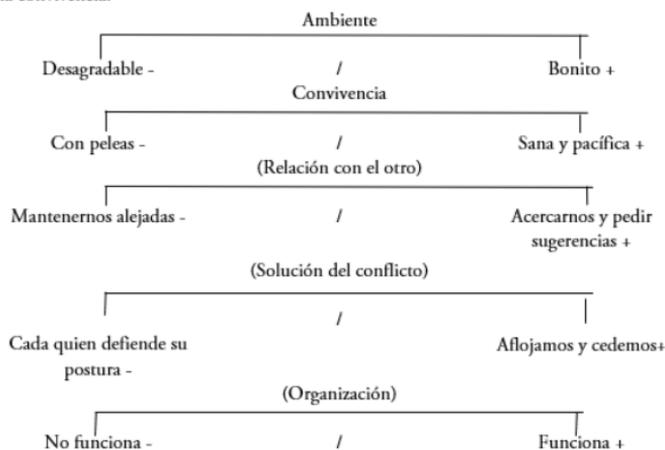
Fuente: elaboración propia.

El análisis revela que la clave de la buena convivencia, para la autora de este fragmento, radica en considerarse como un grupo homogéneo, sin

discrepancias, y por ende, sin puntos de vista diferentes que ocasionen problemas o conflictos. De aquí podemos inferir que es difícil que esta maestra considere la pluralidad de opiniones y el conflicto como algo natural en una democracia (Mouffe, 2011). Más bien su punto de vista resulta coherente con una mentalidad propia de una sociedad autoritaria, e incluso totalitaria. Otra de las maestras nos refirió:

Es un ambiente de trabajo muy bonito, una convivencia sana y pacífica como ahora lo estamos manejando, el término que se está manejando, y sí se ha logrado, sí nos acercamos unas a otras para pedir sugerencias; antes [...] peleábamos por todo y ahora como que ya [decimos]: “a ver, vamos a someterlo a votación”. Y luego cada una defiende su postura y [alguien dice] “esto no nos va a funcionar porque acuérdense lo que nos pasó”. Entonces ya como que todas aflojamos un poquito y ya cedemos y está mejor la convivencia (maestra Paty). (Esto lo vemos ilustrado en la Figura 2).

Figura 2. Estructura jerárquica acerca de la relación entre la expresión de posturas personales y la convivencia.



Fuente: elaboración propia.

De manera similar al discurso antes analizado, en este fragmento puede verse que el defender la propia postura se considera como fuente de división que afecta a la organización y por tanto, un aspecto negativo; de hecho, el término “defender” nos lleva a entender que al expresar las propias ideas se percibe la necesidad de tener una actitud de protección ante posibles ataques; observamos también que como contraparte, se alude a ceder, es decir, abandonar la propia postura. Esto nos lleva a identificar que el disenso, producto de la expresión de las diversidad de ideas, no se reconoce como un elemento enriquecedor para transformar las ideas iniciales de los interlocutores y conciliar.

Podemos notar que existe la conciencia de que las actitudes que buscan ganar, imponerse, no logran la comunicación y el logro del trabajo, no obstante, esta perspectiva defensiva, lleva a representar como no deseable lo que Habermas (1999) llamó "política

deliberativa" (p. 239), en la que los asuntos que atañen al colectivo se ponen a discusión con la idea de que el consenso se logre mediante el mejor argumento, el más convincente, el más razonable. Al parecer el sistema de votación sustituye a la expresión y argumentación, un sistema que posibilita lograr lo que se considera importante: que funcione la organización. En fin, no se ve posible lo que Mouffe (2011) llama consenso adversarial.

En este sentido encontramos el discurso de otra de las maestras:

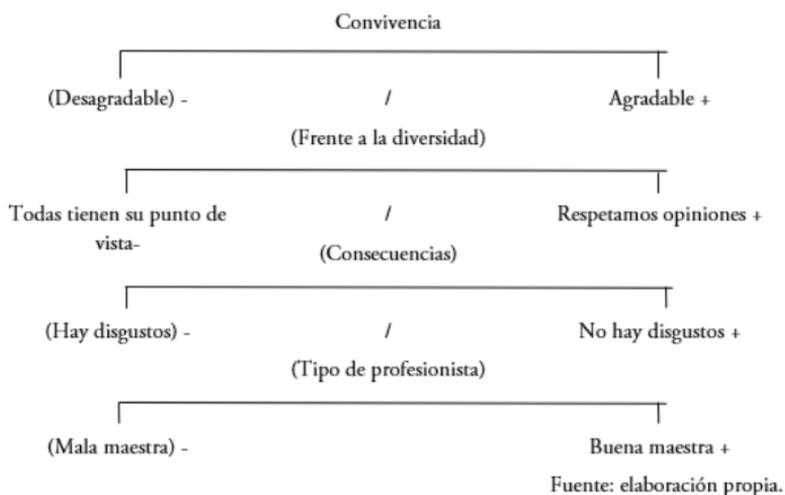
Hay una buena convivencia en lo que son las maestras, es agradable, todas tienen su punto de vista pero respetamos opiniones, no hay disgustos ni nada de eso; yo lo que veo, lo que he visto, son buenas maestras (maestra Susy).

La estructura que nos permite analizar este discurso lo vemos en la Figura 3.

En este caso, se observa que se acepta la posibilidad de plantear diferentes puntos de vista, pero no se indica cómo se resuelven las diferencias. La expresión "respetamos opiniones", puede ser solamente una manera de decir "se deja que cada quien diga lo que piensa", pero sin mostrar el mecanismo que determina la decisión final del colectivo. Antes bien, se vislumbra que lo que más importa es que la convivencia sea agradable. La clasificación de "buena" o "mala" maestra, parece depender del hecho de evitar disgustos, que es otra

manera de decir "evitar disensos", en tanto que éstos dan lugar a conflictos.

Figura 3. Estructura jerárquica de la convivencia agradable y desagradable.



Este análisis estructural del contenido de los discursos de las maestras, reveló el modelo mental que les subyace: una buena convivencia es aquella que evita el conflicto, en tanto que este se entiende como el generador de disgustos y de una convivencia no pacífica, no agradable, cuya consecuencia no conveniente es que el trabajo de las maestras no se realice; al considerarse la diversidad de opiniones como posible fuente de conflicto, lo conveniente es limitar la expresión de la pluralidad entre las maestras. Esto contraviene todo intento de que una institución sea democrática. Lejos de ser contraproducente, la pluralidad y su expresión, permiten la transformación social y de los sujetos,

posibilitan acceder a otras miradas y cuestionar las certezas y normalidades.

El conflicto involucra luchas de poder, que ante la diversidad de subjetividades resulta inevitable. Rosero et al (2016) lo define como una forma que emerge en las relaciones sociales cuando las personas o grupos tienen diferencias de intereses y procuran que su postura se legitime por el o los involucrados en el conflicto. Si ese conflicto no se gestiona adecuadamente puede llevar a la violencia, resultando en la propagación y predominio de la noción del este como algo negativo, no deseable e incluso sinónimo de violencia, de ahí que erradicar la violencia, resulte en erradicarlo (Jarés, 2001, en Rodríguez, 2007).

En este sentido versa el discurso de la única maestra que, al hablar de convivencia escolar, hizo referencia a las relaciones de las maestras con los niños.

Con los niños sí es un poquito difícil porque pues cada niño con su familia es un mundo y viene con sus valores y viene con sus cosas ya de casa y entonces nosotros sí tratamos de hacer el mejor esfuerzo para poder a ellos irles haciendo ver que a lo mejor cosas como golpes, como gritos que tienen que ver con violencia esas cosas no es lo óptimo (Maestra Tania).

Si bien esta maestra reconoce la diversidad de etnicidades, la de las familias y la de las maestras, que finalmente representan a la escuela, nos da a entender

que es necesario mostrar a los/as niños/as otras formas de convivencia posibles, sin agresiones; “hacerles ver” pudiera resultar insuficiente, en tanto que convivir, es un saber práctico y por tanto no son transmisibles como un saber teórico o uno procedimental, sino que se aprenden por experiencia y ejercicio (Yurén, 2008).

El resto de las maestras, al hablar de la convivencia en el aula, se refirieron a las interacciones entre los niños y niñas, y en éstas, también se abordó el tema del conflicto; para las maestras, los conflictos dentro de las aulas son consecuencia de las conductas negativas o agresivas de algunos/as alumnos/as o definitivamente, de todos ellos, como expresa el siguiente texto:

[La convivencia] a veces es pesada, porque es un grupo que está catalogado como un grupo conflictivo de que pegas y yo te pego (maestra Susy).

Los comportamientos agresivos de los niños/as, así como otros considerados también negativamente, como los berrinches, los golpes, o los arrebatos al interior de las aulas, se consideran una consecuencia de lo que los niños viven en sus casas o en el entorno inmediato. En las colonias estudiadas, las formas que se consideran socialmente valiosas para resolver los conflictos interpersonales son las agresiones físicas. Las maestras expresan tener presente estas circunstancias, reconocer esta

condición de vulnerabilidad de sus alumnos/as por la exposición directa e indirecta a manifestaciones agresivas, mismas que en el entorno inmediato se consideran como formas legítimas de resolución de problemas. Este tipo de conflictos mal resueltos en el entorno inmediato, abona a esa imagen que se aprecia en las creencias de las docentes, objetivadas en algunos de sus discursos: se piensa que cualquier situación conflictiva es un riesgo en tanto pueden derivar en agresiones o violencia y, por tanto, deben evitarse.

Recuperamos dos discursos de las maestras para entender cuáles son las características de la convivencia que se considera positiva:

[La convivencia dentro del aula] obviamente maestras-niños está bien, pero niños con niños sí es un poquito que hay que trabajar el valor del respeto...haga de cuenta que están trabajando y se quitan las cosas o llegan y ni siquiera piden permiso y se empujan, entonces ahí es como que empiezan los problemas (maestra Nora). (Esto se representa en la Figura 4).

Figura 4. Estructura jerárquica de la convivencia con y sin respeto.

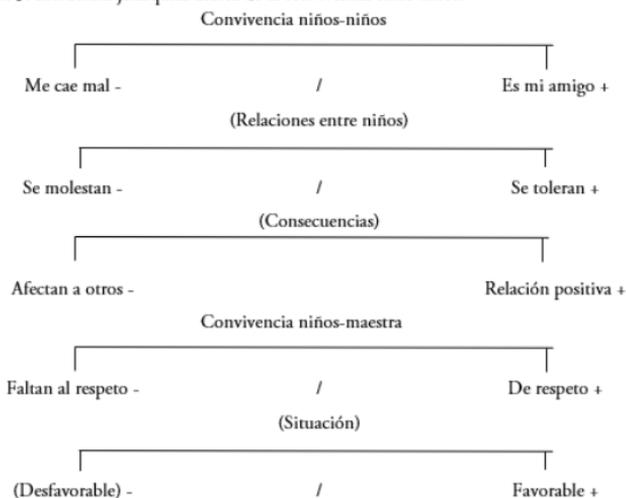


Vemos cómo se reconoce al respeto como un medio para evitar la aparición de problemas en las relaciones entre niños/as por lo que, desde la perspectiva de esta maestra, el respeto viene a ser una condición necesaria para la convivencia.

En el siguiente discurso se alude también al respeto y se señala la tolerancia:

...al principio sí cuando estábamos integrándonos a lo que es el ciclo escolar, sí todo les molestaba y no querían ni sentarse junto a Fulanito, porque “ay no, me cae mal” [...] ahorita a estas alturas ya veo que su convivencia, su comportamiento ya es más de entre amigos, ya se toleran un poquito más, ya comparten más entre ellos, su relación ya es más positiva y ya no tanto de estar ahí molestándose entre ellos o cosas que tengan que ver que afecte al otro [...] a mí siempre me han dado el respeto o sea no me han faltado en su momento al respeto, yo lo veo que es favorable la convivencia (maestra Tania). (Ver Figura 5).

Figura 5. Estructura jerárquica acerca de la convivencia entre niños.



Fuente: elaboración propia.

El respeto y la tolerancia, que cabe hacer notar, son referidos en el PEP (2011) como valores para la convivencia, que parecieran ser los factores necesarios y suficientes para lograr la convivencia; valores que se tratan como reglas que deben cumplirse sin más, como requisitos externos al sujeto y no como disposiciones individuales para actuar. Interesa lograr comportamientos correctos, las reglas marcan la forma correcta de compartir un espacio y tiempo con otros, y acatarlas, obedecerlas, son lo que garantiza una convivencia “favorable”. ¿Favorable para qué? Entendemos que para desarrollar las actividades dentro de las aulas, que finalmente es otra forma de decir, favorable a la eficiencia del trabajo docente. Este es otro sentido que subyace a la convivencia escolar.

5. Convivir para trabajar

Las relaciones entre maestras, referidas por ellas mismas, nos llevaron a identificar que la escuela, en lo general, representa para ellas, más que un espacio educacional, un ámbito laboral, en el cual la realización del trabajo es lo importante. Además de las expresiones en los discursos anteriores en que se menciona que la buena convivencia ayuda a la organización de las actividades, en otros dos discursos lo enfatizan

con las maestras por ejemplo todas tratamos de llevarnos bien, de respetarnos, de tener comunicación para que pueda fluir nuestro trabajo y para que podamos llevar una relación de manera óptima dentro de las instalaciones (maestra Tania).

Es claro en este discurso que “llevarse bien” no es algo que se genere automáticamente, sino que debe partir de una intención (“tratamos de”), de la intención de compartir a través del diálogo; no obstante, notamos que la finalidad se limita a lograr las relaciones necesarias para que el trabajo fluya; el trato armónico con el otro es el medio.

[La convivencia en la escuela es] de respeto, nos llevamos muy bien es muy buen equipo de trabajo, me gusta mucho (maestra Queta).

En este discurso, encontramos que se valora al respeto como característica de las formas de relación, ya que tiene como consecuencia configurar un equipo de trabajo, un nosotros que se valora positivamente de manera afectiva, de agrado por pertenecer a un grupo.

La finalidad que marca las formas de convivir entre maestras es la eficacia (Habermas, 1999b), lo que interesa es que el trabajo se cumpla y por lo tanto, eso es lo que orienta su forma de hablar con otros; las otras maestras se convierten en instrumentos para el logro de sus finalidades. Lo que se denomina convivencia positiva, viene a ser una forma de relación conveniente, instrumental, y el respeto a una regla que, de cumplirse, logra evitar conflictos.

Ello nos llevó a considerar esta categoría en el análisis de la información, pero sustituyéndola por la noción de empleo, en tanto que consideramos se acerca más al sentido que ellas le asignan.

Yurén y Arnáz (2014) explican, desde la perspectiva hegeliano-marxista, la diferencia entre trabajo y empleo. Mientras el trabajo es una forma de objetivación del ser humano que lo lleva a transformarse, y un medio para satisfacer lo que Heller (1978, en Yurén, 2008) reconoce como necesidades radicales que son la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad y el reconocimiento, el empleo transforma la fuerza de

trabajo en mercancía, alguien retribuye con un salario esa fuerza de trabajo y de esa forma se supedita a lo que el empleador demanda; el empleado pierde autonomía y se enajena, pierde calidad humana al restringirse la satisfacción de algunas o todas las necesidades radicales.

Los empleos se modifican en el tiempo, de acuerdo a nuevas normativas, nuevos contextos y sobre todo, a nuevas condiciones económicas. Tedesco (2012) señala que el nuevo capitalismo globalizado impuso, como exigencias, la eficiencia y eficacia a la producción y distribución del conocimiento, deviniendo en una pérdida de sentido de la acción educativa. Esto es una razón para que la convivencia escolar sea entendida por las maestras como el ambiente o clima laboral.

La creencia latente entonces, es que las relaciones interpersonales en la escuela tienen como finalidad la eficiencia del trabajo; al creer que esto es una forma de convivir, las maestras nos llevan a identificar que la convivencia en la escuela, no es un fin en sí mismo, sino un medio para el logro de los objetivos laborales; esta creencia es la que dispone a actuar, a “convivir” para trabajar.

Es importante recuperar el que “el respeto” haya surgido como una condición positiva de las relaciones entre maestras, de éstas con sus alumnos y entre los propios niños y niñas. Por lo expresado en los discursos de las maestras encontramos que “respetar opiniones” es limitar el reconocimiento al

ámbito jurídico (Honnet, 1997), se reconoce el derecho a que el otro se exprese, pero no necesariamente a ser escuchado.

Conclusiones

Un aspecto determinante en el tipo de convivencia son los vínculos que se establecen con los otros, los cuales dependen del conocimiento y reconocimiento de quiénes son, lo que Gimeno (2011) nombra “conocimiento vinculante”, que llevará a un acercamiento o alejamiento de los otros. Una condición necesaria mas no suficiente, para convivir son las relaciones de co-respondencia entre personas, un encuentro intersubjetivo.

Vivir con otros, convivir, es más que relacionarse con otros en determinado tiempo y espacio; la convivencia conlleva una disposición para reconocer al otro como un sujeto particular con ideas, sentimientos y finalidades, igual a mí y a la vez diferente a mí; dicho reconocimiento sólo es posible a través de un diálogo genuino, de una acción comunicativa que, de acuerdo con Habermas (1999) es aquella en la que interesa lograr el entendimiento.

Sin dejar de lado que la escuela es un espacio con objetivos y funciones concretas, habría que orientar la convivencia hacia la acción comunicativa, en la cual las acciones de quienes se interrelacionan ocurran sin predominancia de uno u otro. Esto es posible si además del reconocimiento en el ámbito jurídico, se logran los reconocimientos en los

ámbitos emocional y de adhesión solidaria (Honnet, 1997).

A partir de lo expuesto, encontramos que entre las condiciones de posibilidad para la convivencia escolar como medio y modo de reconocimiento de los otros y de sí mismos, se encuentran las siguientes: sería conveniente devolver la primacía a la escuela como ámbito pedagógico, como espacio de servicio y acompañamiento de formación de otros seres humanos, y no sólo entenderla como espacio laboral. Esto requiere a su vez modificar la importancia que se atribuye a la convivencia y considerarla como un componente del trayecto educativo, en lugar de como medio para que el trabajo se logre, porque desde esta última perspectiva se asume una tendencia de desarrollo instrumental y no humanístico.

De estos hallazgos derivamos un supuesto: para mejorar las formas de convivir hay que promover la formación moral de los sujetos, pues con base en la moralidad se regulan el trato hacia sí mismo y hacia los otros; convivir es más allá que estar con otros, es ser con otros.

Referencias

- Cervantes, D. (2015). Aprender, convivir y enseñar en un aula de preescolar en entorno vulnerable. *En Memoria Electrónica. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. *En Memoria Electrónica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf
- Gimeno, J. (2011). Educar para vivir con otros. Los vínculos culturales y las relaciones sociales. En *Educar y convivir en la cultura global* (pp. 103-150). Madrid: Narcea
- Habermas, J. (1999a). ¿Qué significa política deliberativa? En J. Habermas, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. (J. C. Velasco Arroyo, Trad.) (pp 231-258). Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999b). Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad. De la acción en cuatro conceptos sociológicos de acción. En J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. (M. Jiménez, Trad.) (pp 110-146). Buenos Aires: Taurus.
- Hiernaux, J.P. (2008). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. En H. Suárez (comp.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 67-118). México: El Colegio de Michoacán-UNAM..
- Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. (M. Ballester, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Lizardi, A. (2011). La resolución no violenta de s dentro del preescolar. En *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México, Distrito Federal. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/doc/s/area_17/0736.pdf
- Martínez-Parente, R., y Carbajal, P. (2009). De lo local a lo internacional. Una experiencia Latinoamericana de formación en convivencia escolar por medio de TIC. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-19. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/local.pdf
- Messias, V., Muñoz, Y. y S. Lucas-Torres (2012). “Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>
- Mouffe, Ch. (2011). La política y lo político. En *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piret, A., J. Nizet y E. Bourgeois (1996). *L'analyse structurale. Un méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bélgica, De Boeck Université.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, R. (2007). *Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Universidad de les Illes Balears. Recuperado de

- http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/ponencias/rodriguez_rodri_guez_rosabel.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe. Capítulo II, pp. 39-60.
- Rosero, A., Montenegro, G. y Caicedo, J. (2016). Perspectivas pedagógicas del conflicto y la violencia en el contexto escolar. *Revista UNIMAR*, 34(2), 13-25.
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2015). *Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE)*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/>
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Martín.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del discurso. Un enfoque sociocognitivo. (Tr. Por Laura Sánchez y Jorge Diz.). *Discurso y sociedad*, 10(1), 137-162.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Juan Pablos.
- Yurén, T. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En T. Yurén y S. Araujo (coords). *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UAEM-Correo del Maestro. Pp. 169-211.
- Yurén, T. & Arnaz, J. A. (2014). Ética profesional y empleabilidad en las políticas para la educación superior en México. Un análisis del discurso. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 182-188.

3. El Teatro como espejo para el reconocimiento y la elaboración del conflicto

Victoria Eugenia Morton Gómez

Introducción

El arte como parte sustancial de la cultura en su proceso de creación y recreación continua, contribuye a que la gente sueñe, cumpla sus anhelos, transforme su vida, y descubra universos de posibilidades para construir escenarios que cambien el mundo, tema central de este texto, en el que presento los avances conceptuales de un proyecto de investigación/intervención que se ubica en la frontera del campo de la educación en valores y el de la educación artística, en particular en el tema del tratamiento pacífico de conflictos a través de textos dramáticos y de los componentes del Teatro. En este texto abordaré aspectos relativos a la construcción de los referentes conceptuales y reflexiones preliminares de datos empíricos de las primeras sesiones de aplicación de un dispositivo de intervención para el reconocimiento y tratamiento de conflictos a través

del Teatro con jóvenes de Secundaria pública de la Ciudad de México.

Los aspectos de orden conceptual elaborados en la primera etapa de esta investigación, fueron sustanciales para la elaboración del dispositivo de intervención como recurso para la creación un espejo formado por la percepción que los jóvenes poseen sobre sí mismos, y la que les expresan los integrantes del grupo. Este espejo formado por la mirada del otro, permitió que los estudiantes de Secundaria lograran mirarse y reconocer quiénes son, cuáles son los valores que los mueven, y los conflictos que enfrentan en la etapa de la vida que en nuestra sociedad hemos llamado adolescencia.

El marco referencial explicativo que sustenta el diseño del dispositivo de intervención, cuya finalidad es atender a jóvenes de Secundaria que muestran comportamientos agresivos desde el punto de vista de profesores y directivos de una escuela Secundaria pública de la ciudad de México, se enmarca en la perspectiva de *Educación por el Arte* (Read,1991) que consiste en la formulación de una teoría que abarca todos los modos de expresión literaria y poética, al igual que la musical y auditiva; la *Educación para el Arte*, enfoque que recupera las herramientas, recursos y lenguajes de las distintas disciplinas artísticas para el tratamiento de problemáticas educativas y sociales, (Morton, 2001), y la línea pensamiento de Elliot Eisner (2004) sobre *el arte en la formación de la mente*.

Se construye desde un marco teórico explicativo que considera que una de las funciones del arte es la creación de la mente y la cultura, y en particular que el Arte Teatral como disciplina favorece la creación de mundos posibles que al reflejar el mundo real, permite crear un espejo para mirar los conflictos de la vida misma, y en este caso crea una práctica grupal que contribuye a transitar el hecho teatral de una manera que trasciende hacia una experiencia integral; con una riqueza y profundidad que provoca una gama diversa de vivencias que configuran nuevas miradas para percibir los acontecimientos del entorno.

La investigación parte del supuesto de que las distintas formas para estimular el pensamiento artístico favorecen en niños y jóvenes la oportunidad para arribar al proceso de diferenciación de las cualidades de las obras artísticas creadas por la humanidad, y a su vez producir procesos de recreación de éstas para contribuir a través del acto creador a comprenderlas como producciones culturales que reflejan la realidad del entorno y el pensamiento de una época. Sabemos que las experiencias con los lenguajes artísticos que se transitan en el aula no son las únicas, y que existen otros procesos que inciden en la formación artística. Pero es innegable que durante el proceso de acercamiento tanto a experiencias artísticas como estéticas, se establece una gama diversa de relaciones, tanto para reconocer y representar las ideas, imágenes

y sentimientos, como para traducir y expresar con los materiales de los lenguajes artísticos nuevas metáforas de lo que las producciones artísticas comunican.

Así, la inteligencia cualitativa que se desarrolla a partir de la experiencia artística requiere del sujeto una atención a múltiples aspectos del entorno, así como una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética, que integre en una experiencia total las características culturales del fenómeno u objeto artístico con el cual se produce una interacción. Por esta razón otra de las vertientes de análisis para la comprensión del aprendizaje y la enseñanza artística ha sido la exploración de los aspectos: productivo, crítico y cultural, o contextual, comunicativo y expresivo -ejes que se manejan actualmente en los Planes y Programas de Artes de Secundaria- que ha elaborado la Secretaría de Educación Pública.

Con relación a la experiencia que fomenta el acercamiento a textos dramáticos y a la propia dinámica del Teatro, el dispositivo de intervención que se ha diseñado para este estudio, genera un espacio proclive a la expresión e imaginación donde, mediante el proceso de improvisación, lectura dramática y representación, los jóvenes descubren facetas de su personalidad y de su ser individual a través de la interacción con los personajes del texto dramático y con los integrantes del grupo. El tratamiento del dispositivo, asume un enfoque de educación a través del arte y de la experiencia estética

como detonadores de experiencias que abren canales de comunicación para el reconocimiento de estados anímicos, emocionales, y el reconocimiento de conflictos humanos y del contexto escolar.

El estudio retoma parte de mi experiencia de investigación en el campo de la enseñanza de las artes y como *teatrista*, en una búsqueda, cuya finalidad es encontrar caminos para desarrollar estrategias donde el aprendizaje multidireccional que propician los lenguajes artísticos adquiera relevancia para la atención a problemáticas sociales y escolares como es el caso del manejo pacífico de conflictos.

En este texto comparto los principales referentes teórico-metodológicos de la investigación relativos al valor del texto dramático para el tratamiento de conflictos, la estética escolar, nociones sobre conflicto y caminos para su resolución; así como datos preliminares de la aplicación del dispositivo de intervención.

1. Objetivos de la investigación

- Construir un marco teórico explicativo desde la investigación documental como sustento para el diseño de un dispositivo de intervención para el tratamiento de conflictos en el ámbito escolar a través del Teatro, como recurso de apoyo para la creación de condiciones proclives al tratamiento de la violencia que se vive en las escuelas Secundarias de nuestro país.
- Diseñar un dispositivo de intervención para el tratamiento y prevención del conflicto a través de

textos dramáticos y representaciones de escenas teatrales.

- Aplicar el dispositivo en Escuelas Secundarias y evaluar sus resultados

2. Perspectiva teórico-metodológica

En lo que concierne a uno de los ejes sustanciales del proyecto que es el papel del arte en los procesos formativos, parto de la convicción de que los lenguajes artísticos constituyen formas de conocimiento que poseen puntos de encuentro con otros campos artísticos y científicos, por lo que son herramientas consistentes para atender problemas educativos de distinto orden.

Así, en el plano internacional el valor de la Educación Artística ha sido tema de análisis por parte de distintos organismos con relación a su relevancia en la formación de la población. Tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), las que a través de varios encuentros con especialistas de distintos continentes en las últimas dos Conferencias Mundiales de Educación Artística, han logrado generar programas y rutas para promover una Educación Artística de calidad para niños y jóvenes. La UNESCO ha otorgado un papel relevante al arte afirmando que “la Educación Artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de las relaciones más

dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (UNESCO, 2006, p. 17). Actualmente tanto en el documento sobre las Rutas de la Educación Artística que se elabora en la Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO realizada en Lisboa, Portugal en 2006 y la Conferencia Mundial que se llevó a cabo posteriormente en el 2010 en Seúl, se reconoce el valor de las artes en procesos de construcción de identidad y atención a problemáticas sociales.

La Organización de Estados Iberoamericanos por su parte, pone en la mesa el debate sobre la construcción de una ciudadanía intercultural a través del arte. Considera que una de las estrategias más poderosas para el desarrollo integral y pleno de los niños y jóvenes es el acercamiento al arte y la cultura, lo cual favorece el desarrollo de la conciencia de sí mismo, el respeto a las diferencias y la diversidad de identidades (Sánchez, 2010). Esta iniciativa, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión, contribuye a que los jóvenes adquieran valores para la vida, y logren disfrutar las expresiones artísticas de las diferentes culturas, con conciencia y respeto hacia la diversidad cultural.

En el proceso de elaboración de este trabajo de investigación es importante reconocer también la influencia y las contribuciones de los paradigmas posmoderno e intercultural (Chalmers, 2003; Efland, 2003), desde los cuales se han elaborado

rigurosos análisis sobre el papel del arte en el currículum, el lugar del docente en la forma de abordar los contenidos relativos a la enseñanza del arte en la escuela y, sobre la comprensión de temáticas sobre el arte en la configuración de significados sociales. Cabe destacar que sobre estas temáticas hemos heredado las valiosas aportaciones de los maestros A. Efland y K. Freedman, quienes en sus obras ofrecen análisis profundos acerca de los problemas del etnocentrismo, la parcialidad, los estereotipos, prejuicios, discriminación y racismo en un estudio transcultural de la enseñanza de las artes (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

En lo que se refiere al papel del arte en el currículum y en la formación del ser humano el enfoque de *Educación por el Arte* se propone vivificar la tesis de Platón sobre el arte como la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Por tanto, su objetivo no es meramente la educación artística como tal, sino la formulación de una teoría que abarque todos los modos de expresión literaria y poética, al igual que la musical y auditiva. Constituye un enfoque integral de la realidad que, a decir del autor, debería denominarse educación estética; es decir, la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humano (Read, 1991).

La perspectiva de *la Nueva Ola en Educación en Educación Artística* (Eisner, 2004), ofrece una noción de expresión que, al igual que otras que se

desarrollan en este capítulo, han delineado algunas posibles categorías a considerar en el proceso de análisis del proceso de los jóvenes durante la aplicación del dispositivo. Desde esta perspectiva, se entiende la expresión como algo más que dar salida a los sentimientos, ya que supone, además, trasladar un sentimiento, imagen o idea a cierto material, el cual, una vez transformado, se convierte en un medio de expresión (Eisner, 2004). La educación a través del arte recupera las herramientas, recursos y lenguajes de las distintas disciplinas artísticas para el tratamiento de problemáticas educativas y sociales, en particular para fines de este estudio de problemas relativos al manejo de conflictos (Morton, 2001). El aporte de estas teorías y la línea de trabajo de esta investigación abren un espacio para el tratamiento de una problemática que requiere de una urgente atención y se desarrolla en este estudio a partir de los siguientes supuestos:

1. La violencia escolar puede ser atendida a través del enfoque de *educación a través del arte* y con el potencial que ofrecen los distintos lenguajes artísticos específicamente con textos dramáticos creados para representaciones teatrales.
2. El fracaso escolar que sufrimos en la actualidad obedece a reduccionismos que han privilegiado la razón ordenadora de los contenidos educativos; es decir, el pensamiento racional sobre otras formas de aprehensión de la realidad postergando la conciencia de procesos donde intervienen las

emociones, la percepción y procesos no visibilizados que inciden en la forma en que interactuamos con los otros.

3. Es necesario crear procedimientos que permitan crear condiciones para mirar alternativas de solución a las problemáticas escolares y cerrar la distancia entre la riqueza de la vida cultural que se desarrolla cotidianamente dentro y fuera de la escuela.

4. Las artes tienen un lugar esencial en los procesos de simbolización, por lo que la iniciación de niños y jóvenes en las múltiples formas de expresión, instrumentos y materiales de las distintas disciplinas artísticas, pueden favorecer procesos de integración y convivencia pacífica, y el uso del teatro como disciplina artística puede crear un espejo para mirar a través de la ficción alternativas para la resolución de problemáticas sociales y escolares.

2.1 Investigación cualitativa para la indagación sobre el tratamiento del conflicto

Para el tratamiento y comprensión de los fenómenos que aborda este trabajo, la investigación cualitativa o interpretativa aplicada al ámbito escolar, ha sido un recurso metodológico pertinente con el cual es posible abrir la mirada para la comprensión de la vida cotidiana escolar, y reconocer, desde las voces de los actores que participan en la interacción educativa, las necesidades y conflictos que deben enfrentar los jóvenes estudiantes de nivel Secundaria y la percepción que algunos actores representativos

del centro escolar visualizan como problemáticas de convivencia.

La metodología cualitativa asume la necesidad de comprender, simultáneamente, el sistema de relaciones en el cual la acción social se encuentra enclavada y del cual reciben su propio sentido. Describir los actos de las personas en este tipo de estudio de manera descontextualizada, no tendría significado o, por el contrario, podría tener múltiples significados. Descifrar los significados y descubrir el sentido de las acciones humanas por tanto requiere, para su interpretación, en los estudios cualitativos, ir más allá de los actos físicos, ubicándolos en sus contextos específicos (Goetz y LeCompte, 2000).

De manera sintética este es el marco metodológico de esta investigación/intervención que orienta las acciones de este estudio, cuya finalidad es ir más allá del reconocimiento de las voces de los involucrados en la atención de problemáticas de violencia, ya que se orienta a generar sinergias entre los actores educativos del centro escolar y, a futuro en los distintos sectores sociales y los sujetos involucrados para generar acciones interdisciplinarias y multidisciplinarias en los distintos ámbitos de la vida.

Desde una mirada actual sobre el papel del arte en los procesos formativos se le ha reconocido como un conocimiento que debe ser accesible a todos los miembros de la sociedad. Este enfoque sostiene que los lenguajes artísticos favorecen en los

educandos una visión creadora y abierta que los motiva a participar de manera activa en el mundo en el que interactúan y conviven, y que el arte es una herramienta para la construcción de la identidad y la atención a problemáticas sociales (Morton, 2001). Con este argumento no podemos negar que el espejo que ofrece la dramaturgia y la representación teatral en el ámbito educativo es una herramienta valiosa para transformar los estereotipos en cuanto a los roles y lugares sociales históricamente asignados a hombres, mujeres, comunidades étnicamente diferenciadas, entre otras; y reconocer las acciones y aprendizajes de unos y otras con el fin de trabajar en torno a la transformación de patrones discriminatorios y violencia de tipo cultural. Además los procesos que se generan con la lectura y escenificación de textos dramáticos hacen surgir la sensibilidad para el reconocimiento de los otros, lo diferente, así como de los contextos que inciden en la configuración de determinadas situaciones generadoras de inequidad, exclusión y violencia estructural, cultural y directa.

En la etapa del proceso que comparto en este texto se ha hecho un primer acercamiento al centro escolar que se ubica en la alcaldía de Xochimilco de la Ciudad de México. Sus estudiantes provienen de un nivel socioeconómico de escasos recursos y en lo general pertenecen a familias que se dedican al comercio.

En la comunidad escolar se perciben problemáticas de convivencia por parte de los profesores y manifiestan que los jóvenes presentan algunos comportamientos agresivos. El grupo de jóvenes que integró el grupo para el trabajo de intervención fue de 20 estudiantes, quienes se involucran en las actividades por sugerencia de sus profesores y en otros por curiosidad y debido a que algunos de sus amigos se interesaron en participar.

3. Marco conceptual

El marco teórico de este estudio es amplio y se centra en tres ejes:

- El conflicto como precursor de la violencia en el ámbito escolar.
- Tratamiento pacífico del conflicto a través de la autoconciencia y la auto-regulación.
- Arte Teatral y experiencia estética para el tratamiento del conflicto.

En este apartado, por razones de espacio, abordaré solamente los más relevantes para el sustento del dispositivo de intervención y para la comprensión de la problemática de investigación

3.1. El Hecho escénico en el manejo de conflictos

La disciplina teatral en los procesos formativos se encuentra implicada directamente en la formación de la persona en distintas facetas, y con el uso de técnicas y herramientas que convocan el mundo

afectivo y emocional del individuo, la fuerza del hecho escénico puede transformarse en un acto colectivo que posee la virtud de forjar diferentes tipos de sociedad. Los procesos que se generan a través del Arte Teatral inciden significativamente en los procesos formativos de alumnos, docentes y de la sociedad, ya que el conocimiento que permite construir no solo corresponde al orden cognitivo, lógico y racional, sino que incorpora el ámbito de las emociones, posibilitando la afirmación integral en el mundo de niños y adultos.

La experiencia con el Teatro fomenta una experiencia colectiva donde mediante la expresión creativa y la imaginación, se integra la personalidad y el descubrimiento del ser individual. Promueve un proceso de construcción y nuevas formas de ver el mundo. Logra a través del proceso de representación provocar no solo la liberación de energía, vía la identificación, sino la toma de conciencia y posibilidad de transformación en actores y espectadores; razón por la que el ejercicio de la responsabilidad para llevar a cabo tal experiencia, es indispensable en el proceso educativo.

Para construir el dispositivo de intervención con un sustento sólido, también la noción de conflicto, violencia y convivencia fueron esenciales, sobre todo debido a que el conversar sobre violencia hoy en día se vuelve tan repetitivo que la población en general la ha ido naturalizando. Del mismo modo las instituciones gubernamentales prefieren poner

una especie de cortina de humo sobre ella con leyes y reglamentos, sin constatar los procesos a través de los cuales se interiorizan hasta configurar prácticas de convivencia en las personas.

Se observa que los alumnos en las escuelas ejercen violencia directa contra otros compañeros o maestros sin respeto a sus derechos, pero la propia escuela ejerce violencia estructural hacia los alumnos a través de las normas impuestas por la Institución, que en muchas ocasiones violan sus Derechos y no logran un proceso de interiorización que integre en sus relaciones prácticas de respeto a sí mismos y a los otros.

A pesar de que se reconocen las distintas formas de conceptualizar la violencia haré referencia solamente a algunas de ellas para centrarme en el tema del conflicto. La Organización Mundial de la Salud (2013) define la violencia como: “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”

Trianes (2000) conceptualiza la violencia como un comportamiento que implica agresión con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona. No obstante que he reflexionado y analizado otros conceptos que forman parte de mi marco referencial, he asumido que la violencia es toda acción que causa un daño de

cualquier tipo a una persona, a través de ejercer poder ya sea físico o psicológico sobre otra. El incremento de la violencia en los centros educativos nos lleva a reflexionar sobre el origen de la misma y las barreras que impiden una sana convivencia para alcanzar la tan anhelada cultura de paz.

Es importante resaltar que suele confundirse la sana convivencia con la ausencia de conflictos, lo cual es erróneo, ya que el conflicto no tendría que alterar la sana convivencia, son las formas de resolverlo lo que rompe con ella. Por esa razón es necesario buscar formas de resolución del conflicto no convencionales que involucren distintas perspectivas de las personas para lo que los personajes de la ficción que plantea el Teatro puedan ser una valiosa herramienta.

Con esta reflexión ahora me ocuparé de los referentes principales para la comprensión del conflicto. Sabemos que los encuentros y relaciones que tienen dos o más personas siempre estarán cargados de coincidencias y divergencias que nos obligan a salir de nuestros esquemas de percepción y pensamiento para colocarnos en posiciones vulnerables y a veces en el punto del conflicto. Es entonces cuando se requiere poner en juego habilidades para no incurrir en contradicciones y buscar soluciones armónicas. “Hablar de conflicto es hablar de naturaleza humana, pues donde existen relaciones humanas se hace evidente el conflicto” (Arboleda, 2009, p. 29).

Así el conflicto será esa discrepancia de ideas que se tengan entre dos posiciones que manejan criterios distintos ante una misma problemática. Normalmente cuando expresamos la palabra conflicto se nos viene a la mente una situación negativa que engloba contextos de pelea, discusiones, agresiones y escenas violentas, por lo que las personas en general tratan de evitar dicho escenario para así “según creen ellos” evadir el conflicto, sin reflexionar que éste no es negativo o positivo por sí mismo, sino por la manera en que se soluciona o se gestiona. Suárez (1996) considera el conflicto como un proceso de interaccionar que nace, crece, se desarrolla, desaparece o se disuelve y se da entre dos o más personas o grupos pequeños. Lo real es que el conflicto aparecerá cuando dos o más personas no son compatibles en conductas, ideas pensamientos o deseos. Por esta razón es conveniente analizar el conflicto desde una perspectiva educativa, para así poder darle un tratamiento positivo cuyos resultados incidan en la construcción de alternativas que generen cambios en la sociedad.

Fuquen (2003) marca varias situaciones y factores que son indispensables para entender el conflicto. Primero su origen y dentro de éste encontramos: la subjetividad de la percepción, las fallas en la comunicación, la desproporción entre necesidad y satisfactores, la información incompleta, la interdependencia, las presiones que causan frustración y las diferencias de carácter.

Dentro de los componentes del conflicto marcó las partes del conflicto que dividió en principales, secundarias e intermedias, el proceso, los asuntos, el problema y los objetivos y dentro de las clases del conflicto los innecesarios y los genuinos (Alvarado, 2003, pp. 265-268). Esta caracterización permite vislumbrar durante las primeras sesiones la gestación de desavenencias que pueden detonar en conflicto en el contexto de este estudio.

3.2. Caminos para resolución de conflictos

En el centro educativo donde se realiza el trabajo de intervención se observa que varios de los estudiantes se agreden sin una razón aparente, y se observa que los medios que se ponen en juego para resolver el conflicto no siempre reconocen el origen, evolución y naturaleza del mismo. Pensar en el desarrollo de herramientas para encontrar soluciones implica el reconocimiento de las voces de todos los involucrados y el reconocimiento del contexto y condiciones de vida de las personas que sufren las desavenencias. Por tanto debemos enseñar sobre el proceso de reconciliación en condiciones de igualdad y justicia. Sin embargo para lograr esto se requiere una comprensión de sí mismo, una empatía con las necesidades del otro y un proceso de maduración en la búsqueda de resolución de las diferencias.

Dentro de los recursos para la resolución del conflicto tenemos tres: la Mediación, la Negociación y el Arbitraje. Manzano (2000) considera que el

objetivo de toda negociación es llegar acuerdos a través de las opiniones o conversaciones. La negociación siempre se llevará a cabo entre dos o más partes que se encuentran en conflicto. El negociador no es externo, es una de las partes que se encuentra en conflicto y que, por lo tanto, trata de defender sus intereses por encima de la otra parte, sin preocuparle los beneficios de los demás; hasta que el negociador llega a un punto de conciencia tal que termina haciéndose cargo de todas las partes para poder llegar a un acuerdo.

Cuando no se logra llegar a un acuerdo terminan acudiendo a un mediador, el cual es externo; lo que buscan las partes en conflicto es una persona neutral ante la situación con la idea de que al no tener intereses de por medio no tomará partido por alguna de las partes.

La modalidad de arbitraje se utiliza cuando las partes en cuestión no han podido llegar a acuerdos y buscan una figura que tiene el carácter de autoridad con un cargo establecido. El arbitraje desde mi perspectiva puede estar en distintos personajes reales o ficticios y la experiencia estética de los recursos del texto dramático y el Teatro.

4. Resultados preliminares del dispositivo de intervención

En este apartado presento el proceso de las primeras cuatro sesiones del dispositivo de

intervención el cual se integró en ocho sesiones de trabajo con los siguientes contenidos:

- Concentración y reconocimiento del espacio.
- Reconocimiento de emociones.
- Autopercepción y relación con sueños y recuerdos.
- Vinculación de objetos e historias a través del juego dramático.
- Representación de historias.
- Reconocimiento de la propia voz.
- Reconocimiento de cualidades del conflicto.
- Expresión de acciones y conflictos de la vida cotidiana.

El trabajo se realizó con técnicas de expresión corporal y de teatro de Dubatti (2011), con representaciones de personajes que Balzac (1833) plasma en su obra *Teoría del modo de andar*, y con sueños y recuerdos de los participantes.

Durante las primeras sesiones fue complicado lograr los estados de concentración proclives para el reconocimiento emocional y la generación de acciones. La mayoría de los participantes se reían de manera “nerviosa”, pero una vez que se integró el grupo las risas cobraron un sentido lúdico y expresivo que contribuyó al autoconocimiento y la empatía.

Uno de los ingredientes esenciales del adecuado funcionamiento del dispositivo de intervención es la confianza. Es por esto que se enfrentó el reto de orientar las actividades para el manejo y reconocimiento del cuerpo y del espacio,

de la voz y de las acciones dramáticas sin instrucciones dirigidas, más bien se utilizaron sugerencias sutiles para no generar acciones estereotipadas que respondieran a indicaciones donde no hubiera cabida a las propuestas de los jóvenes que ocultaran sus estados anímicos.

Los tonos de voz y la orientación de las actividades a través de sugerencias contribuye entonces a crear una dinámica de trabajo que permite fluidez en la apropiación del espacio, del tiempo y de la acción. Esto favorece la integración grupal y la toma de decisiones pertinentes para comprometer afectivamente al grupo con el conocimiento de sí mismos y con las acciones de desarrollo establecidas en el dispositivo de intervención.

Al final de las sesiones se les preguntaba a los jóvenes si notaban algún cambio y algunos de los testimonios fueron: "pues siento que ahora no soy tan penosa". Así tres de los jóvenes más tímidos manifestaron que para ellos los juegos que se hicieron con la música, los olores y el representar como era su cuerpo "fue algo muy diferente porque nos acordamos de cuando éramos niños y salíamos a jugar", "como sentirme libre que nadie me iba a regañar". Estos testimonios se referían al trabajo de representación del esquema corporal, y el juego con diferentes formas de caminar y su significado.

Desde estas expresiones de los jóvenes podemos reflexionar acerca del papel de la risa y de no recibir órdenes para eliminar bloqueos y descubrir

las posibilidades de movimientos del cuerpo, lo cual generó un clima lúdico y de confianza, que en el grupo permitió establecer interacciones donde el flujo de energía generó, a lo largo de las sesiones cada vez mayor grado de concentración, lo cual favoreció la realización de los juegos, e improvisaciones.

En la primera entrevista se expresaron los siguientes testimonios acerca del ejercicio de representación del esquema corporal y los diferentes modos de andar:

Entrevista I.

... es que fueron varias cosas que sentí... pero yo siento cosas como que mi cuerpo es pesado y a veces no me logro moverpero me gusta que me miren aunque me da pena.

La actividad que más me gustó fue la de contar historias y decir un recuerdo” “Ah y de quienes somos.

... Y lo que no me gusta de los ejercicios es que ...cuando hicimos lo de la voz...yo nunca había sabido cómo es mi voz como que no podía sacar las palabras...

Es importante hacer una reflexión que tiene relación con los procesos expresivos de los jóvenes para quienes la palabra suele ser uno de los medios más comunes a través de los que expresan ideas, emociones, afectos, y formas de pensar. Sin embargo el reconocer el sonido de su voz, y la expresión de los

silencios como forma de interacción con los otros, fue un descubrimiento que desde su perspectiva los conectó consigo mismos, - y según lo expresado al final del ejercicio- les permitió reconocerse como individuos, descubrir quiénes son.

Cabe mencionar que durante las actividades de voz apenas los integrantes del grupo lograban emitir un sonido amorfo, y fue en el momento en que se introduce la música cuando el sonido de las voces logra salir como un canto colectivo y armónico.

Las primeras dos sesiones donde se reconocen en sí mismos y a través de tres formas diferentes del modo de andar: una solterona, un rey y un indigente lograron desmenuzar por qué son tímidos, quienes les inspiran respeto y quienes miedo, a quien deben respeto y dar cuenta de su comportamientos, cuáles son sus estados anímicos y con qué elementos cuentan para interactuar como resultado de su desarrollo en la comunidad a donde pertenecen.

Las formas de representación a través del modo de andar y de los ejercicios propuestos nutrieron formas de autoconciencia la cual estuvo determinada por los contrastes entre los ritmos, altivez, timidez o desparpajo, y algunos otros matices que lograron detectar en los personajes y en sus propios rasgos físicos a través del movimiento. Esto no fue sencillo ya que hubo que romper con algunos bloqueos emocionales suavemente para no romper

con el clima de confianza que se había venido construyendo.

Sin duda cada una de las acciones, en particular las relativas al autodescubrimiento, que se realizó en estas primeras cuatro sesiones, se convirtieron en la expresión de diferentes aspectos de los jóvenes: sus gustos, preferencias musicales, hasta los más profundos como sus recuerdos y vivencias y sobre todo sus perspectivas de mundo con relación a las interacciones y pasiones del alma humana. Esto se llevó a cabo con las diferentes formas del modo de andar, y con la lectura algunos fragmentos de la *Teoría del modo de andar* de Balzac (1833); lo cual propicia escenarios con diferentes personajes y sus movimientos en el espacio y conecta esta actividad con vivencias personales de los jóvenes.

Con este proceso se esperaba que más adelante, en las siguientes sesiones, los jóvenes logren establecer un vínculo entre la emoción, la acción y el movimiento y anclarlas en acciones y conflictos de personajes específicos del texto dramático para vincularlos con los que viven en su cotidianidad.

5. Conclusiones

Como investigadora de temas relativos a la educación artística puedo afirmar que la inteligencia cualitativa permite acceder a distintos sistemas simbólicos, y que ésta puede desarrollarse a partir de la experiencia con distintos lenguajes artísticos, en este caso con herramientas propias del Arte Teatral.

Durante el proceso de acercamiento a esta disciplina artística los jóvenes lograron a partir de la observación y el autoconocimiento una preparación sensible que los fue involucrando en procesos de interiorización y de percepción estética, de cualidades de sí mismos, de los otros, del movimiento y del espacio vivido; con lo que han ido integrando una memoria que deja huella en su experiencia sensorial.

A partir de mi convicción sobre el valor del arte y de la expresión en la formación humana, considero que un valor formativo de las primeras sesiones del dispositivo de intervención, ha sido permitir a los jóvenes transitar una experiencia que ellos mismos llamaron liberadora y de reconocimiento de sus capacidades como seres creativos, y la interiorización de algunos elementos del Teatro que pueden enriquecer el potencial expresivo sistemáticamente, lo cual se espera lograr en las sesiones subsecuentes.

Para comprender las implicaciones del proceso de acercamiento al Teatro y las transformaciones que la experiencia con éste ha producido en los jóvenes que participan en este estudio, es importante detenernos en las implicaciones de configuración de la ficción en las artes escénicas y en particular del Teatro que sustentan el dispositivo de intervención.

Sabemos que el mundo de la ficción se encuentra constituido de cualidades tangibles e intangibles y al ser parte esencial de la experiencia de los seres humanos nos plantean la conformación de

las nociones de tiempo y espacio: “*voy a ir..., te espero en..., nos vemos en..., en cuanto salga de...*”. Vamos y venimos de un lugar a otro, sin darnos cuenta de que los lugares son reflejo de nosotros mismos, de nuestras decisiones e inquietudes.

Las artes escénicas crean mundos posibles en la ficción y contribuyen a habitar el cuerpo y a la apropiación espacial en tiempos distintos en los que las emociones, valores y modos de actuar de seres inexistentes cobran vida y acompañan el proceso de desarrollo de quienes tienen el privilegio de participar en el ritual de la creación teatral.

Es con el lenguaje del Arte Teatral donde la configuración de mundos imaginarios cobra importancia para la formación de los jóvenes quienes necesitan un espacio propio donde crear universos posibles e imprescindibles, tanto para transitar el mundo real como para la motivación cotidiana.

Las sesiones del dispositivo de intervención que analizo en este texto, aún no se encuentran en la etapa de creación de la composición global de la escena, pero desde esta primera etapa de acercamiento a los componentes del Teatro, es posible visualizar como una primera recomendación para el reconocimiento y resolución del conflicto, tanto real como ficticio, la necesidad de propiciar un clima de confianza, escucha, diálogo y ejercicios de autoconocimiento que favorezcan la empatía y la conformación de un trabajo colectivo acompañado de autorregulación y equilibrio, a fin de lograr el

aprendizaje a partir de la vivencia y el reconocimiento de las distintas formas de percepción que conduzcan a múltiples caminos para la resolución de conflictos.

El enfoque de este estudio otorga un valor sustancial al arte y a la experimentación con el Arte Teatral como elemento formativo y de desarrollo del ser humano. Durante esta etapa del estudio se logra que los jóvenes transiten a una experiencia estética colectiva con una dinámica de búsqueda individual en la cual se parte del autoconocimiento y conciencia espacial y corporal. La dinámica de trabajo de las sesiones permitió integrar al grupo y respetar los avances y retrocesos en los procesos de cada participante, de lo cual se desprende una segunda recomendación: la necesidad de madurar las etapas del proceso creador desde el momento de la observación y autoobservación de estados emocionales y relaciones espaciales, hasta llegar a la interiorización de lo que reflejan y expresan los personajes que se propusieron para el ejercicio: el rey, el indigente y la solterona.

En este sencillo ejercicio sobre el modo de andar de estos personajes, se logró reconocer una interesante dialéctica que fue generada entre la realidad y la conciencia del cuerpo y movimiento de los jóvenes, quienes con su imaginación, fantasía y capacidad expresiva para la representación, en sus ritmos, desplazamientos, inquietudes y estados anímicos reflejaron el valor y uso del tiempo, el

destino de los desplazamientos, la prisa, y el significado de personas y lugares a donde se dirigen en su andar.

Al mismo tiempo y a pesar del compromiso de los jóvenes durante las sesiones de trabajo, se observaron en ellos algunos bloqueos en el movimiento corporal que refleja carencias en el conocimiento del potencial expresivo del propio cuerpo, el que puede desarrollarse hasta lograr mayores calidades en la representación. Por lo que una tercera recomendación sería: propiciar experiencias que permitan reconocer a través de la experiencia estético-afectiva estados anímicos y una mirada amorosa del entorno, para favorecer en la experiencia sensible propia, y con los otros, perspectivas de mundo diversas a través de las cuales sea posible el reconocimiento de la propia sensibilidad, personalidad y formas de actuar frente a situaciones específicas que planteen un conflicto humano.

El ejercicio de caminar como un rey, como un indigente o como una solterona, en realidad constituye un gran desafío para la representación que solo es posible si se logran incorporar herramientas expresivas dentro de un clima de confianza que el Arte Teatral puede ofrecer a través de la creación de acciones dramáticas. Esto requiere además una dinámica lúdica y un espacio afectivo donde los jóvenes se permitan experimentar perspectivas de mundo y de personajes que pueden ser visitados

únicamente a través de la ficción que ofrece el espacio escénico.

Esta dinámica lúdica que permite un espacio donde los jóvenes no temen ser juzgados, reestructura su forma de percepción y afina sus herramientas expresivas con el lenguaje que ofrece el Teatro. Por esto como cuarta recomendación: propongo crear acciones pedagógicas que recuperen los componentes del Teatro para profundizar en el autoconocimiento, las posibilidades del movimiento corporal, el reconocimiento de la propia partitura emocional, y en el análisis de las motivaciones y el conflicto humano que permitan romper prejuicios endurecidos sobre formas de enfrentar situaciones reales o ficticias.

Con el análisis de las pasiones humanas y de la ficción, la comprensión de los conflictos humanos, y los ejercicios del dispositivo de intervención, pero sobre todo con la entrega y compromiso de los jóvenes durante cada una de las sesiones de trabajo, fue posible configurar un espejo donde se refleja la realidad vivida en relaciones de convivencia poco sanas en este contexto, y posiblemente en otros. Por tanto, me permito afirmar que no es posible construir relaciones armónicas cuando el conocimiento de sí mismo y la autonegación prevalecen en el individuo, al mismo tiempo que el desconocimiento, el estereotipo y la desacreditación del otro, lo cual impide superar acciones de violencia y abre paso al dominio y la desigualdad.

En este sentido se puede perfilar que en las sesiones de improvisación y construcción de personajes que viene después del ejercicio del modo de andar y autoconocimiento, los jóvenes logren descubrir la relación dinámica de fuerzas contrapuestas que detonan un conflicto humano a partir de la problemática de los personajes de la ficción y de las consecuencias de sus acciones tanto en el plano individual como social. Aunque esto sería parte de la ruta crítica del estudio.

Por el momento podemos reconocer que el aprendizaje que se produjo en los participantes sobre el entorno y sobre sí mismos en esta primera etapa del estudio, ha logrado integrar un sistema en el que emociones, imaginación y percepción han estructurado un conjunto de elementos que constituyen en sí, y de manera indirecta, un conjunto de aprendizajes significativos sobre la naturaleza social en la que se enmarca el conflicto humano y una nueva forma de conciencia.

Referencias

- Arboleda, V. (2009). El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo: el caso de la Escuela Popular del Deporte en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín, 2007-2008. *Revista Educación Física y Deporte*, 28(1), 29-38.
- Balzac, H. (1833). Teoría del Modo de andar. *Revista L'Europe Littéraire*. n/d. París. Recuperado en: <https://vieliteraire.blogspot.com/2016/05/la-teoria-del-andar.html/>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte educación y diversidad cultural*. España: Paidós.
- Dubatti, J. (2011). *Concepciones del Teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Argentina: Ed. Colhiue.

- Efland, Freedman, & Stuhr. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós: Arte y Educación.
- Efland. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. España: Paidós Arte y Educación.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1, 265-278, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- Goetz, & LeCompte. (2000). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Manzano, M. C., Torres, C. (2000). *La Negociación una Alternativa en la Solución de Conflictos*. Tesis para optar al título de abogado. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morton, V. (2001). *Una aproximación de la educación artística en la escuela*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo 2006. Lisboa, Portugal: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). *6ta Reunión Sexta Reunión sobre los Hitos de la Campaña Mundial de Prevención de Violencia de la OMS celebrada en México*. Recuperada de https://www.paho.org/mex/index.php?option=com_content&view=article&id=635:6ta-reunion-sexta-reunion-sobre-hitos-campana-mundial-prevencion-violencia-oms-celebrada-mexico&Itemid=499
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós
- Sánchez, A. (2010). Arte y Educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana*. <https://rieoei.org/histórico/documentos/rie52a02.pdf>
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe. Monográfico dirigido al profesorado, presenta el tema de violencia escolar, concepciones y resultados de investigación.

4. Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

Lucía Rodríguez McKeon

Introducción

Hoy día las voces que cuestionan el sentido y la eficacia de la formación en el nivel de educación media superior se multiplican, sobre todo cuando se reconoce su ineficacia para coadyuvar en la construcción de alternativas que puedan ofrecer vías para que amplios sectores de jóvenes que abandonan la escuela en este nivel educativo, puedan permanecer en ella. Entre otros temas, la crítica que dichas voces encarnan, se cierne con gran agudeza sobre su dificultad para construir espacios de formación que sean significativos para la población juvenil, lo que implica transformar de tajo las prácticas educativas que caracterizan a la formación que se ofrece actualmente.

Esta dificultad se evidencia en la experiencia de desarrollo del Instituto de Educación Media

Superior (IEMS)¹, que si bien ha planteado un proyecto educativo novedoso, que responde a la necesidad de configurar espacios alternativos de formación en el nivel medio superior, ha mostrado límites en el ámbito de su desarrollo.

El IEMS fue creado el 23 de marzo de 2000. Considerado como un proyecto innovador en el ámbito de la EMS en la Ciudad de México, el primer plantel del IEMS es el Iztapalapa 1. Habilitado de manera emblemática en la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla como espacio educativo, el mensaje era claro respecto a la intención y compromiso del IEMS con la necesidad de brindar atención educativa a la población juvenil ubicada en las zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica y con precariedad en los servicios educativos de la Ciudad de México, a fin de igualar en oportunidades académicas y laborales a la población aledaña a los planteles. Fue así como se dio el inicio del IEMS

¹ En un primer momento, el IEMS dependió de la Secretaría de Desarrollo Social y, a partir del 2005 depende de la Secretaría de Educación, ambas del gobierno local, con ello se conforma el Sistema de Bachillerato de la ciudad. El proceso de ingreso es a través de una convocatoria abierta no excluyente para jóvenes y adultos interesados en continuar con la formación educativa, se realiza mediante un pre registro en línea que concluye con un folio personal; posteriormente, un Notario público, acompañado de las autoridades institucionales, efectúa un sorteo con los folios registrados; enseguida, se publican los folios y se abre un periodo de inscripción; en caso de no completar la matrícula, se realiza otro sorteo y se publica un segundo listado. Con base en lo anterior, se sobreentiende que el Instituto no participa en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), misma que selecciona y asigna, a través de un examen único, a los aspirantes al ingreso a Educación Media Superior.

hasta hoy día que ha incrementado su cobertura y actualmente presta atención educativa de nivel medio superior en 22 planteles distribuidos en 15 de 16 alcaldías que conforman a la Ciudad de México.

El proyecto educativo del Instituto posee un fuerte contenido innovador. Su propósito educativo se planteó con énfasis la necesidad de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de construir experiencias de convivencia más significativas, que les permitan la emancipación y desarrollo personal, académico y social (IEMS, 2006).

Con la idea que la educación ha de estar al servicio de la sociedad, el Modelo Educativo cuenta con tres ejes de formación académica: científico, humanístico y crítico pues se reconoce que existen diversos caminos para el saber y para los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Su enfoque pedagógico se caracteriza por su orientación filosófica y social, así como por su flexibilidad metodológica. Por otro lado, al asumir que las relaciones entre los actores educativos juegan un papel fundamental en los procesos de formación, se considera prioritario el desarrollo de una forma de relación entre los estudiantes con los docentes en espacios de tutoría, en pro de la construcción y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes, a la par de estrategias que priorizan el desarrollo de procesos creativos (IEMS, 2006).

Un acierto importante del modelo educativo del IEMS es que los maestros son considerados

actores estratégicos en la consecución del modelo educativo. Ellos son de tiempo completo y asumen un perfil académico amplio como Docentes, Tutores, Investigadores (DTI²). La práctica educativa como DTI va mucho más allá de aquella limitada al aula y ceñida a pocas horas, como es en la mayoría de los espacios de educación media superior en la Ciudad de México. Por un lado, su tarea en la docencia lo vincula con estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades dentro del proceso formativo de enseñanza-aprendizaje; la tutoría le permite el seguimiento y el acompañamiento que se realiza a los estudiantes en coordinación con los padres de familia y su tarea como investigador lo debe llevar a indagar problemáticas del campo educativo relacionadas con su práctica y no sólo con su ámbito de especialización disciplinar.

Esta amplitud de funciones planteadas al DTI exige su disposición para participar en las diversas actividades requeridas en la construcción del IEMS a partir de un fuerte trabajo colegiado con colegas, estudiantes, padres de familia y comunidad, con el fin de llevar a cabo proyectos conjuntos de manera colaborativa, aunque si analizamos lo que sucede cotidianamente en los planteles vemos que ello ha sido difícil de concretar.

² Docentes, Tutores e Investigadores con diversidad tanto disciplinaria y de grados académicos como en la experiencia laboral docente. Los participantes mostraron su colaboración desde la percepción académica, laboral y personal.

Las dificultades que han impedido el desarrollo del modelo educativo en el IEMS son de diversa índole y, si bien dicho análisis excede los límites de este trabajo, entre ellos se pueden destacar desde problemáticas relativas a la estructura organizativa y normativa hasta el poco interés de diversas autoridades por consolidar el modelo educativo; un aspecto a subrayar son las dificultades para desarrollar el trabajo colegiado entre las y los docentes. En el día a día es común ver la falta de disposición de amplios sectores de docentes para organizarse o participar en actividades interdisciplinarias que promuevan la colaboración en el desarrollo de proyectos conjuntos para el fortalecimiento institucional entre los pares, con los estudiantes y con las autoridades, asimismo, se observa que los grupos de docentes se encuentran cada vez más fracturados.

Construir alternativas para el fortalecimiento de la colegialidad entre los DTI constituye la motivación que da sentido al trabajo que se comparte, asumiendo que la conformación de una práctica docente en el sentido plantado en el proyecto del Instituto, demanda de la conformación de comunidades académicas caracterizadas por el establecimiento de relaciones horizontales de colaboración que posibiliten el desarrollo de proyectos conjuntos en un marco de valoración de la diversidad, lo cual implica el cultivo de relaciones sólidas con los otros y del desarrollo de capacidades

para afrontar los conflictos, a fin de responder a las necesidades formativas de las y los estudiantes.

Partiendo de este contexto problemático inicial, los resultados de investigación que se comparten en este capítulo, se refieren al análisis de las dinámicas de relación al interior del colectivo docente de una preparatoria del Instituto de Educación Media de la Ciudad de México, con vistas a comprender algunos de los elementos implicados en su posibilidad de configurarse como comunidad académica y sobre la posibilidad de construir en la práctica un sentido de colegialidad como eje estructurante de la posibilidad de construir instituciones educativas alternativas.

En específico, se comparten los rasgos de un dispositivo de intervención elaborado con la intención de aportar elementos para comprender a mayor profundidad las problemáticas que atraviesa la posibilidad de construir colegialidad en el trabajo entre docentes. También se presentan algunas estrategias para promover su desarrollo y elementos que se considera pueden contribuir en la construcción de un espacio de apertura y colaboración que permita la creación de colectivos docentes, que de manera colaborativa sean capaces de afrontar creativamente, los desafíos que implica la docencia en el nivel medio superior. El sustento de la propuesta plantea el supuesto de la existencia de un plano de interdependencia entre los sujetos y la institución, así como la necesidad de promover un

tipo de intervención que fortalezca las capacidades de los DTI como agentes de cambio social, a través de un ejercicio de reflexividad y de la comprensión de la diversidad.

A partir del estudio de caso se realizó una indagación intensiva de tipo cualitativo en un plantel del IEMS ubicado en la zona sur de la Ciudad de México con la intención de comprender a mayor profundidad algunas de las dinámicas de relación entre los docentes que dificultan la posibilidad de impulsar un trabajo colaborativo a fin de construir una estrategia de intervención para la mejora de la convivencia.

El dispositivo de intervención se cimentó en la investigación acción (IA), debido a su potencialidad para promover procesos participativos que parten de las necesidades mismas de la comunidad y aseguran la participación protagónica de los propios docentes como actores centrales, a la par de que es flexible para adecuarse a las necesidades del campo. Siguiendo esta perspectiva, el proceder metodológico en la construcción de dicho dispositivo contempló:

- La elaboración de un diagnóstico, que se realizó desde la investigación cualitativa, a través de la observación participativa y la aplicación entrevistas cualitativas a cinco DTI, a fin de que obtener datos de los sujetos, centrándose en la individualidad de la persona, a fin de poder “ver el mundo con sus

ojos”, como plantea Corbetta, (2003, p. 344). De esta fase se obtuvo como resultado la comprensión a mayor profundidad de algunos de los elementos que afectaban la posibilidad de fortalecer el trabajo colegiado entre los docentes. Con ello, fue posible profundizar en una mayor comprensión de la forma en la que los docentes perciben las relaciones interpersonales que establecen con otros pares y a sí mismos como sujetos docentes.

- A partir de la identificación de algunas de las problemáticas que dificultan la relación entre los docentes relacionados con la falta de pericia en el afrontamiento de conflictos, así como de la falta de reconocimiento y valoración de la diversidad, se propuso el diseño de una estrategia de trabajo con docentes que. A través de la modalidad de taller, se planteó como propósito promover la sensibilización del cuerpo docente, así como el desarrollo de herramientas para la mejora de la convivencia que permitan transformar la cultura instituida desde una perspectiva centrada en el desarrollo de una cultura de paz basada en la educación en y para los derechos humanos, apoyada en procesos de seguimiento de la experiencia que permitiera dar cuenta de algunos de los resultados obtenidos de la misma.

Una colegialidad docente en la diversidad y con agencia, condición para la configuración de una comunidad educativa participativa

La posibilidad de que determinado proyecto educativo enraíce en la práctica requiere de la construcción de una comunidad académica que permita que los docentes –como actores centrales de los procesos de construcción de prácticas educativas institucionales alternativas- se conviertan en agentes capaces de construir nuevos sentidos de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y del quehacer institucional, y ello implica el desafío de construir el trabajo colegiado entre los maestros.

Para Langhort (1999, citado por Izquierdo, 2003, p. 44) el trabajo colegiado favorece un trabajo colaborativo permanente, dejando en manos de los grupos académicos las decisiones sobre asuntos que les competen. El comportamiento colegial implica la horizontalidad, se nutre del debate y la construcción conjunta de ideas y por ello constituye un recurso para innovar la práctica educativa, al convertirse en espacio para la construcción común de saberes.

Por otro lado, señala el autor, una de las mayores cualidades de los cuerpos colegiados como espacio de convivencia, es que muestran apertura y voluntad de escuchar nuevas ideas de los colegas, suministrando comentarios y reacciones constructivas respecto a las ideas de los demás. Se comparten valores personales y creencias con otros colegas, al tiempo que se respetan los valores y creencias de los

otros, al ser considerado y demostrar tolerancia hacia las opiniones contrarias de otros colegas. Asimismo, frente a la diversidad de perspectivas respecto a los asuntos académicos se buscan consensos en la toma de decisiones y se promueve un sentido de comunidad al reconocer la igualdad entre los pares, a la vez que desde el colegiado se ofrece ayudar a otros colegas en las tareas académicas comunes.

Ahora bien, partiendo de la consideración de que lo que interesa es que el trabajo colegiado favorezca la construcción de prácticas educativas innovadoras, se requiere que los docentes —como actores centrales de los procesos de innovación y cambio— se conviertan en agentes capaces de construir nuevos sentidos de su hacer, es por ello que los procesos de colegialidad han de poner el acento en el desarrollo de la capacidad de agencia colectiva de los docentes como integrantes de una comunidad educativa que trascienden al terreno de lo cotidiano social.

La ausencia del trabajo colegiado impide también el desarrollo de un espacio que le permita reflexionar sobre las problemáticas en las que los docentes desempeñan su labor educativa, lo cual dificulta retroalimentar su quehacer, identificar los aspectos que requiere atender en su propio trabajo como docente, así como en las relaciones académicas que establece con los pares.

Ello implica fortalecer su capacidad como agentes críticos que pueden propiciar cambios no

sólo en su práctica profesional sino también en la realidad escolar y social, dejando de lado una motivación de actuación de manera individualista, al atender sólo a sus propios intereses, a partir de un supuesto “deber ser” como profesional de la educación que realiza tareas asociadas al desarrollo laboral pero desvinculadas de un deseo de transformación (Chehaybar, 2006).

Considerar el fortalecimiento de la dimensión de agencia docente en el trabajo colegiado permite hacer frente a algunos de los desafíos que plantea la formación de los jóvenes hoy día, favoreciendo con ello el desarrollo de procesos situados de cambio a partir de la voluntad de los propios sujetos. Para Yurén y Mick, (2013) el agente es “quien hace o produce, pero también quien obra o actúa cognitiva y moralmente” (p. 27). De tal forma que la colegialidad puede coadyuvar a promover el desarrollo de una responsabilidad moral del educador a fin de tomar decisiones responsables con relación a su entorno académico y social e intervenir en la sociedad a favor del bien común, al desarrollar “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la vida propia, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones cumplan con ese significado” (pág. 23)

Formar en la reflexividad docente a través de la investigación-acción

Con la idea de revitalizar la comunidad académica al promover la participación activa de los docentes con sus propuestas de actividades y estrategias de intervención, se eligió la metodología de la investigación acción para el desarrollo del dispositivo, al considerar que dicha opción considera a los maestros como sujetos protagónicos en la posibilidad de construcción de una comunidad participativa, lo que puede incentivar la adhesión progresiva de otros docentes interesados en generar procesos de movilización institucional.

Para Elliott (2005), el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica y no sólo generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él, por lo que la elección de esta opción metodológica permitirá también que el proceso de intervención incida directamente en la relación que establece el docente con su práctica en vinculación con las problemáticas del contexto de intervención.

En la investigación-acción participativa se involucra una combinación de aspectos como son: la investigación, la educación-aprendizaje y la acción; con lo cual es posible involucrar al conjunto de los docentes en el análisis de las problemáticas que ellos identifican a partir de la percepción que tienen de sí

mismos y de sus experiencias dentro del contexto institucional. A partir de dicho proceso se configura una especie de espiral de transformación que unifica un proceso cíclico y reflexivo entre la construcción de colectividad con la enseñanza y el desarrollo del currículum que coadyuva al desarrollo profesional y que promueve el diseño compartido de acciones para transformar la realidad, a partir de procesos de intervención que inducen a formas de resistencia creadora, al echarse a andar en un marco de relaciones colaborativas académicas (Elliott, 2005).

En este sentido, la investigación-acción favorece una práctica reflexiva (Schön, 1998) de tipo individual y colectiva que puede contribuir a la mejora de la práctica, al apoyar la construcción de proyectos concretos para la mejora, que son construidos por los actores que se vuelven los protagonistas de su propio desarrollo a partir de procesos de intervención que inducen a formas de resistencia creadora al echarse a andar en un marco de relaciones colaborativas académicas (Elliott, 2005).

El desarrollo de la reflexividad abre posibilidades para que los docentes puedan significar y resignificar su percepción sobre la docencia, asumiendo que este proceso les ofrece un procedimiento moral imprescindible para configurar su propia forma de ejercer su papel como DTI, cuando se vive en entornos con un menor peso de la tradición, como es el proyecto del IEMS, y se reflejan

una mayor pluralidad de formas de vida (Giddens, 1995).

El análisis: Construir una comunidad donde quepa la diferencia. Un desafío de la colectividad docente

A partir del análisis realizado en el diagnóstico identificamos que las actitudes de los DTI que conforman la planta académica dificultan la posibilidad de enfrentar su tarea en el IEMS, a fin de satisfacer, en la medida de lo posible, la pluralidad y la demanda que caracteriza a la sociedad.

Al mirar la problemática lo que aparece a simple vista son las actitudes de la mayoría de los profesores reflejadas en desmotivación, cansancio y falta de interés frente a la posibilidad de desarrollar algún proyecto común que, en ocasiones, deriva en un franco aislamiento de cualquier iniciativa de trabajo conjunto. Al analizar a profundidad, encontramos que si bien pueden existir factores de tipo personal involucrados en dichas actitudes, la posibilidad de la participación de los docentes pareciera estar condicionada por una forma de gestionar la diferencia en la convivencia del colectivo docente que influye en la desestructuración de las redes de relaciones horizontales y en la posibilidad de construir espacios de confluencia de proyectos e intereses comunes.

Los procesos de gestión de la diferencia en la convivencia como herramienta de análisis de la

problemática nos permite comprender cómo se entretrejen determinadas formas de relación entre los sujetos mediados por formas de reconocimiento de sí y de los otros. Éstas propician modos específicos de dinamizar la construcción del nosotros en la comunidad académica, de procesar la diferencia, afrontar los conflictos y delimitar el margen de intervención de los sujetos en la producción y modificación del orden social, influyendo en el desarrollo de disposiciones en los sujetos para actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismos y con el mundo. Dichos procesos se encuentran articulados a partir de determinados principios de regulación de la diferenciación que condicionan los márgenes existentes para la construcción de un tipo de comunidad colegiada que se construyen dentro de una red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores y creencias (Rodríguez Mc, 2009).

Un elemento que destaca en el análisis se refiere a las permanentes fricciones en las relaciones interpersonales que se establecen dentro del espacio académico del plantel. Dichas prácticas generan problemas o conflictos entre pares, con las autoridades y con algunos estudiantes que, al ser afrontados desde el desconocimiento del otro,

paulatinamente han ido trazando el camino del resquebrajamiento de las relaciones académicas.

La desarticulación y fragmentación del trabajo que realizan diversos actores en la institución es un elemento que se distingue. La configuración institucional del IEMS está dissociada entre ellos; por un lado, las autoridades determinan las directrices a seguir con un plan de trabajo estandarizado que omite el contexto geográfico, social y cultural en el que operan cada uno de los planteles; por otro lado, la comunidad escolar de cada centro educativo recurre a acciones que manifiestan oposición a las decisiones de la autoridad, así como de aparente defensa del Modelo educativo, argumentando el desconocimiento de las autoridades; así, se puede afirmar que predominan los prejuicios y la desconfianza entre los diferentes actores involucrados en la estructura institucional.

Esas características que se suceden en la relación con las autoridades también se perciben en la relación entre los maestros cuando, además de la negación sistemática a las propuestas de las autoridades, existe una escasa planeación interdisciplinaria, poca disposición de trabajo entre pares, disminución de actividades con estudiantes, lo que pareciera contribuir al estancamiento en las prácticas académicas. Así, las relaciones docentes están enunciadas por tres adjetivos: fragmentadas, limitadas y parceladas al estar limitadas en la socialización de materiales, información del avance

académico de los estudiantes o de los grupos y en la estigmatización disciplinar de los docentes.

Se nota la poca disposición para el trabajo conjunto entre los docentes. La mayoría de los académicos evitan compartir propuestas, solicitar apoyos, planear actividades interdisciplinarias y participar en la presentación de proyectos extracurriculares o de actualización docente. Esta fragmentación en las relaciones institucionales se traslada a la falta de confianza en el trabajo colaborativo, debido a experiencias poco favorables entre pares o la falta de apoyo de autoridades. Esto se refleja en el comentario realizado por uno de los DTI cuando señaló que “[...] de nada valía que hiciera propuestas si estas nunca se tomaban en cuenta” (DTI2).

Las consecuencias de dicha desconfianza son la orientación hacia el desarrollo de actividades individuales y exclusivas para los grupos que se tienen a cargo, aspecto que llama la atención al evidenciar la ausencia de diálogo, la capacidad de escucha, la intolerancia y el desacuerdo entre los integrantes de los colectivos docentes. Pareciera que entre las dificultades para construir colegialidad se encontrara la poca disposición de construir una comunidad en la diversidad.

En este deslizamiento hacia el campo de la agencia individual de los sujetos para el logro de intereses particulares lo que se manifiesta es la renuncia a la construcción de la colectividad,

quedando sólo el espacio del aislamiento como única vía para la realización de las tareas académicas. Esta situación llama la atención debido a que, a diferencia de otras instituciones, el IEMS no promueve programas de estímulos que, como han señalado diversos autores entre los que destaca Galaz, Jesús y Gil, Manuel (2012), sólo han promovido lógicas individualistas y competitivas en el trabajo académico, reduciendo al máximo los espacios colaborativos que bajo esta lógica poco reditúan a la productividad.

Más allá de ser un espacio de adscripción, los espacios de colegialidad entre docentes son espacios de relación que se construyen donde se ponen en juego determinado tipo de lazos sociales, a partir del aprendizaje de ciertas reglas del juego en las formas de interacción que expresan modos de gestionar la diferencia que condicionan la posibilidad de tejer en mayor o menor medida la colaboración y el trabajo conjunto y de posibilitar la construcción de dicha colegialidad.

A partir del análisis, identificamos que uno de los elementos que influyen en la apropiación del Modelo educativo en el campo de la práctica, está dado por la dificultad de impulsar formas de trabajo colaborativo, que está dada a partir de diversos factores ligados a la pluralidad ideológica, cultural y académica que parecieran obstaculizar dicha construcción.

Por un lado, la existencia de una problemática en las relaciones derivada de la sobrevaloración del nivel de estudios o de los grados académicos, por el otro, la afiliación disciplinaria, y por último, la diferencia sindical que marca posiciones ideológicas que se confrontan.

En cada uno de estos ámbitos se establecen marcadores de identificación que jerarquizan y estigmatizan las diferencias propiciando una mirada del otro a través de la etiqueta de enemigo (Mouffe, 1998). Imbuidos en esa forma de gestionar la diferencia, se impide la construcción de una colegialidad académica, quedando como única posibilidad de unión, aquella que tiene en común el “estar contra del otro” (DTI, 3). En este proceso sólo queda espacio para construir un sentido de comunidad con aquel igual a mí, con quien se coincide plenamente en lo fundamental, alejando la posibilidad de construcción de un sentido de comunidad académica plural y diversa.

Al otorgar una valoración negativa a la diversidad, el proceso de conformación de un sentido de comunidad académica democrática se hace imposible cuando lo que se privilegia son los mecanismos de etiquetamiento que encasillan al otro, impidiendo cualquier posibilidad de encuentro para construir un nosotros donde haya cabida para la diferencia, lo que impide hacer realidad la concreción de prácticas de colegialidad entre los docentes. En esta forma de resolver la tensión entre unidad y

diferenciación no hay interés en la pertenencia y por lo tanto, se configuran identidades excluyentes que no dejan espacio para procesos de integración de una colegialidad en el reconocimiento de la diversidad, pues los principios fragmentan, separan, oponen cuando la consigna es “Estás conmigo o estás contra mí” (DTI, 3).

La diversidad es conflicto y desestructuración

En este contexto, la diversidad lejos de ser aceptada está asociada con la generación de conflictos y por ello es excluida. Al renunciar al deseo de trabajar con el otro, se renuncia al deseo de debatir con él, pues no se le reconoce como interlocutor. Es así como el espacio de colegialidad como espacio público para el debate desaparece.

En este contexto, una situación recurrente en las relaciones entre los docentes es la dificultad para afrontar los conflictos. Los márgenes existentes para la negociación de perspectivas, al estar sesgados por la consigna “estás conmigo o estás contra mí” condicionan de manera relevante la forma de afrontar los conflictos, al normar las formas de comunicación legítima a través de ciertos códigos institucionalizados que descalifican la búsqueda del acuerdo. Es así que como plantea Lederach (2000), los conflictos se confrontan de manera violenta o simplemente se evaden cuando no se puede someter a la otra parte en disputa.

Al estar estructurados los grupos docentes en fragmentación con respecto a otros a partir de intereses privados, no hay espacio para lo común; resulta difícil cultivar la colegialidad en el sentido planteado por Bennet (1998, citado por Izquierdo, 2003, p. 40), quien propone que la colegialidad solo puede ser cultivada dentro de comunidades estructuradas para promover el bien público, más que una sola ventaja privada o el oportunismo.

Las características y el enfoque formativo de la estrategia de intervención

El análisis de esta información permitió la construcción de una segunda fase del proyecto que implicó el diseño y desarrollo de un conjunto de acciones relacionadas con la resignificación de la convivencia entre pares, en miras de la construcción de acuerdos y planificación de acciones participativas para la construcción de una comunidad académica asertiva.

Encontramos que la forma como se gestiona la diferencia explica la desestructuración de las redes de relaciones horizontales y la imposibilidad de construir espacios proclives al trabajo colaborativo para la confluencia de proyectos e intereses comunes, por lo que es necesario promover en las relaciones docentes procesos de intercambio comunicativo asertivo del lenguaje verbal y el no verbal con base en el sentido ético, empatía, autoconciencia,

reconocimiento de la diversidad, diálogo, tolerancia y escucha activa.

Se trata de reconstruir la relación entre sujeto e institución, asumiendo que dicha relación tiene varias formas de concreción, a través de la investigación educativa que permita el afrontamiento de las problemáticas, el intercambio entre pares (Avelar, 2010), el fortalecimiento de la formación docente a partir de la reconstrucción del sujeto-institución desde la reflexión e investigación educativa (Moyano, 2011), la conformación de grupos de trabajo académicos que incidan en el contexto educativo (Díaz, Becerril y Chávez, 2015), la importancia de la intervención educativa desde el análisis contextual institucional (Remedi, 2000) y, finalmente, el involucramiento de la institución en la atención de necesidades formativas docentes (Cardelli, 2001). Como se podrá observar, cada uno de los autores abona en la construcción de un camino que se construye con los propósitos que se pretenden lograr. De tal forma que la propuesta de una comunidad académica basada en la convivencia, la participación y la resolución de conflictos de forma Noviolenta sea viable para los docentes del Plantel Tláhuac del IEMS.

A partir del análisis de diversos relatos, anécdotas y demandas de los DTI se plantearon las diferentes posibilidades para una propuesta de intervención; se consideró que el camino que conduce hacia una convivencia basada en la Cultura

de Paz se podría plasmar desde la gestión de la diferencia, donde las y los DTI adquirieran las herramientas que les permitieran reconocer las aportaciones positivas que implican la diversidad y la pluralidad en la construcción de una comunidad participativa.

El IEMS es una Institución con 20 años de vida que ha transitado por diferentes administraciones, con poco interés en el desarrollo académico; las consecuencias de ello han sido prácticas anquilosadas que estructuran la forma de proceder personal, académica y laboralmente. Por ello, la propuesta de intervención pretende que el sujeto formador obtenga y desarrolle las herramientas para sortear las problemáticas del quehacer cotidiano entre los diferentes actores dentro de los espacios educativos.

Lo que se propuso como finalidad de este proceso de formación a través de la intervención partió de la consideración de que habría que reconocer diversos aspectos implicados en dicho proceso: la influencia que ejerce sobre el educando y sobre el entorno educativo al que pertenece, así como la incidencia que tiene en el ámbito social. Por ello, es importante que, de forma reflexiva, el docente signifique y resignifique su percepción sobre la docencia con la finalidad de convertirse en un agente, entendiendo esto como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la vida propia, formular el significado del bien común y hacer que las

instituciones cumplan con ese significado” (Bauman 2002, citado en Yurén, 2013, p. 23)

El propósito general de la estrategia se planteó lo siguiente:

- Proponer un dispositivo de intervención que atienda la formación docente a partir de las inquietudes individuales e institucionales, considerando la diversidad y la pluralidad de subjetividades, de intereses y de intenciones, mediante el involucramiento de los sujetos que conforman la comunidad educativa en aras de generar una comunidad participativa.

Mientras que los propósitos particulares se enunciaron de la siguiente manera:

- Identificar las principales problemáticas relacionales y de convivencia dentro de la comunidad académica del IEMS. Construir una estrategia de formación que permita la reflexión de los docentes y recupere sus dimensiones como sujetos docentes
- Fortalecer las herramientas psicosociales para establecer relaciones interpersonales basadas en la No violencia amén de deconstruir y reconstruir cotidianamente el binomio docente - institución
- Reflexionar la importancia de la formación e investigación docente desde la intervención educativa en pro del fortalecimiento personal, profesional e institucional del docente

Así, se identificó la necesidad de reconstruir las relaciones interpersonales entre el personal docente del plantel seleccionado; por ello, la gestión de la diferencia en la convivencia es el camino para que se pueda construir una Cultura de paz, centrando el proceso de intervención en el afrontamiento de los conflictos desde el reconocimiento del otro como ser humano, lo que permitirá que “[...] los cuatro ejes de la educación para la paz; 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a vivir juntos; 4) aprender a ser [...], (Fisas, 2011), adquieran un sentido en la construcción de una comunidad académica participativa y colaborativa.

La estrategia de intervención se propuso generar en los participantes una experiencia de formación en el desarrollo de la autonomía como sujetos responsables de las formas relacionales que establecen en los diferentes espacios de interacción, al reflexionar y problematizar patrones de violencia reconocibles en el entorno y sobre todo educativo.

La estrategia de intervención atiende de forma gradual intereses y necesidades compartidos por los DTI participantes en el diagnóstico. Por ende, la población objetivo para la intervención es la comunidad docente, que participa del proceso de enseñanza y aprendizaje como un actor medular que al participar en la experiencia se promueve el desarrollo de su capacidad para ser un agente de

cambio en el contexto educativo y de la sociedad circundante.

Su diseño se contempló en dos fases en las que se consideran: primero, la sensibilización y problematización del entorno educativo; segundo, la emisión de propuestas de trabajo participativo que permita la reconstrucción del tejido educativo.

La primera fase se planteó con un Curso-taller de 30 horas, dividido en tres partes que atendió de forma gradual el reconocimiento de la diferencia, el reconocimiento de las habilidades emocionales, sociales y comunicativas, y la transformación de los conflictos, que permiten a los participantes experimentar, reflexionar y problematizar sobre la importancia de reconocer y valorar la diferencia y la diversidad que caracteriza a las comunidades escolares; de tal forma que sean los DTI quienes promuevan, a través de la agencia, la posibilidades de construir comunidades basadas en la pluralidad y la Cultura de paz.

En la segunda fase, los DTI al experimentar algunas situaciones que le permitan problematizar y reflexionar sobre su entorno, tiene la oportunidad de modificar y promover formas relacionales diferentes; asimismo, identifica algunas actividades o acciones que pueden ser replicadas en los espacios tutorales o de trabajo académico entre pares. Así, la importancia de incidir en la comunidad docente es porque en el Modelo educativo del IEMS, el DTI es el actor

pivote que interviene en el proceso de asimilación de prácticas educativas y sociales.

El enfoque de formación en la estrategia de intervención, entre el sujeto y la institución

La intervención permite poner atención en una línea de trabajo más compleja que apela a la formación y a la acción a través de identificar los diferentes estadios en los que es necesario que los docentes pongamos atención, tanto a nuestra persona (con intereses, historias y experiencias), como a nuestro ser relacional (con la comunicación, el intercambio y la convivencia) ,y nuestra aportación como un constructo social (en el aula, con los pares, con autoridades).³

³Con base en lo expuesto, se considera que los académicos tendríamos que propiciar la reflexión tanto de nuestro actuar cotidiano como de las prácticas educativas que ejercemos, asumiendo que dicha práctica posee los contornos complejos que implican la diversidad de planos que la configuran. Asumiendo el planteamiento de Cecilia Fierro y otras (2000) consideramos la existencia de seis dimensiones de la práctica docente: 1) Dimensión personal, considera al docente como un individuo con una historia personal que motivo la elección vocacional y que a su vez proyecta su quehacer profesional; 2) Dimensión institucional, es aquella que influye en su práctica docente, a partir de las condiciones laborales y normativas, de las costumbres y de la socialización con el gremio; 3) Dimensión interpersonal, en la que se contemplan las relaciones con los diferentes actores de la práctica educativa (estudiantes, pares, padres de familia y autoridades), así como el ambiente que se construye; 4) Dimensión social, en la que participa como un docente-agente interviniendo en el entorno socio-histórico-político; 5) Dimensión didáctica, en la que se considera el proceso de enseñanza, a través de orientar, facilitar, dirigir y guiar a los estudiantes en el saber colectivo en pro de la construcción de un conocimiento propio; 6) Dimensión valoral, misma que identifica el conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios del docente, mismos que intervienen, implícita o explícitamente, en la práctica educativa.

El proceso de formación invita al docente a poner atención en su “persona” (es decir, el conjunto de tendencias psicoemocionales que condicionan la existencia), más que problematizar su ser docente (es decir, su desempeño técnico-pedagógico). El punto de partida es el hecho de que antes de ser docentes, son personas (Keck y Saldívar, 2016, pág. 6).

A partir de algunas reflexiones en torno al diagnóstico, se puede afirmar que el docente debe atender su formación personal y reforzar herramientas que le permitan la reflexión sobre aspectos como: la forma en que establece relaciones interpersonales en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, las herramientas con las que cuenta para la resolución o transformación de los conflictos, la visibilización de los impactos que tenemos los docentes en la formación de los estudiantes, la responsabilidad social que implica nuestro actuar docente, entre otros.

Con relación a la primera, la formación docente deberá considerar la historia de vida e intereses particulares (Goodson, 2003), el fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes para promover el estado de bienestar (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett 2008), la relevancia de la percepción docente en los espacios académicos y sociales (Chehaybar, 2006), la influencia multifactorial en la experiencia docente (Pegourié, 2015) y la importancia del

autoconocimiento individual y relacional en la construcción social (Keck, 2016).

Por lo que el dispositivo de intervención considera de forma transversal atender la importancia del *épiméleia*⁴, para dotar de herramientas personales a los DTI con la intención de generar un proceso reflexivo que les permita identificar los aspectos que podrán fortalecer para modificar las relaciones interpersonales. En estos aspectos se pretende una intervención en un corto plazo; a mediano, en la que los DTI se visualizarán como docentes-agentes a través de la colaboración y la participación en proyectos conjuntos que permitan la reconstrucción de una comunidad académica; a largo plazo, se esperaría que la reconstrucción del tejido social académico sea un hecho, y en consecuencia, el fortalecimiento de la comunidad educativa.

Por otro lado, se considera que dicho proceso de formación implica a la dimensión de lo institucional en la configuración de una experiencia de formación que propicie el desarrollo de la capacidad de participación de los sujetos, al proponer con Fernández (2012) que: “lo institucional es una dimensión de la vida humana siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión –la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos-” (pág. 9).

⁴ Cf. la dimensión existencia o dimensión de la construcción y cuidado de sí mismo (*en griego: épiméleia*). Yurén (2005)

Desde la dimensión social de la institución se pueden plasmar dos marcos, uno externo y otro interno; en el externo, se consideran a los documentos normativos, los proyectos o la representación cultural de la institución educativa *per se*; en los internos, se encuentran las subjetividades, los valores, la conciencia colectiva, entre otros. Ambos permiten la conformación de una dimensión institucional que “bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio” (Fernández, 2012, pág. 9).

En este sentido, pensar el problema de la convivencia entre los docentes tomando en consideración que la configuración del sujeto se da tejido en la institución, implica hacer referencia a los procesos institucionales en los que dichas prácticas se inscriben, asumiendo que dicha dinámica no puede ser comprendida si no se hace referencia a los factores estructurales que la condicionan en este momento histórico aunque siempre se concreta en formas de interacción entre los sujetos donde atraviesan imaginarios y formas de reconocerse como sujeto.

Conclusiones

A partir de la reconstrucción se observa que la cadena de significación y resignificación sobre la construcción de un sentido de comunidad permite la concreción del Modelo educativo. Sin embargo, la

dificultad de constituir espacios colectivos para cuestionar la realidad como condición básica y favorecer el desarrollo del Modelo educativo del IEMS está dado por la forma en cómo se asume la diferencia. Los espacios colegiados deben favorecer el desarrollo de capacidades que permitan afrontar el conflicto que supone la difícil tarea de ser comunidad en el reconocimiento de la diferencia.

Por ello, el camino de la formación docente construido desde de las necesidades e intereses de los docentes, en muchas ocasiones considera la adquisición de las herramientas necesarias para el quehacer académico cotidiano, permite afrontar las dificultades presentes en las relaciones interpersonales necesarias para la construcción de comunidades educativas asertivas y prepara para orientar de la mejor manera posible a la comunidad estudiantil que se atiende. Con el proceso de intervención, se puede afirmar que los docentes requerimos de herramientas socioemocionales y comunicativas que nos permitan gestionar la convivencia basada en la diferencia, haciendo uso de la empatía, la escucha activa, la transformación de los conflictos en pro de una Cultura de paz dentro del contexto escolar y social.

El camino de la investigación está en ciernes, falta mucho por recorrer, mucho por aprender y más por reflexionar. La tarea es individual y colectiva, en cada colectivo educativo pero también institucional; sin olvidar que cada uno de los sujetos que participamos de los procesos de enseñanza y

aprendizaje también incidimos en el ámbito. La social, la invitación es a influir de forma ética y responsable.

Referentes

- Avelar, D. A., y Márquez, H. M. (2010). Un acercamiento a la investigación e intervención de la práctica educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/admh.htm>
- Chehaybar K., E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVI, núm. 3-4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Cardelli, J. J., y Duhalde, M. A. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España, Mc Graw-Hill. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodol-ogc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Díaz, S. J., Becerril, M. F. y Chávez, M. S. (2015). *Comunidades de aprendizaje y educación basada en competencias*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49960>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, L. (2012). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C. Fourtoul, B y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal, Paidós.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau* 20, 3-8. Recuperado de https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Galaz, J. y Gil, M. (2012). La profesión académica en México un oficio en reconfiguración. En Jesús Galaz (Ed.), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 178-179). México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19). Recuperado de <https://www.ivorgoodson.com/files/20%20Hacia%20un%20dessarrollo-Revista%20Mexicana-1%20Goodson.pdf>

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Educación para la Paz. Madrid: Catarata.
- Instituto de Educación Media Superior (2006). *Proyecto Educativo Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*. GDF/SDS/ IEMS.
- Izquierdo Sánchez, M. (2003). *El trabajo colegiado en las instituciones de educación media superior: condiciones y tendencias*. UPN- Unidad Morelos (Col. Breviarios de pedagogía, 2).
- Keck, C. S. y Saldívar, M. A. (2016). *Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación*. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Mouffe, Ch. (1998) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: Paidós.
- Moyano, M., & Giordano, M. (2011). *Estrategias de enseñanza en la formación docente*. *Revista Didascalía: D&E. Didáctica y Educación*, 2, 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228143.pdf>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronical Journal Research in Educational Psychology*, 6(15), 347-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Pegourie, M. E., & Vallone, V. (29-31 de octubre de 2015). *Prácticas y experiencias en la formación docente*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jpr/of2015/ponencias/pegourie.pdf>
- Remedi, A. E. (2000). El trabajo institucional y la formación docente. *Educación*, 0(2), 18-21. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/ERemedi/PDF-ERemedi/articulos/El_trabajo_institucional_y_la_formacion_docenteART2000.pdf
- Rodríguez, Mc. L. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp.19-45). México: Pomares.
- Yurén, T. y Mick, C. (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.

Segunda parte

Formación ciudadana,
democracia y responsabilidad
social

5. La participación política y ciudadana de los jóvenes de educación media superior

Juan Manuel Piña Osorio

Jesús García Reyes

Judith Pérez Castro

1. La participación política y ciudadana de los jóvenes

En México, la participación política de los jóvenes es uno de los temas contemporáneos de mayor relevancia, porque se trata de uno de los segmentos con mayor población. Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) muestran que, en el año 2015, el 45% de los mexicanos lo formaban personas entre los 10 y 25 años.

La ciudadanía y los jóvenes son expresiones que confluyen cotidianamente en los diversos espacios de convivencia. Sin embargo, en la actualidad, pareciera que la política y la juventud son distantes; por ejemplo, las encuestas revelan que el 84% de los jóvenes son apáticos ante los temas políticos (ENCPJ, 2012). Tales resultados han

generado una preocupación e interés por parte de las instituciones gubernamentales y también por parte de los académicos en ciencias sociales.

La apatía política de los estudiantes, en gran medida, se deriva de la disputa de las instituciones de los adultos y la condición juvenil, que en muchas ocasiones les niega el acceso a participar, manifestarse y actuar, porque se impone un paternalismo sobre las decisiones, la autonomía y la libertad. Es así como se desestima la diversidad y la variabilidad de las experiencias juveniles socialmente situadas (Sepúlveda, 2013).

En este sentido, un grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) se ha dado a la tarea de investigar sobre la cultura política y ciudadana de los estudiantes de educación media superior y superior, dado que ambas expresiones son producto de una construcción social, en donde influyen tanto el contexto como el espacio escolar y su organización interna, con sus múltiples interacciones.

En una de estas investigaciones (Piña, García y Lozano, 2010) se muestra cómo el sentido de participación de los estudiantes está más vinculado a su contexto, que a la simpatía hacia un candidato o la adhesión a algún partido político. Por ejemplo, en aquellas instituciones educativas en donde los reglamentos han sido producto de luchas estudiantiles y la participación política está regulada en la normatividad universitaria, los estudiantes

mostraron una mayor movilización en este aspecto. En estos casos, la participación directa de los jóvenes en la elección de jefes de grupo, consejeros estudiantiles, departamentales o universitarios, director de departamento, rector, forma parte de la vida institucional. Como consecuencia, para estos estudiantes es común exigir cuentas a sus representantes, participar en asambleas, votar, incluso impugnar a quien no cumple con lo prometido (Piña, 2008). Inversamente, la participación es menor en aquellos establecimientos educativos en donde los procesos de elección de instancias representativas y de autoridades forman parte de los reglamentos oficiales, pero los estudiantes no conocen a sus representantes. La participación política se encuentra ligada con la organización institucional, con la libertad de expresión y con una gama diversa de participaciones, no solamente política.

En otros reportes (Piña, 2009; Cuevas, 2009) se indicó que la diversidad institucional, integrada por distintos *campus*, ubicados en zonas diferenciadas económica y socialmente del área metropolitana de la Ciudad de México y con estudiantes de distintos niveles educativos y carreras, en el caso de licenciatura, propician una diversidad de expresiones de la cultura política. Por ejemplo, ante una imposición en la normatividad institucional por parte de las autoridades universitarias, la actitud y participación estudiantil fue desigual, porque ésta

dependía del *campus* y de la carrera. Asimismo, quienes cursaban carreras académicas como matemáticas, física, historia o filosofía, tuvieron una mayor participación política ante las imposiciones de las autoridades. Esto no ocurrió con la mayoría de los estudiantes y profesores de las carreras profesionales como son contaduría, derecho y medicina.

Por otra parte, la participación en la elección de representantes estudiantiles (Piña, García y Lozano, 2010) también fue baja en este proceso de rechazo o apatía hacia la política. En ello intervienen varios elementos, uno ha sido la actuación de los partidos políticos y sus representantes, quienes han utilizado el cargo con fines propios, o bien han abusado del poder. Otro elemento es que estos jóvenes sienten la política como una actividad ajena a su vida, algo extraño a ellos y que deben realizarla exclusivamente quienes han sido elegidos para el cargo.

En su análisis sobre los grupos de activistas que se manifiestan dentro de las universidades sobre cuestiones políticas de la escuela, el país o temas internacionales, Lozano (2016) encuentra que la adhesión a estos grupos se debe a la afinidad del consumo cultural juvenil y a la creación de espacios para la discusión de temas políticos y sociales en las instituciones educativas. Éste es un punto de quiebre para nuestra investigación porque nos permite analizar la participación de los jóvenes en sus diversos escenarios.

Serrano (1999), por su parte, distingue cuatro acepciones de la participación juvenil:

- Conformista: Casi nunca participa de manera directa y cuando lo hace es de forma convencional y legal. Su participación se encuentra en un plano individual y no de forma colectiva;
- Reformista: Participa en otras actividades a la no convencional de acuerdo con el contexto (protestas, manifestaciones, marchas), procura la legalidad, pero a veces se aproxima a la ilegalidad; su participación es directa y mayormente colectiva;
- Activista: Fuerte compromiso con las causas, lo cual lo hace partícipe de manera directa e indirecta, algunas veces recurriendo a expresiones no convencionales y por lo general se mantiene en lo legal o ilegal;
- Contestatario: Se encuentra por lo general en el ámbito de lo no convencional, y por tanto, muchas veces en lo ilegal, su participación tiende a ser directa y colectiva.

Ortiz (2016) señala que los jóvenes se autoexcluyen de la política porque es un asunto de los adultos, y sus formas de expresión les resultan ajenas. Sin embargo, su participación puede estar mediada por otros factores. Lozano González (2016) menciona que el sentido de la participación de los estudiantes estaba más vinculado con el contexto que con la simpatía hacia algún candidato o la adhesión a un partido político.

En este sentido la participación juvenil se puede definir como un concepto amplio de participación popular; los jóvenes tienen presencia activa y creadora en investigación y análisis de sus problemas. No sólo identifican las situaciones que limitan el pleno ejercicio de los derechos fundamentales, sino que buscan posibles alternativas de solución de los problemas que afectan a su contexto. Para ello, los jóvenes priorizan entre sus necesidades básicas y, según la disponibilidad de recursos, actúan. Uno de sus espacios idóneos son las redes sociales (Espinoza, 1996).

De acuerdo con Perales (2008), los jóvenes participan de forma grupal, pero sus objetivos pueden ser particulares, de ahí que distinga cinco tipos de participación juvenil:

- **Acción social:** Aquellas organizaciones que brindan servicios comunitarios a grupos vulnerables, minoritarios o bajos recursos;
- **Religiosos:** se incluyen organizaciones que se reúnen bajo criterios de su denominación religiosa y a partir de ello realizan diversas actividades y proyectos.
- **Partidistas:** Estas organizaciones se identifican plenamente con los partidos políticos, teniendo entre sus actividades y funciones aquellas de índole político, participar en campañas y promoción del partido.
- **Liderazgo y estudiantiles:** Son aquellas que se dedican a realizar actividades para incentivar el liderazgo juvenil, así como estar integradas por un

conjunto de estudiantes para realizar acciones dentro de este ámbito;

- Autoridades juveniles: Brazo legislativo y estatal a cargo de las temáticas de la juventud, como es deporte, recreación, académicas y culturales.

Analizar la participación de los jóvenes de educación media superior permite conocer lo que opinan sobre la política, es decir, tanto de la participación política en el plantel como en el entorno inmediato. Con la información directa, expresada por los estudiantes, se podrá conocer lo que hacen y piensan, así como sus percepciones y representaciones acerca de las autoridades municipales como institucionales.

También, se requiere buscar alternativas que promuevan la democracia política a nivel estructural, específicamente, que las instituciones de gobierno incentiven los espacios de participación juvenil, en donde se propicie el respeto de sus derechos y libertad de expresión (Tejera, 2017). De igual forma, la investigación empírica permitirá conocer lo que ocurre en el interior de los planteles e indagar sobre posibles cursos de acción para fomentar la participación política y ciudadana de los jóvenes en sus espacios cotidianos.

2. Metodología de la investigación

El trabajo empírico se realizó en el Colegio de Bachilleres, plantel 1 “El Rosario”. Se organizó un grupo focal con 10 estudiantes, entre los 15 y los 19

años, 5 mujeres y 5 hombres, que cursaban diferentes grados y algunos que estaban repitiendo cursos. Para establecer el contacto con los jóvenes, se solicitó el apoyo de una profesora que laboraba en este plantel. Una actividad más que realizó fue solicitar el espacio indicado para realizar la entrevista colectiva.

El Colegio de Bachilleres Azcapotzalco se ubica en la Noroeste de la Ciudad de México. Para llegar allí, la mayoría de los estudiantes entrevistados realizan un recorrido de hora y media, ya que habitan en municipios aledaños a la Ciudad de México, como Naucalpan, Atizapán, Tlalnepantla, Cuautitlán Izcalli, Tepotzotlán y Coyotepec. Sólo algunos viven cerca, en las delegaciones Azcapotzalco y Gustavo A. Madero. En general, se trata de estudiantes pertenecientes a la clase media y que dependen económicamente de sus padres, aunque algunos reciben apoyo de algún familiar para realizar sus estudios y los menos se sostienen ellos mismos.

La técnica de los grupos focales consiste en abrir un espacio para la opinión de los individuos. Es una forma de entrevista grupal para obtener datos cualitativos, basada en la comunicación entre el investigador y el participante (Kitzinger, 1995). Se mantendrá abierto el diálogo y cuando surjan nuevas situaciones, se ahondará en ellas. Se focalizará en las cuestiones más pertinentes para el guion y así se evitará la ambigüedad.

El trabajo con el grupo focal buscó conocer y analizar las opiniones de los estudiantes con respecto

a su participación política y ciudadana. Para ello, se elaboró un guion con las siguientes dimensiones:

- Participación política.
- Participación en los centros educativos (actividades escolares y extraescolares).
- Participación en el entorno social (grupos en la comunidad, movilizaciones juveniles, asociaciones civiles).
- Participación en redes sociales y canales tecnológicos.
- Participación en la transición de la infancia a la adolescencia.
- Percepción de los jóvenes sobre la diversidad social y cultura (inmigración, pobreza, género).

Para trabajar con los estudiantes del Colegio de Bachilleres, el moderador inició con una presentación general del equipo de investigadores, así como de los objetivos de la investigación. Posteriormente, se inició con la ronda de preguntas, tratando de utilizar un lenguaje común y familiar a los jóvenes; cuando algo no se entendía, se reformulaba para continuar con la dinámica.

El moderador trató de mantener el diálogo abierto, incorporando también situaciones nuevas planteadas por los entrevistados, aunque también se buscó mantener la atención en las dimensiones consideradas en el guion. Por último, se buscó obtener una experiencia positiva con los participantes, a fin de descubrir nuevas perspectivas

acerca de su propia situación de vida (Hamui, 2012). La entrevista tuvo una duración de 65 minutos y fue grabada en audio y video con la ayuda de un *iPhone* y un *iPad*. Posteriormente, se transcribieron los audios y videos para continuar con la construcción de bases de textos y con el análisis y nos apoyamos en el programa *Atlas.ti* para clasificar, elaborar categorías y por último interpretar los resultados.

3. Imagen negativa de los políticos

Los estudiantes del Colegio de Bachilleres que participaron en esta investigación muestran un gran rechazo hacia los políticos profesionales. Consideran que abusan de su posición como representantes o como autoridades, para beneficiarse o para obtener frutos personales sin buscar el beneficio de la población. Piensan que todos los políticos son iguales, independientemente del partido político que representen. La corrupción es la constante en ellos.

Yo creo que todos son iguales porque aunque uno diga no te vamos a robar o algo así todos nos roban algo.

Por ejemplo, fácilmente el Peje, está chingando desde cuándo, no se vale, desde que estaba Calderón está ahí, por algo está ahí, no por el bienestar del pueblo sino por algo.

Estudiante 1: Pues es que si votamos por alguien más igual va a ganar el PRI. ¿Están de acuerdo

que va a ganar el PRI?

Estudiante 2: Sí, siempre gana.

Es que ya no es por votos de la mayoría, es que te hacen creer que vas a votar pero en sí hay una mesa directiva que ya estableció quién va a ser el presidente, te estás engañando.

Con respecto a la última cita, sorprende que los jóvenes opinen de esa manera, dado que la mayoría (si no es que todos), nacieron y crecieron en el proceso de alternancia política en el país. Probablemente, sus opiniones sobre la participación y los derechos políticos estén influenciadas por las de sus padres u otras personas mayores, cercanas a ellos. También, es de esperarse que en sus juicios esté la huella de aquellos que circulan en los espacios escolares, en donde se mencionan posibles fraudes electorales realizados en décadas anteriores.

Con respecto a la poca participación política, apuntaron que ésta se debe a que no tienen experiencia; además, temen equivocarse, la pena los limita y no les gusta el rechazo o la burla de los otros. Veamos dos fragmentos extraídos del grupo focal:

Usualmente porque muchos de nuestros compañeros no es tanto que no sepan la respuesta, sino por pena a que digan algo que no esté correcto o que no simpatice a los demás compañeros y les hagan alguna molestia, alguna burla.

Yo pienso que no, porque somos gente muy penosa y a esta edad nos da miedo equivocarnos...

También, expusieron otra percepción sobre la participación política que es la cara opuesta de la pena, del “miedo a equivocarse”. Se trata de aquellos jóvenes que saben que es importante participar, con el propósito de alcanzar el reconocimiento de sus compañeros.

Yo siento que sí hay muchos jóvenes que participan porque a veces se sienten como que son la voz de influencia, entonces quieren darse a ver.

Agregaron que es importante participar cuando se es económicamente activo:

Bueno, en mi caso, cuando ya te conviertes en una persona que está aportando dinero, ahí ya es justo que te dejen opinar de cómo se hace esto y cómo se hace lo otro porque si [te] vas a estar metiendo y no vas a opinar, pues no.

En otros fragmentos de la entrevista, los jóvenes mencionaron algunas opciones para solucionar el problema de la arbitrariedad y la corrupción de los políticos. Para ellos, el origen de esta situación está en las propias personas, en el “pueblo”, que por miedo, falta de interés, de información o la poca organización, no hacen nada

para mejorar las condiciones. Al respecto, se mencionaron tres variantes. La primera se refiere al desconocimiento que tiene el pueblo para hacer valer sus derechos, incluso para demostrar su fortaleza.

Hay mucha gente del pueblo que no sabe que tiene el poder para mover a ese tipo de gobernadores y presidentes. Como en las revoluciones. Eso y también el miedo de todo lo que pasa. Por ejemplo los 43 [los normalistas de Ayotzinapa].

Yo siento que también uno de los problemas en tanto a la política no es tanto en nuestros gobernantes, sino al mismo pueblo, no tanto porque no sepamos cómo defender nuestros derechos o hacer movimientos para cambiar estos hechos, sino que muchas veces por lo mismo de que todos son iguales prefieren no ir a votar o elegir y, aunque puede que sean iguales, no se abren a conocer cómo puede ser este gobernante y se quedan mucho en lo que ya tienen y no quieren hacer un cambio ni bueno ni malo.

La segunda fue en el sentido de que, para generar el cambio, es indispensable el diálogo y la toma de conciencia, involucrando a todo el país en la resolución de los problemas.

Hablando con ellos [con los jóvenes], tratando de cultivarlos, con diálogo.

Para hacer un cambio tiene que ser todo el país, tan solo cuando a los del politécnico los querían restringir a salir nada más con carrera técnica toda la institución del politécnico se unió y les dijeron que no y al final terminaron ganando que no iban a salir siendo técnicos, iban a salir siendo algo más, entonces es lo mismo, si se quiere hacer un cambio en el país tiene que ser todo el país, no solo un estado, tienen que ser todos.

La tercera variante fue más allá; los jóvenes consideraron que la única manera de transformar la situación era a través de una guerra o con un movimiento social, lo suficientemente fuerte para que no pudiera ser reprimido.

Pues es que ahorita para hacer un cambio a estas alturas se tiene que armar una guerra a fuerza.

Todo el país tendría que estar de acuerdo, porque si solo es un grupo como en el 68 es más fácil de controlar, tiene que ser todo el país. Tiene que haber un movimiento de verdad, no solo gente opinando. No solo una manifestación.

No es una postura sobre la política la que tienen los estudiantes de bachillerato, sino más bien diversas expresiones de ésta. Algunos asocian a la política con los políticos, a quienes consideran personas que sólo les interesa el poder, que su posición la utilizan con fines personales, olvidando la función que deben cumplir como representantes de

la sociedad o como funcionarios. Las opciones que apuntaron para solucionar este problema van desde el diálogo con una amplia participación de las personas, hasta quienes piensan que la única opción es la fuerza de todos contra el estado.

4. Participación en el entorno social

Si bien la política y los políticos no fueron aceptados por el grupo de estudiantes, otra forma de participación en el contexto social es a través de grupos religiosos, brigadas de apoyo a la población o grupos juveniles. Una estudiante, que es parte de un grupo religioso, señaló: “Practicamos coreografías de grupos de *k-pop*. Yo ensayo los cantos de la iglesia”.

Por otro lado, el terremoto del mes de septiembre de 2017 propició que un sector importante de jóvenes colaborara activamente en los centros de ayuda, en el rescate de las víctimas atrapadas en los escombros, llevando alimento o recolectando herramientas para los voluntarios de las brigadas.

Igual, los integrantes de la secundaria 36 hicieron un grupo y en ese grupo nos pusimos de acuerdo para ver qué podíamos hacer y quedamos en la conclusión de poner afuera de la escuela una mesa para un centro de acopio para medicamentos y todo eso y después en la noche se fueron a entregar me parece que a Guerrero.

Varios de los amigos de la colonia nos organizamos y juntamos lo que realmente estaban pidiendo en varios puntos, fuimos a repartir en camiones y en taxis para repartir los víveres, las medicinas, comidas.

Del otro lado del *continuum*, están los estudiantes que no participan por falta de interés, porque dudan de los posibles alcances de la colaboración o por la escasez de formas de organización.

Pues si en mi colonia se hiciera algo sí pero a todos les da lo mismo. Por mi casa, hubo hace un tiempo un pequeño mal entendido con una casa que está cerca de donde yo vivo, porque decían que ahí robaban niños y no sé qué tanto y nunca se hizo nada y era como “sí puedo salir o no”.

Pues, una es la flojera y, bueno, como que no me gusta mucho, por así decirlo entre comillas, participar.

Los casos extremos fueron aquellos estudiantes que desconfían o tienen una mala opinión de sus vecinos, o bien, que no participan por la inseguridad del contexto en el que viven.

Yo, ahora sí que, en ese tipo de situaciones yo no ayudo, y eso porque toda mi colonia son como estúpidos en sus ideas, porque hubo una ocasión en la que nada más robaron una casa y ya los

vecinos todos bien locos hicieron su junta, cerraron la calle, querían poner rejas. Como no estoy en esa calle, yo estoy en la esquina, en una casa abandonada que nadie la quiere, estaba diciendo: “si van a poner una reja y no van a dejar pasar a nadie, entonces, yo como siempre paso por esa calle, porque ahí está la tienda, y voy y compro...” y se me hace muy absurdo. Y aparte, a mí ya me han robado en mi casa y no pusimos ninguna queja ni nada de eso. Y por eso como que ya no he participado. Y no es la primera vez que hacen esas estupideces, por ejemplo, pedían dinero para poner un módulo de vigilancia y ya no lo terminaron de construir, se quedó así.

Finalmente, a pesar del clima de inseguridad en el que viven y de que las autoridades correspondientes no siempre cumplen con su trabajo, algunos jóvenes están dispuestos a defender a otros o defenderse, cuando se comete un delito.

Pues prácticamente metiéndome [cuando hay un delito], dependiendo de quien sea.

Eso es lo que hago yo en mi colonia. No tiene mucho, como seis meses, que íbamos mi papá, mi hermano y yo, íbamos caminando, cuando unos chavos más grandes estaban ‘agandallando’ a un viejito. Entonces, a mi hermano lo dejamos atrás y mi papá y yo nos vimos hombres porque no es justo que hagan eso.

En los dos fragmentos anteriores se observa que los jóvenes no han permanecido apáticos, ni tímidos ante los sucesos violentos de su entorno, sino que han enfrentado a los delincuentes, sin considerar los riesgos que esto provoca. Esta situación es relevante para entender lo que piensa este grupo de estudiantes, aunque, cabría señalar que no es la actitud que suelen tener todos los estudiantes, ni tampoco es una opción que sirva como modelo para imitar en otros espacios sociales.

5. Participación y acción responsable en la escuela

Un espacio que encuentran propicio para expresar, dichas ideas, es la escuela porque en ellas encuentran la libertad y la forma de asociarse con sus colegas para dar sus opiniones o manifestarse ante aquello que les parece injusto o que afecta a su propia identidad. Sin embargo, expresan que existen limitaciones para ejercer plenamente sus derechos a la expresión u opinión dentro de los salones de clases, porque muchos de los profesores no son tolerantes o solamente los ven como objetos de paso.

Con respecto a los acontecimientos escolares, los estudiantes de los bachilleres mostraron una actitud más marcada en la organización estudiantil para denunciar y exigir castigo a las agresiones que efectúan profesores y estudiantes. Existen organizaciones que se pronuncian por ciertas causas, sin embargo, no cumplen con sus objetivos.

Ya llevo cuatro semestres aquí diciendo qué es eso, es que se supone que yo sabía que las bandas de porros eran para defender a tu propia institución y hacerla notar, pero cuando vienen los del CCH a quitarnos nuestras cosas ellos son los primeros que corren y ya.

Para ser escuchados, los jóvenes deben “armar un desorden”, de otra manera las autoridades permanecen inmóviles. No obstante, para denunciar cuestiones relacionadas con su formación, por ejemplo, las malas prácticas de los profesores en la enseñanza, o para conocer sus derechos como estudiantes y como jóvenes, reconocen que no han logrado organizarse. Lo anterior demuestra que las instituciones educativas son un espacio de formación y tolerancia comparado con lo que ocurre fuera de sus muros, sin embargo, quedan prácticas de intolerancia que deben arreglarse para mejorar la formación escolar y la formación ciudadana de los jóvenes mexicanos.

Pasó que tuvimos un pequeño inconveniente con una maestra de ciencias sociales, y yo acompañé a una amiga a poner una queja con la maestra porque se pasó de lanza con la calificación.

Sin embargo, no hubo respuesta de las autoridades:

No, es que la maestra de ciencias sociales, íbamos nosotros cuatro en el mismo grupo y la maestra de ciencias sociales no era muy buena que digamos.

En este mismo sentido, la práctica del docente en muchas cosas es deficiente, y el alumno, lo sabe, por lo cual se expresa:

Yo con la maestra de inglés de tercer semestre, de hecho, nada más entré como a las primeras dos clases y ya después no quise entrar porque me cayó muy mal, no era porque me diera flojera, sino que la maestra cuando te estaba enseñando las palabras u oraciones te las decía, así como si fueras un niño retrasado de kínder o algo así, y eso como que sí me ofendió un poco y ya no quise entrar. Con el de sociales de segundo semestre que solo te dice que contestes el libro y ya, aunque le pongas ahí, ¿cuándo fue la independencia de México?, y tú le pongas de pura burla “me comí un burrito”, ni te lo revisa, solamente te pone la palomita y te dice que te vaya bien.

Por el lado escolar, los estudiantes denunciaron su malestar hacia las autoridades y profesores, porque numerosas expresiones de violencia física y verbal entre pares no siempre son sancionadas. Ejemplo de éstas son los sobrenombres, las agresiones físicas, insultos, burlas, marginación hacia algunos estudiantes; mientras que, los

profesores y autoridades no intervienen para solucionar este tipo de violencia explícita o sutil.

Al respecto, una alumna comentó que fue agredida, acudió con una maestra y ésta no reaccionó, no le dio importancia. Pero, se tomaron medidas institucionales después que los propios estudiantes se expresaron abiertamente en contra de esta situación, es decir, ante la presión, las autoridades atendieron el problema.

Un caso más fue el de una joven que sufrió un mareo en las canchas deportivas. Un alumno, amigo de ella, pidió apoyo al profesor y éste le respondió “arréglatelas como puedas, llévatela o háblale a tu papá o mamá o a sus familiares”. El estudiante señaló que no había servicio médico en la institución y que “cada uno va por su cuenta”.

La EMS en sus planes y programas de estudio hacen hincapié en fomentar la autonomía, la libertad y la autopercepción de los estudiantes, así como también la promoción del aprendizaje a través de las habilidades, competencias y destrezas mediante el análisis crítico de los estudiantes y profesores. Sin embargo, cuando los estudiantes proponen otra forma de mirar los fenómenos, encuentran un rechazo por parte de sus acompañantes, ejemplo:

me dejaron un trabajo de historia que era sobre la equidad o igualdad de género, entonces yo diría ah no, pues a las mujeres ya las están protegiendo, ¿pero a los hombres?, a los hombres los acosan y luego ellos les da vergüenza hablar

porque dicen “ah no, me van a decir que soy menos hombre, o algo así”. Entonces yo le planteé a la maestra pues voy a enfocarlo en los hombres porque aquí también se veía raro que fuera de puras mujeres y pues la maestra dijo “no, es el de las mujeres”, si los hombres tiene acoso ellos tienen la culpa”, y le digo “maestra es mi trabajo”, a lo que contesta “no, y si lo haces así te voy a reprobar”.

Uno de los mayores problemas que encuentran los estudiantes para participar es la consideración por parte de los adultos como personas minusválidas, que no tiene pensamiento propio o que son muy jóvenes para comprender el mundo adulto, lo que ha provocado una separación entre las dos visiones.

Las relaciones entre generaciones han cambiado de manera acelerada, debido a los cambios tecnológicos y los avances en las telecomunicaciones, han polarizado la población joven con la adulta. Por un lado se encuentran los nativos digitales y por el otro los migrantes, de modo que las relaciones se vuelven ásperas o demasiado jerárquicas, los profesores se involucran poco en el mundo juvenil y dan poca consideración a sus relaciones, por lo cual son solo objetos, generando una apatía o enfado, por ello, prefieren evadirse o realizar otras actividades para no involucrarse en las actividades escolares.

6. Los obstáculos para la participación política y ciudadana

Cabe destacar las actitudes de indiferencia y egoísmo de los jóvenes y la poca atención por parte de los adultos: “sí dices [lo que piensas], pero no te escuchan”. En resumen, la participación de los estudiantes se encuentra mermada por la apatía, la carencia de espacios para expresarse y el poco reconocimiento a su opinión por parte de los adultos. Además, de acuerdo con sus testimonios, las autoridades no han diseñado iniciativas para solucionar conflictos, sino que han sido ellos y sus padres quienes exigen que se enmienden los problemas que se presentan en el entorno, de otra manera, creen que las situaciones habrían continuado sin cambios. Para ellos, en general, los políticos, representantes y autoridades no realizan su trabajo.

Los estudiantes identificaron dos obstáculos para su participación. Por un lado, la apatía y desconocimiento sobre las causas sociales y, por el otro, su propia prohibición por el mundo adulto para participar. Ejemplo de ello son los siguientes comentarios:

En realidad México, todo el país es el que tiene la culpa porque la gente, el pueblo es el que se deja mancillar.

Muchas personas en México adultas piensan que como son adultas y nosotros jóvenes saben más que nosotros, no es por insultar pero en realidad pero

hay muchas cosas que mis papás no saben y que les termino enseñando yo y es cómo qué onda, ese es tu trabajo, o sea prácticamente no nos hacen caso porque creen que somos niños, por eso no nos hacen caso, por eso no podemos hacer un movimiento, simplemente porque somos niños a ojos de la sociedad adulta.

Con respecto a la no participación de los jóvenes, mencionaron:

Usualmente, porque mucho de nuestros compañeros no es tanto que no sepan la respuesta, sino por pena a que digan algo que no esté correcto o que no simpatice a los demás compañeros y les hagan alguna molestia, alguna burla.

Yo pienso que no, porque somos gente muy penosa y a esta edad nos da miedo equivocarnos...

No obstante, los estudiantes expusieron otra percepción sobre la participación política que es la cara opuesta de la pena o el “miedo a equivocarse”. Se trata de aquellos jóvenes que saben que es importante participar, con el propósito de alcanzar el reconocimiento de sus compañeros.

Yo siento que sí hay muchos jóvenes que participan porque a veces se sienten como que son la voz de influencia, entonces quieren darse a ver.

Agregaron que es importante participar cuando se es económicamente activo:

Bueno, en mi caso, cuando ya te conviertes en una persona que está aportando dinero, ahí ya es justo que te dejen opinar de cómo se hace esto y cómo se hace lo otro, porque si vas a estar metiendo y no vas a opinar, pues no.

Un tema continuamente presente entre los estudiantes fue el de la inseguridad y la violencia; opinaron que ambas han ido mermando los espacios para la convivencia. En general, se sienten poco protegidos cuando van a la escuela, cuando salen de noche o cuando quieren ir a algún centro recreativo. Pero, esta problemática va más allá de la percepción, ya que algunos denunciaron que han sido asaltados o acechados en el trayecto a la escuela y en el transporte público, o bien, han visto a otros compañeros en la misma situación.

Otra cuestión fue la discriminación, el racismo y la homofobia. Para los jóvenes, esto tampoco favorece la buena convivencia, más aún, creen que es algo extendido tanto en la escuela, como en el contexto social y que las autoridades, maestros y ellos mismos hacen muy poco para cambiar estas conductas.

7. La violencia como impedimento para la participación

Un elemento que sobresale en los grupos focales de los estudiantes es la violencia que viven cotidianamente en la comunidad, siendo un reflejo de lo que ocurre a nivel nacional. Las procedencias de los jóvenes son variadas, pero existe una similitud en las respuestas sobre el tema de los asaltos y robos que viven en el transporte público o como transeúntes. A lo que mencionan:

Yo quiero contar una experiencia que fue un poquito fea porque, mi hermano iba caminando por la calle a unas cuadas de mi casa y de repente, iba hacia una fiesta que estaba ahí luego, luego, y de repente sale un asaltante y con una pistola y ya, le quita su saco, le quita todo y se va y mi hermano se regresa a la casa, entonces, no estaba mi mamá, así que entré yo y mi hermano mayor, pues, le marcamos a la patrulla, nos dijo, que como no éramos mayores de edad no podíamos levantar una denuncia, que dejáramos de estar jugando con el teléfono y no hiciéramos ese tipo de bromas, y le dijimos, pero si no es una broma, estamos hablando en serio, acaba de pasar esto, nos dijo –No- y nos colgó. Después le volvimos a marcar y así, mi hermano, ya enojado si le sea escúchenos, esto acaba de pasar manden una patrulla o algo, ah, no le estamos pidiendo, les pidió que vinieran a revisar la calle o algo, y nos empezó a gritar y nos colgó. Después le marcamos a mi papá para que le marcara y ya,

siguió así, y ya lo dejamos porque no nos hacían caso.

Un elemento preocupante, además de los asaltos, es la ineffectividad de las autoridades para ejercer acciones en contra de la delincuencia, mencionar la excusa de que “son menores de edad y dejen de estar jugando”, es minusvalorar a los jóvenes por pensar que solamente se les tomará en cuenta a los mayores de edad, argumento que tampoco fue suficiente. La impunidad es un elemento que favorece notablemente a que los estudiantes no participen o guarden silencio ante las injusticias. El siguiente relato enmarca:

Bueno de participar en actividades de mi colonia la verdad, no, porque San Mateo y las localidades cerca todo eso es marcado como una zona roja, entonces ahí, si te pones en contra te van, y te “chingan”, entonces no es como que te puedas meter, tan solo hace como unos cuatro meses en frente de mi casa estaba viviendo un narco, era como de “no mames”, tengo miedo, entonces después fueron y se lo “chingaron”, pero de cierta manera teniendo a ese aquí, como que era un poco de ayuda, porque no iban las bandas de otras colonias, a meterse ahí, entonces se lo “chingaron”, después se puso peor y ya no podías hacer nada porque entraba el ejército y les decías algo y era como de tú no te metas, tú de seguro andas con ellos, tú qué te metes, entonces no es que como que se pueda participar mucho.

La falta de una autoridad y el seguimiento a las leyes propicia a que la participación se disminuya y solamente sean observadores de lo que acontece en el entorno. Así mismo, el crecimiento del crimen organizado se apodera de los espacios y de las comunidades, operando con sus propias reglas y leyes, generando en la sociedad un ambiente de inseguridad, que ni con la llegada de las autoridades se controla. Otro ejemplo de ello se presenta a continuación.

por ejemplo, hay un parque que según lo iban a arreglar y ya van como dos años que según están los albañiles ahí arreglando, pero realmente son los borrachitos o mariguanos que andan por allá, o según andan las patrullas, pero nada más están ahí de “pendejos” los policías.

La desaparición de los espacios públicos, como lugares de esparcimiento o de recreación, provoca una sensación de inseguridad, porque los nuevos ocupantes son poblaciones nocivas y da una imagen de deterioro. En este sentido, la autoridad pierde su respeto ante la población, porque solamente se les observa como agentes pasivos sin preocupación por el cuidado de los ciudadanos, dando como resultado una apatía y poca filiación con las instituciones de seguridad.

La respuesta de los estudiantes ante la situación de inseguridad se relaciona a los altos niveles de marginalidad y de exclusión social,

mencionan que las leyes solamente tienen injerencia para aquellos que tienen poder económico, los demás se encuentran abandonados ante su propia suerte. Señalan:

En San Mateo tenemos al lado la bonita colonia llamada el Jaral, el Jaral es donde están las bandas y donde siempre hay balazos, donde a cada rato escuchas muertos, donde dices hay feria, pero no, hay balazos, en mi colonia no hay tantos problemas, solamente de vez en cuando un muerto en la esquina, lo normal.

Por lo tanto, reclaman sobre la situación en cada contexto:

Todos los problemas o fenómenos sociales tienen un origen y en este caso el origen de la inseguridad, del narcotráfico, las bandas, la drogadicción vendría siendo la corrupción o si tienes dinero y puedes pagarlo págalo, sino no estás molestando, ahí al lado de donde vivo en San Mateo está el club de golf Chiluca y al lado están las residencias de los políticos.

Expresan como soluciones el mejoramiento de la economía y que la impartición de justicia sea más severa, que no se les de preferencias a ciertos grupos y se ejecuten mecanismos para contrarrestar los asaltos. Señalan:

La inseguridad equivale a la economía que está en el país, pero si no hay economía este, hay inseguridad porque no hay dinero el cual hay necesidad o está el problema de que él tiene un gran teléfono y yo no lo tengo, se me hace muy fácil quitárselo, ese es el problema, si no hay economía no va a haber seguridad, más estando adolescentes que nos sentimos muy, muy grandes, quiero traer lo mejor de lo mejor saliendo a la calle ya nos los quitan, eso es principal.

En cuanto a sus derechos, la mayoría de los estudiantes señaló el derecho a la educación, a la salud, a la libertad de expresión y a ser amado. No obstante, admiten que no siempre los ejercen. Sobre la libertad de expresión, piensan que no son escuchados o que sus opiniones son poco valoradas por los adultos, incluso, por sus maestros y autoridades escolares. Esto es algo que ya se había señalado en otros temas, como la transición de la infancia a la adolescencia, la participación familiar y la participación escolar. Finalmente, plantean que, en el caso de otros derechos como el relacionado con la salud, ellos hacen muy poco para ejercerlos, a veces por desconocimiento, o por desidia.

Consideraciones finales

De manera general, podemos decir que los jóvenes, sujetos de estudio, tienen una participación política fragmentada. Una de las causas es la

percepción que tienen de la política, a la que asocian casi exclusivamente con el político profesional, esto es, con el militante, representante o funcionario que vive de la política. Los jóvenes expusieron un claro rechazo a este tipo de figuras, porque, consideran, no cumple con las tareas para las que fueron elegidos, sino que utilizan el poder que les brinda su posición en el ámbito público con fines personales. La política se pulveriza ante la persona que ha representado de manera poco honesta a quienes votaron por él. Esta imagen es tan fuerte, que los jóvenes dan por sentada que, en las elecciones de julio de 2018, ganaría el partido que está en el poder: “si votamos por alguien más, igual va a ganar el PRI”.

Otras ideas sobre la participación política fueron:

- Para mejorar esta situación, se debe enfrentar a los políticos con el diálogo, o bien, con la fuerza. En los dos casos se asume que esto lo debe hacer el pueblo. Sólo así se podrá respetar la decisión de las mayorías.
- Ellos, como estudiantes de bachillerato, no tienen la experiencia ni la información suficiente para participar políticamente. Además, temen hacerlo por su falta de conocimiento o por el medio a las burlas de sus colegas.
- Sólo un pequeño grupo piensa que es necesario participar políticamente. A ellos, les interesa tener un papel central en este proceso.

Como vemos, los estudiantes tienen una perspectiva un tanto maniquea de la política, a la cual se suma la desconfianza hacia los partidos y los políticos. Se requiere, entonces, que las instituciones educativas fomenten una cultura política democrática tanto en sus estudiantes, como en sus profesores. Esta formación se podría realizar a través de contenidos conceptuales y ejercicios dentro del salón de clases, así como a través de la interacción cotidiana en los diversos espacios de la institución escolar. La escuela puede contribuir a la formación de comunidades estudiantiles que actúen tanto en el interior de la institución como en el contexto social. Una escuela integrada, como un barrio integrado, que se expresa en la actividad cotidiana de sus integrantes, haciendo tal vez cosas pequeñas, pero significativas. Todo esto fortalece la comunicación, la confianza y solidaridad, es decir, genera capital social (Katzman y Filgueira, 2006).

Así como se necesita fomentar la cultura política, también es importante promover la cultura ciudadana en los jóvenes y que éstas se reflejen en su entorno inmediato, en los alrededores de la escuela y de sus hogares. Por último, es importante recordar que el Estado y sus instituciones tienen la responsabilidad moral de sus servidores públicos, actores que deben ofrecer seguridad a sus ciudadanos.

Referencias

- Cuevas, Y. (2009). Ciudadanía civil y ciudadanía política en estudiantes de dos universidades del Distrito Federal. En J. Piña (coord.). *Ciudadanía y estudiantes universitarios* (pp. 175-212). México: Gernika.
- El Colegio de México (2012). *Encuesta Nacional de Cultura Política de los jóvenes. Cultura Política de los Jóvenes en México*. México: El Colegio de México. Recuperado de <http://www.culturapoliticajovenes.colmex.mx/>
- Espinoza, M. (1996). *Dinámica del grupo juvenil*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. DOI: [http://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](http://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Instituto Nacional de Estadística Geografía. (2011). *Censo 2011*. México: INEGI. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=8>
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2006). *Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en la frontera del enfoque AVEO*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ*, 311, 299-302. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lozano, E. (2017). *El camino de la disidencia. Cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios*. México: UNAM-FES Iztacala.
- Perea, C. (2008). *¿Qué nos une?, jóvenes y métodos culturales y ciudadanía*. Bogotá: La Carretera.
- Piña, J. (2008). La cultura ciudadana en estudiantes universitarios. En M. Singer (coord.). *Participación política desde la diversidad* (pp. 2017-235). México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Piña, J. García, J. y Lozano, E. (2010). Estudiantes normalistas, su perspectiva política. En: J. Piña (coord.). *El cristal con que se mira: diferentes perspectivas metodológicas en investigación educativa*. México: Díaz de Santos, CONACYT, Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación actual. *Última década*, 39, 11-39. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v21n39/art02.pdf>
- Serrano, J. (1999). *Jóvenes y su participación en Cataluña*. Barcelona: Secretaría General de Juventud.
- Tejera, H. (2017). Participación y cultura: la comparación entre jóvenes y adultos. En: S. Gómez Tagle. *La cultura política de los jóvenes* (pp. 25-94). México: El Colegio de México.

6. Democracia y corrupción. Representaciones sociales en estudiantes de educación superior

Fernando González-Aguilar

1. Introducción

Nuestro país transita por profundas transformaciones que se han generado en las últimas décadas. Cambios en su modelo de desarrollo, en su sistema político, en sus pautas culturales, así como en sus características sociodemográficas. Estos cambios sintetizan su historia particular en el marco del sistema mundial.

Los mexicanos vivimos en una sociedad compleja, con problemas económicos y sociales básicos exacerbados (Legorreta, 2008), una transición política que ha sido calificada como vulnerada, estancada o inconclusa (Aziz, 2009), y una profunda crisis de seguridad vinculada al crimen organizado (Meyer, 2013), todo lo cual ha provocado altos niveles de desconfianza hacia las instituciones nacionales y sentimientos de incertidumbre con respecto al futuro en una población cada vez más diferenciada y demandante.

En México, la inmovilidad del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la Presidencia de la República por más de 70 años, identificado con el autoritarismo, la corrupción, la impunidad y la incapacidad, fue definido en su momento por el escritor peruano Mario Vargas Llosa como la dictadura perfecta (Televisa, septiembre 1990). La posterior alternancia en el poder en el año 2000, con la llegada de un nuevo partido (Partido Acción Nacional, PAN), despertó expectativas de una transición democrática en amplios sectores de la población, que al cabo de 12 años fue calificada con gran decepción como una transición a la democracia estancada o trunca. Posteriormente, en el año 2012, el PRI volvió a ganar las elecciones presidenciales con el argumento de que este partido político sí sabía gobernar y remontaría los desatinos de los gobiernos anteriores.

En el momento de estar terminando de redactar este trabajo, a escasos días de nuevos comicios, estamos viviendo una coyuntura inédita: los ciudadanos elegirán, en un solo acto, el mayor número de cargos de elección popular en nuestra historia¹, el gobierno priista saliente ha alcanzado niveles de desprestigio nunca antes visto, presenciamos el profundo deterioro de los partidos tradicionales, así como rupturas y reconfiguraciones

¹Se eligieron al mismo tiempo: presidente de la república, senadores, diputados, algunos gobernadores, jefe de gobierno de la Ciudad de México y presidentes municipales.

políticas, todo lo cual puede llegar a constituirse en una crisis del sistema hegemónico. (Zárate, 2018)

En este contexto resulta relevante retomar nuestras indagaciones acerca del significado que tiene la democracia para la población mexicana. De manera particular en estudiantes de educación superior. Esta problemática la abordamos a partir de la perspectiva teórica de las representaciones sociales (RS) iniciada por Moscovici, y desarrollada por diversos autores como son: Jodelet (1989), Abric (2001) y Marková (2001). En nuestra investigación la democracia es el objeto representacional y los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES/Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México son los sujetos de la representación.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en el año 2012. Asumiendo que los fenómenos sociales son históricos y están en constante transformación, consideramos necesario identificar procesos cuyas manifestaciones fundamentales son de larga duración. Como podrá observarse más adelante, al estudiar las imágenes de la democracia topamos con el tema de la corrupción, el cual ocupa un lugar relevante en el sistema representacional de los alumnos, organizado a partir de la tensión entre su *ser* y su *deber ser*.

La corrupción es un fenómeno social complejo en constante cambio, cuya comprensión requiere de un análisis concreto como síntesis de múltiples

determinaciones (Reyes Heróles, 2015). Se habla de corrupción tanto en el caso de los tianguistas que se roban la electricidad, como también, cuando el funcionario desvía fondos del presupuesto en su beneficio. (Solís, 2018).

Transparencia Internacional en su *Índice de Percepción de Corrupción* (2017), focaliza su atención en el sector público, e incorpora diversos indicadores que incluyen: formas de corrupción específica, prácticas que favorecen la presencia de actos de corrupción y circunstancias que las limitan. Entre estos indicadores encontramos: soborno; desvío de fondos públicos; preponderancia de funcionarios públicos que aprovechan la función pública para beneficio personal sin enfrentar ninguna consecuencia; trabas administrativas y requisitos burocráticos excesivos que podrían incrementar las oportunidades de corrupción; protección legal de denunciantes, periodistas e investigadores cuando informan sobre casos de soborno y corrupción, etc.

Con relación a la corrupción en el ámbito político, Álvarez (2007) señala que hay corrupción cuando:

en beneficio propio se incumple con alguna de las normas ligadas a la posición o cargo que se ocupa. Fundamentalmente se trata del incumplimiento de las normas válidas del sistema, es decir, de aquellas normas dictadas a los procedimientos que establece el propio

sistema, y que en una democracia conforman el contexto institucional legítimo (p. 40).

A pesar de que los actos de corrupción están presentes tanto en el ámbito público como en el privado, la clave de la diferencia entre uno y otro, es que la corrupción pública daña el funcionamiento del Estado y sus consecuencias involucra a todos los ciudadanos, situación que amenaza los cimientos del sistema, “no solo en su estructura jurídico política sino en lo que atañe a los fundamentos éticos del mismo” (Álvarez, 2007, p. 40).

La naturaleza compleja de la corrupción nos plantea que para su estudio se requiere visualizarla desde diferentes ángulos, articulando diversas disciplinas y poniendo a trabajar diversas perspectivas teóricas. En nuestro caso partimos de la teoría de las representaciones sociales².

2. El estudio de la democracia desde la teoría de las representaciones sociales

Según Marková (2003) podemos entender a la teoría de las representaciones sociales en dos sentidos diferentes que se complementan y se entrecruzan: la podemos concebir como una teoría social del conocimiento y como el estudio de los fenómenos que son tematizados en el discurso público. El fenómeno que nos interesa estudiar desde esta

²Con relación al estudio de la corrupción desde la Psicología Social, cabe destacar el trabajo de Alfredo Guerrero Tapia (2018) recientemente publicado, en el cual se plantean provocadoras líneas de investigación.

perspectiva es la *democracia*. En este sentido pretendemos estudiar las representaciones sociales de la democracia, en otras palabras, aprehender a la democracia como representación social.

Estudiar la democracia como representación social implica asumir un conjunto de supuestos teóricos. Se trata de conocer la forma en que la democracia es conceptualizada en el pensamiento de sentido común, por el hombre de la calle, no especializado ni profesional en el tema, esto es, la forma en que es concebida la democracia por el denominado *sabio aficionado* (Moscovici, 1961).

El pensamiento de sentido común es válido en sí mismo, ya que tiene entre sus funciones, orientar el comportamiento de las personas en la vida cotidiana, esto es, dar respuesta a sus demandas inmediatas para la acción. Esta forma de pensamiento es construida a través de la comunicación y para la comunicación. Se genera en la interacción de las personas, conforma la base de su identidad social y de su conformación como grupos (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Por tanto, el tema de la democracia, visto en su complejidad, no es un asunto solo de los expertos en su papel de académicos o profesionales de la política, sino fundamentalmente de las personas en la vida cotidiana. Son las personas las que en la vida diaria, votan o no votan, se involucran en una causa social o se mantienen al margen de ésta, tienen confianza o no en los otros para participar en proyectos políticos comunes, creen en promesas de

campana o se mantienen escépticos; en este sentido podemos decir con Touraine y Khosrokhavar (2002), que el futuro de las sociedades está al menos en parte determinado por los actores, cuyas acciones están orientadas por sus sistemas de significados, de manera particular por sus representaciones sociales.

El estudio de los fenómenos políticos no puede prescindir de la realidad de las fuerzas subjetivas (Moscovici, 1997), esto es, del factor cognoscitivo de la política, expresado en las creencias y la afectividad de las personas. Cualquiera que sea la ideología de un partido, en el interior de éste, se confrontan representaciones y estructuras cognoscitivas.

Indagar la democracia como representación social nos plantea la necesidad de llegar a preguntarnos por los actores de la misma. Y es en este punto que aparece el tema de la ciudadanía y del ciudadano como construcciones sociales que entrelazan facetas normativas y realidades sociocognoscitivas y prácticas. Si bien la teoría de las representaciones sociales está orientada por una perspectiva comprensiva, se requiere articular en el análisis las formas de pensamiento social que definen en un momento determinado lo que se espera de los actores en la democracia, las formas efectivas que utilizan éstos para expresarse en el espacio público y la manera en que son resignificadas las situaciones y los hechos políticos. Al respecto, Rouquette (2002a) ha planteado la importancia de estudiar la ciudadanía

a partir de un modelo que articula diferentes momentos y que permite acercarnos de manera compleja a este fenómeno.

Un concepto integrador y que se presenta como el punto de partida corresponde a la *ciudadanía práctica* que incluye tanto formas cognitivas como procesos relacionales y comportamentales. A través de estas formas se expresa el hecho de pertenecer a una comunidad orgánica constituida. Al observar al ciudadano podemos percatarnos de que puede expresar diferentes posturas; por un lado, de innovación, oposición o desviación; por el otro, conformismo, integración, conservadurismo y sumisión respecto al *status quo*.

La ciudadanía práctica es, para Rouquette (2002a), el rostro concreto, inter-humano de la historia. Sintetiza sus herencias y sus rupturas en su unidad y en su diversidad momentánea.

La división social marca de manera significativa este conjunto de formas sociocognitivas que están estructuradas tanto por las diferencias de poder como por las exigencias de la acción. De manera sobresaliente, están impregnadas por representaciones sociales que contribuyen a su vez a nutrir y transformar.

En la ciudadanía práctica podemos identificar tres aspectos: el ciudadano pensado, el ciudadano pensador y el ciudadano actor. El ciudadano pensado es aquel que es definido de manera normativa como

bueno o malo por el poder constituido o por el pensamiento experto. Explícitamente aparece promovido en las instituciones, el derecho, los reglamentos, los proyectos educativos formales, etcétera.

Por otro lado, el ciudadano pensador es el individuo o grupo que construye representaciones sociales o imágenes del Estado, la sociedad, la economía, la democracia, la familia, la justicia y los otros. Estas representaciones van a expresar y a generar diferencias entre los grupos, al tiempo que harán referencia a la memoria compartida. De estas representaciones se derivan particularmente los razonamientos, la toma de posición y las opiniones. A diferencia del ciudadano pensado, que es claramente tipificado, el ciudadano pensador presenta fuertes variaciones interindividuales.

Finalmente, cuando identificamos al ciudadano actor, vemos a los individuos o grupos que realizan conductas certificadas en el espacio público con relación a una participación colectiva. Ya sea que participe en manifestaciones, vote, milite, se asocie, firme desplegados, etc., por lo general sus conductas son muy ritualizadas.

Se conjugan por tanto las prescripciones normalizadas del actuar ciudadano o del *buen* ciudadano con elementos presentes en él, como son sus condiciones educativas y culturales así como sus rasgos ideológicos en situaciones históricas particulares. De esta manera, se presenta un

interjuego que se debate y se resuelve en el ejercicio práctico de la ciudadanía que el sujeto y sus grupos llevan a cabo, apareciendo cualidades y modalidades de participación o apatía (Nateras y Ramírez, 1999), actividad o pasividad, convergencia o divergencia (Crespi, 1993).

Cada uno de estos aspectos es irreductible a los otros y contribuye así a dar forma a la ciudadanía práctica.

3. Metodología³

El propósito de este trabajo es conocer las representaciones sociales acerca de la democracia que construyen estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. De manera particular nos interesó averiguar la forma en que estos estudiantes organizan sus representaciones. Intentamos responder a las siguientes preguntas: ¿de qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, ¿cómo

³La presente comunicación forma parte de un trabajo más amplio que corresponde a la tesis de doctorado del autor titulado: *Representaciones sociales de la democracia en estudiantes de educación superior* (2015). En dicho trabajo se utilizaron además de las redes semánticas naturales otras técnicas de obtención de información, para dar respuesta a un conjunto más amplio de preguntas y profundizar en diferentes componentes de imagen de la democracia. Los resultados obtenidos han sido parcialmente publicados en diversos textos. En todos los casos se parte del *modelo comprensivo del campo de representación* de la democracia elaborado por el autor, por lo que resulta necesario precisar al menos en sus líneas generales los aspectos metodológicos iniciales que le dieron origen. Este modelo también ha sido utilizado para el análisis de las representaciones sociales de la democracia en estudiantes de otras universidades del país. (González-Aguilar, Significado de democracia en estudiantes universitarios: un estudio desde la teoría de las representaciones sociales, 2014; ¿Vale la pena pensar en la democracia? Imágenes de estudiantes universitarios, 2016).

tematizan este concepto?, y, ¿desde qué perspectiva lo hacen?

Se programó un muestreo intencional no probabilístico por cuota del 5% de la población escolar de cada una de las siete carreras de la FES Zaragoza. En todos los casos se buscó tener acceso a grupos de clase típicos, esto es, que fueran representativos de las características predominantes de los estudiantes de las diferentes carreras, es decir, que no tuvieran rasgos especiales que los hicieran particularmente diferentes a la mayoría. Finalmente, se aplicaron un total de 572 cuestionarios que corresponden al 5.25% de los estudiantes matriculados en el semestre 2012-1.

No existe un instrumento privilegiado para investigar a las representaciones sociales. En nuestro caso hemos encontrado en las técnicas de asociación, de manera particular en las redes semánticas naturales planteadas por Figueroa, González y Solís (1981) y después por Reyes Lagunes (1993), un instrumento con gran potencial para adentrarnos en el contenido de las representaciones sociales. Esta técnica permite que los sujetos se expresen de manera espontánea sin una definición previa de sus categorías de respuestas. Se pide a los sujetos que a partir de la palabra o frase estímulo seleccionada, en nuestro caso *DEMOCRACIA*, evoquen palabras sueltas que pueden ser verbos adjetivos o sustantivos y una vez realizada esta tarea califiquen el orden de la importancia de las palabras seleccionadas. Las redes

semánticas son enriquecidas cuando además de las asociaciones y valoraciones demandadas a los sujetos se pide que argumenten el porqué de sus respuestas.⁴

4. Resultados

¿De qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, o dicho en términos de Marková, ¿cómo tematizan a la democracia en su discurso público? Intentaremos responder estas preguntas a partir de la información obtenida a través de la asociación de palabras correspondiente a las redes semánticas naturales y con las respuestas a las preguntas abiertas con las cuales los estudiantes fundamentaron sus asociaciones.

De acuerdo con los pesos semánticos encontrados, observamos que en el núcleo de la red general, en primer lugar se habla de *igualdad*, como la palabra principal, seguida de *libertad*, *pueblo*, *justicia*, *gobierno*, *respeto*, *voto*, *elección*, *participación*, *derecho*, *sociedad*, *política*, *poder*, *equidad* y *corrupción*.

⁴Para profundizar en la fundamentación y en la aplicación de nuestra versión de la técnica véase Rouquette y Rateau (1998), González-Aguilar (2015) así como Moliner y Lo Monaco (2018).

Tabla 1. Núcleo de la red general*

No.	Palabras definidoras	Peso Semántico	Frecuencia	ICI** (% de 572)
1	Igualdad	333	152	26.57
2	Libertad	215	96	16.78
3	Pueblo	195	84	14.69
4	Justicia	137	66	11.54
5	Gobierno	129	78	13.64
6	Respeto	111	50	8.74
7	Voto	98	51	8.92
8	Elección	93	53	9.27
9	Participación	92	43	7.52
10	Derecho	92	42	7.34
11	Sociedad	86	40	6.99
12	Política	78	44	7.69
13	Poder	74	33	5.77
14	Equidad	71	37	6.47
15	Corrupción	71	36	6.29

Fuente: elaboración propia.

Nota: *El núcleo de la red está constituido por las 15 palabras que obtuvieron los pesos semánticos más altos de la red general.

**El Índice de consenso interno corresponde al número de menciones que obtuvo una palabra entre el total de sujetos encuestados.

Este primer acercamiento nos permite visualizar, según Rouquette y Rateau (1998), un prediscurso que actualiza los esquemas de la representación. Aquí podemos identificar diversos focos de atención a través de los cuales los estudiantes piensan el tema de la democracia. El núcleo de la red conforma un recorte selectivo de las múltiples posibilidades de evocación y valoración, construido tanto por el número de ocasiones en que las palabras son referidas como por la importancia que se le da a cada una de ellas. Lo que se expresa en el núcleo es un “consenso funcional” a través de los valores

modales más altos posibles en las asociaciones (Wagner y Hayes, 2011).

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de las representaciones sociales tenemos que identificar, a partir de un ejercicio interpretativo, la estructura que les da significado con base en las relaciones existentes entre sus elementos cognitivos y afectivos. Las RS son “teorías de sentido común” que los individuos tienen acerca del objeto representacional; se organizan como un todo estructurado que les da sentido. Su organización hace referencia a componentes del objeto socialmente significativos.

Un claro ejemplo de lo anterior lo tenemos en *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, la obra germinal de Moscovici (1979), quien encuentra que se puede delimitar el campo de representación del psicoanálisis a partir de los siguientes focos de atención: *la imagen del analista, la del analizado, la acción del psicoanalista y las prácticas con las cuales está relacionado*.

Por su parte, Singéry (2001) en un trabajo titulado *Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa* organiza subconjuntos de elementos que denomina “dimensiones” que remiten a un mismo referente: *la tarea, las condiciones de trabajo y el contexto relacional*.

La construcción de las categorías con las cuales se identifica el campo representacional no surge de manera espontánea en el ojo del investigador,

implica, por un lado, la recuperación de diferentes saberes construidos previamente alrededor del objeto de representación, y por otro, requiere del análisis sistemático y continuo de la información obtenida en las respuestas de los sujetos investigados a través de las diferentes técnicas utilizadas. Realizándose un reiterado juego deductivo-inductivo. En nuestro caso resultó fundamental el conocimiento de la obra de autores reconocidos en el campo de la ciencia política así como de investigaciones empíricas que abordan el estudio de la problemática de la democracia.

A partir de los señalamientos anteriores consideramos que los estudiantes hablan de democracia a partir de cuatro focos de atención. El primero corresponde a la dimensión de los valores democráticos, al ejercicio de éstos y a los antivalores. Los conceptos que la integran son, *igualdad, libertad, justicia, respeto, equidad, derecho y corrupción*.

Un segundo foco corresponde a los actores de la democracia, que se expresa en *pueblo, gobierno y sociedad*.

Encontramos también un centro de atención que identifica a los instrumentos o medios de la democracia, está constituido por las palabras definidoras *voto, elección y participación*.

Finalmente, se focaliza el contenido crítico de la democracia por medio de las palabras *política y poder*.⁵

⁵ Hemos construido esta categoría a partir de *política y poder*, considerando que si bien forman parte fundamental del campo conceptual de la ciencia política, aparecen predominantemente en las

Estos focos de atención que organizan a las representaciones, pueden formularse en general, a manera de preguntas, de la siguiente manera: ¿cuáles son los valores de la democracia?, ¿quiénes son sus actores?, ¿qué instrumentos utiliza?, y, ¿cuál es su contenido crítico?⁶

Tomando como referente los resultados de las redes semánticas aplicadas a los estudiantes, observamos que la dimensión de los valores-contravalores contiene las dos palabras con mayor peso semántico del núcleo de la red, y que sus componentes representan 46.66 % de este núcleo. Por otro lado tenemos a los *actores* y a los instrumentos o medios de la democracia con 20 % y al contenido crítico de la democracia con 13.33% respectivamente (véase Figura 1).

representaciones sociales de manera alienada, con una connotación fuertemente negativa y como prácticas no consustanciales a la democracia.

⁶ La identificación de estas dimensiones o núcleos temáticos se corresponde en gran parte a lo planteado por Guimelli (2004) con base en la organización del pensamiento social. Para este autor este pensamiento se estructura a partir de los siguientes elementos: fines, medios y actores. En nuestro caso los “fines” de la democracias corresponde a los valores; asimismo, están presentes en el campo de representación medios y actores.

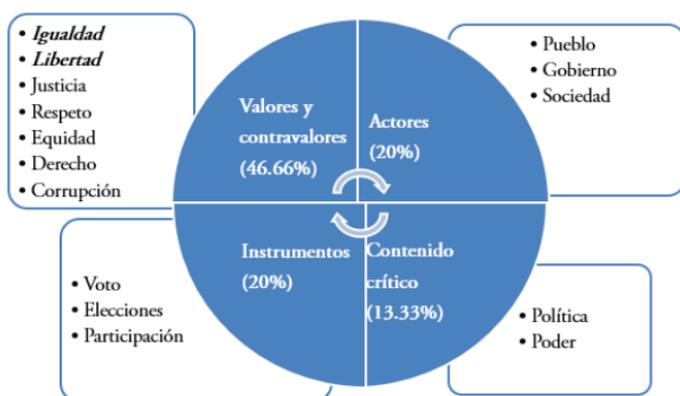


Figura 1. Campo de representación de la democracia.
Fuente: elaboración propia.

A partir de lo previamente señalado podemos concluir que el modelo de representación social de la democracia que construyen los estudiantes está constituido preferentemente por una dimensión valoral con un fuerte sentido del deber ser con el cual éstos se identifican. Un contenido crítico que incluye elementos substanciales de la democracia desde un horizonte de alienación. Por otro lado, están presentes los actores de la democracia como aquellas figuras sociales que participan de las acciones vinculadas a la democracia, así como un referente que incluye los instrumentos de la misma y en los cuales ésta se objetiva.

Por tanto, ante la pregunta ¿de qué se habla cuando se habla de la democracia?, podemos responder a manera de síntesis inicial, en términos de su significado global o razonamiento mínimo,⁷ que se

⁷ El *significado global* o *razonamiento mínimo* es un concepto utilizado por Singéry (2001) con el cual se pretende resumir y condensar la manera

identifica a la democracia por los valores de *igualdad, libertad, justicia y equidad*; los cuales son un *derecho* para todos; sin embargo, no llegan a realizarse por la *corrupción*; tiene como actores al *pueblo*, al *gobierno* y a la *sociedad*; los instrumentos para lograr sus propósitos son el *voto*, la *elección* y la *participación*; y su contenido criticado es el *poder* y la *política*.

4.1. La democracia como corrupción⁸

La democracia es tematizada entre el deber ser y el ser; desde este horizonte hablan los estudiantes, establecen un diálogo en tensión entre el modelo aspiracional de igualdad y una realidad que se cuestiona. Alejada del modelo ideal, una realidad desigual se califica como fundamentalmente corrupta. Los estudiantes asociaron diversas palabras con las que se refieren a la democracia desde la perspectiva de observadores críticos de los hechos. Del total de palabras generadas en la red semántica, 31.86%, son abiertamente críticas a la democracia

en que los sujetos aprehenden y recortan el objeto representado, de esta manera incorporan lo que es para ellos este objeto, y cómo se posicionan respecto a él. La formulación anterior la construye el investigador y es el resultado de los contenidos claves de la representación. Es el punto de referencia a partir del cual organiza el conjunto de elementos cognitivos y afectivos que le resultan significativos al objeto.

⁸ La corrupción es definida, en términos formales, como “la acción y efecto de corromper”; a su vez este verbo también es definido como “alterar y trastocar la forma de algo”, “sobornar a alguien con dádivas”. La corrupción entendida como “acción de corromper”, es utilizada en el campo del derecho con su siguiente acepción: “En las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores” (Real Academia de la Lengua Española, 2012).

existente.⁹ Un conjunto de las asociaciones identifican a las ausencias democráticas, las cuales los sujetos califican como: *inexistente, injusticia, desigualdad, deficiente, ineficaz, discriminación, incongruencia, inútil, inalcanzable, inequidad*, etc. Otros cuestionan su validez con respuestas como: *mentira, fraude, robo, nula, falacia, engaño, farsa, máscara, fallida*, etc. Finalmente, cuando la democracia es asociada con *poder* y *política* estas categorías tienen una connotación negativa, expresándose una actitud igual de negativa.

En el núcleo de la red aparece la palabra definidora *corrupción*: De todas las expresiones abiertamente críticas se presenta como la más característica (con mayor peso semántico). Hay razones para suponer que contiene significados culturalmente presentes que abarcan e integran diversos elementos cognitivo afectivos críticos, anclados a prácticas arraigadas reconocidas por todos.

En primer lugar encontramos una democracia inexistente, falsa, trastocada o alterada que pierde su sentido originario. Al respecto los estudiantes señalan:

No existe, la democracia es corrupta, se necesitaría trabajar mucho para que en México dejara de existir (S505)¹⁰ . [...] Desgraciadamente, en nuestro país la democracia

⁹Ver la Red semántica general en González Aguilar (2015).

¹⁰Con fines de control metodológico, cada sujeto de nuestra investigación es identificado con una clave.

es una falacia, ya que los políticos hacen lo que quieren y no respetan las decisiones de todos los ciudadanos, y optamos por no opinar ya que nuestra opinión no es tomada en cuenta (S34).

Se presenta una nueva tensión, esta vez entre los ciudadanos, por un lado, y los políticos, por el otro líderes de los partidos y todos aquellos quienes tienen poder; todos éstos son partícipes de la corrupción, identificada como actuar en beneficio propio, aprovechando su papel en la sociedad, al margen del interés general.

No hay honestidad sólo buscan beneficio propio (S441). [...] Las personas en el poder se venden al mejor postor en lugar de hacer su trabajo (S499). [...] En el sistema en que vivimos se observa que los que tienen el poder ven por su propio beneficio sin tomar en cuenta los daños que pueden causar debido a sus malas acciones que tomaron (S525).

Como síntesis de la representación de la democracia como *corrupción*, en términos de su significado global o razonamiento mínimo, podemos concluir que se expresa de la siguiente manera:

La democracia debería ser igualdad; sin embargo, se ha corrompido, llega a ser inexistente en la medida en que todos aquellos que detentan el poder se aprovechan de su situación en beneficio propio; lo anterior se expresa de diferentes formas: no se

respetan las decisiones y quienes tienen poder se venden al mejor postor, por lo tanto, los ciudadanos dudan de las elecciones, no opinan y la participación es escasa.

En el marco del núcleo de la red, se observa que *corrupción* tiene vínculos significativos con diversas palabras definidoras. En el campo de los valores se vincula con *respeto* e *igualdad*; en el de los instrumentos democráticos con *votos*, *elecciones* y *participación*, y en el de su contenido crítico con *poder*. Dicho de otra manera: cuando se explicitan los diferentes componentes de la imagen de la democracia siempre está presente su relación con la *corrupción*.

Conclusiones

Estudiar las representaciones sociales de la democracia tiene como punto de partida indagar de qué se habla, desde dónde y en qué orden se habla acerca de ésta. Qué se habla de la democracia implica conocer su campo representacional. Éste, está estructurado, de acuerdo a nuestro punto de vista, en cuatro dimensiones: la más importante por su peso semántico corresponde a valores y contravalores, seguida de actores, instrumentos y contenido crítico.

Los valores identificados conforman el mundo del deber ser de la democracia; no obstante, rápidamente entran en conflicto con la realidad, chocan con ésta por la *corrupción*, la *política* y el *poder* que ejercen el *gobierno*, los *políticos* y los

poderosos. La *igualdad*, siendo la palabra con mayor peso semántico de la red general, deviene en desigualdad. La *igualdad* a la que se aspira, como *principiomoral* según Touraine (1998), debería estar por encima de las diferencias sociales; sin embargo, desde la visión de los estudiantes esto no sucede. Imagen por demás significativa en el marco de una sociedad profundamente desigual como la nuestra.

Cerca de la tercera parte de las palabras definidoras de la red semántica general producida por los estudiantes, tienen una connotación negativa hacia la realidad de la democracia. La palabra explícitamente crítica más representativa, en términos de peso semántico, corresponde a *corrupción*; ya sea que se hable de valores, de actores, de instrumentos o del contenido de la democracia, su imagen siempre aparece asociada a ésta. La democracia es al mismo tiempo deseable pero deviene corrupta.

El no cumplimiento de las normas socialmente legítimas en beneficio de unos cuantos, aprovechando un lugar privilegiado en la estructura poder, en detrimento de los derechos de los ciudadanos tiene un nombre, se le identifica con la palabra *corrupción*. Por supuesto que es solo una de sus facetas. En el marco del modelo de la ciudadanía práctica comentado previamente, esas imágenes corresponden al ciudadano pensador. ¿Y el ciudadano actor? ¿Qué podemos esperar de su comportamiento en el espacio público, teniendo

como telón de fondo la coyuntura política inédita por la que atraviesa nuestro país? ¿Cuáles son las hipótesis de trabajo? ¿Cómo se expresarán individuos y grupos integrantes de una sociedad mexicana, que se ha considerado como demandante e informada al tiempo que cada vez menos igualitaria? ¿Cuáles son las categorías de análisis que nos ayudarán a entender el cambio por venir independientemente del rumbo que este tome?

Estas son tan solo algunas de las preguntas que pueden permitirnos continuar estudiando esta apasionada problemática.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez S. (2007). Corrupción y corrección políticas. En V. Zapatero (Coord.), *La corrupción*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aziz Nassif, A. (2009). El desencanto de una democracia incipiente en México después de la transición. En O. Rodríguez Araujo (Coord.), *México ¿un nuevo régimen político?* México: Siglo XXI Editores.
- Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura: por una teoría del cambio Social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Figueroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- González-Aguilar, F. (2015). *Representaciones sociales de la democracia en estudiantes de educación superior*. Tesis de doctorado no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González-Aguilar, F. (2014). Significado de democracia en estudiantes universitarios: un estudio desde la teoría de las representaciones sociales". *Psicología para América Latina*, 27, 8-34. Recuperado de <http://www.revistapsicolatina.org/wp-content/uploads/2015/03/27.-Completo.pdf>
- González-Aguilar, F. (2016). *¿Vale la pena pensar en la democracia? Imágenes de estudiantes universitarios*. *Revista Digital*

- Universitaria*. 17(10). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art71/>.
- Guerrero T. A. (2018). Psicología social y corrupción en México. En M. González Navarro y J. Mendoza García (Coords.), *Psicología Social y realidad actual*. México: UAM/SOMEPSO.
- Guimelli, C. (2004). *El pensamiento social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Ediciones Coyoacán.
- Ibañez, T. (2001). *La psicología social construccionista*. México: UAG.
- Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En Serge Moscovici, *Psicología social II: pensamiento vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Legorreta D. M del C. (2008). Democracia y desigualdad: ¿Un reto de construcción de ciudadanía?. En D. Favela (Coord.), *Procesos de democratización en México: Balance y desafíos más allá de la alternancia* (pp. 55-85). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of Mind*. Cambridge: University Press.
- Marková, I. (2001). Dialogical perspectives of democracy as social. Representations. *Critical Studies*, 16(1), 125-139.
- Meyer, L. (2013). *Nuestra tragedia persistente: la democracia autoritaria en México*. México: Debate.
- Moscovici, S. (1997). Introducción. Los temas de una psicología política. En J. Urbina (Coord.), *Los referentes ocultos de la psicología política*. México: UAM-Iztapalapa.
- Moscovici, S. (1961-1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul, S.A.
- Nateras, J. y Ramírez, J. (1999). Los valores de la democracia en niños mexicanos. En G. Mota Botello (Coord.), *Psicología política del nuevo siglo: una ventana a la ciudadanía*. México: SOMEPSO/SEP.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de www.rae.es.
- Reyes Heróles, F. (2015). *Corrupción: de los ángeles a los índices. Cuadernos de Transparencia 01*. México: INAI.
- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 81-97.
- Rouquette, M. L. (2002). Prólogo. En F. Flores Palacios (Coord.), *Senderos del pensamiento social*. México: Facultad de Psicología-UNAM/Ediciones Coyoacán.
- Rouquette, M. L. y Rateau, P. (1998). *Introduction a l'étude des représentations sociales*. France: Presses Universitaires de Grenoble.

- Síngery, J. (2001), Representaciones Sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (pp.159-193). México: Ediciones Coyoacán.
- Solís G., H. R. (2018). ¿Corruptos por naturaleza? En H. Aguilar Camín, L. de la Calle, M. A. Casar, J. Castañeda, J. R. Cossio Díaz, E. Guerrero, S. Levy y J. Woldenberg (Eds.), *¿Y ahora qué?: México ante el 2018*. México: Penguin Random House/Nexos-Sociedad, Ciencia y CulturaFundación Universidad de Guadalajara.
- Televisa (Septiembre 1990). México es la dictadura perfecta. video, disponible en, YouTube MX. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kPsVVWg-E38>.
- Touraine, A. (1998). Las condiciones, los enemigos y las oportunidades de la democracia. En C. Bassiouni (relator general). *Democracia, principios y realización*. Unión Interparlamentaria Ginebra. Recuperado de [http://www.ipu.org/PDF/publications/DEMOCRACY PR s.pdf](http://www.ipu.org/PDF/publications/DEMOCRACY_PR_s.pdf).
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: Diálogo sobre el Sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Transparency Internacional. *Índice de Percepción de la Corrupción 2017. Preguntas frecuentes*. Recuperado de https://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2018/02/preguntas_frecuentes_ipc-2017.pdf
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). F. Flores (Ed.). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. México: CINVESTAV-CRIM-UNAM-Anthropos.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En J. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 815-842). Madrid: McGraw-Hill.
- Zárate, A. (2018). *Un gobierno fallido. Peña Nieto y la sucesión presidencial de 2018*. México: Planeta.

7. Vacíos y obstáculos en la formación ciudadana en el bachillerato

César Darío Fonseca Bautista

Luz Marina Ibarra Uribe

Areli Jocabed Barrera Alcalá

Introducción

Al cierre del pasado siglo XX y durante los tres primeros lustros del actual, en México se experimenta un cambio en su estructura y comportamiento demográfico. Hay un aumento considerable de población joven y adulta, acompañada de una reducción de población infantil y de adultos mayores. Para algunos, este tipo de comportamiento representa una auténtica “ventana de oportunidad”, un potencial a aprovecharse por la capacidad creativa, productiva y reproductiva que caracteriza a la población joven y adulta.

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) denomina a esta situación “bono demográfico” y lo define como el fenómeno propio de una transición en la que la población en edad de trabajar es mayor que la dependiente (niños y adultos mayores), elevándose con ello las posibilidades de

aumentar los indicadores en el ámbito económico. El crecimiento de la población en el sector económico es un capital potencialmente productivo el cual, aprovechado de manera eficiente, se transforma en capital humano estratégico, capaz de reportar altos beneficios, no solo para el desarrollo de los propios sujetos pertenecientes a esa franja etaria, sino de la sociedad en general (CONAPO, 2006).

Aunado a esa ventana de oportunidad, atravesamos lamentablemente también por una etapa inédita, difícil y compleja, generada y acumulada a lo largo de las últimas décadas y que creció y se mezcló con problemas estructurales como la pobreza. Nos referimos a la violencia social, un abanico de diversos tipos de violencias que está cobrándole al país un altísimo costo; una violencia desbordada, la cual se torna y presenta cada vez más violenta y deshumanizada y que aniquila lo más valioso que posee una nación: su población y sus ilusiones y esperanzas de futuro, dejando a su paso sólo una estela de temor, miedo, desconfianza e inseguridad.

Esta situación obliga a actuar de manera apremiante en un tema que ha venido rezagándose en aras de anteponer –como suele ser recurrente en México- lo urgente a lo importante: la formación ciudadana en la Educación Media Superior (EMS), particularmente, en el bachillerato tecnológico, uno de los 33 subsistemas que conforman la EMS en México. Resulta urgente aprovechar los actuales momentos de cambios, reformas y transformaciones,

para proveer a los jóvenes estudiantes de dicho nivel y modalidad educativa, de herramientas que les permitan entender, comprender y actuar de manera reflexiva en un contexto de cambios permanentes, de carencias y limitaciones combinadas con escasez de oportunidades educativas y empleos precarios.

Los objetivos de este capítulo son identificar el vacío curricular que presenta la EMS en la formación ciudadana, caracterizada por la carencia de espacios curriculares y la línea de continuidad formativa desarrollada en la escuela secundaria. En el mismo rubro, identificar como la presencia de un solo espacio curricular –la materia de Ética– resulta insuficiente para atender dicha formación. Por otra parte, mediante la observación *in situ* y asistiendo a reuniones de trabajo con docentes y padres de familia y debates en clase, corroborar si en la cultura escolar del plantel sujeto de investigación, existen las oportunidades, espacios y eventos en los cuales los estudiantes puedan ejercitar su participación activa en los problemas que les aquejan y en los de los demás. Finalmente, mediante los resultados de una encuesta se pretende mostrar la percepción que tienen los bachilleres acerca del significado del término ciudadanía y de la violencia social en que se desenvuelven.

1. Revisión de la literatura

Molina y Heredia (2013), advierten que la ciudadanía como tema de investigación en la

formación educativa en México, es reciente. En los Estados del Conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el tema aparece reportado como objeto de estudio hasta 2013, trabajado conjuntamente con el de los Derechos humanos. Además, dichas autoras indican que 81% de los 79 materiales identificados y revisados se generaron en escuelas de sostenimiento público, y el nivel educativo al cual corresponde la mayor parte de las contribuciones es la escuela secundaria, seguramente por la reforma educativa que ahí se implementó, además por la creación de un espacio curricular en concreto relacionado con la formación cívica y ética o también, por ser en el momento del reporte, el último nivel de la educación básica obligatoria, antes de que se decretara en (2012) esa misma situación a la EMS. El segundo tipo educativo que registra más estudios sobre el tema, es la educación superior. Lo que sí llama mucho la atención es que siendo la EMS, la etapa formativa escolarizada de la cual egresan ciudadanos, resulte el tipo educativo del cual hay menos aportaciones sobre el tema; en toda una década, se ubicaron y registraron dos contribuciones, ambos de corte exploratorio, enfocados a analizar lo que representa un proyecto de vida y el papel que tienen los jóvenes en las esferas públicas de participación. No solo se investiga poco y se publica menos sobre lo que acontece en la EMS, sino que, en particular, el tema de la formación ciudadana, estaba –hasta en

fecha muy reciente- prácticamente ausente en los planteles y en la agenda educativa.

Sorprende aún más que, en 2018, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica, o ICSS por sus siglas en inglés)¹, desarrollado entre 2009 y 2016 en varios países, entre ellos, México. Este estudio “explora conocimientos y la comprensión de aspectos cívicos y ciudadanos y recopila información sobre las creencias, actitudes, comportamientos e intenciones del estudiantado relacionado a dichos temas” (INEE, 2018, p.13). Sin embargo este solo abarca a población escolar de segundo grado de secundaria, es decir, adolescentes de 13 o 14 años.² Una vez más, la EMS, siendo la etapa escolarizada de la cual egresan ciudadanos, queda al margen de dicho análisis. Es curioso que siendo la EMS, la etapa escolarizada que recibe adolescentes y egresa ciudadanos³, resulte el nivel educativo menos atendido en el tema de la formación ciudadana.

¹ Este estudio es el tercero en su tipo (el primero se levantó en 1971 y el segundo se dividió en dos fases; en 1990 y 1999).

² Vía correo electrónico, se indagó con Wolfram Schulz (Research Director International Surveys ACER International United Kingdom), por qué no se aplicaba el estudio a los jóvenes que cursan la EMS o bachillerato (educación secundaria alta para otros países); él contestó que, según sus estadísticas, el segundo año de secundaria es el último año donde en todos los países, la gran mayoría de los jóvenes de esta edad todavía sigue en la escuela. Obviamente, estudiantes de la secundaria superior o bachillerato están más cerca de la edad de votar, pero en varios países se reduce bastante la cobertura con respecto a dicho nivel y muchos jóvenes de esta edad ya no estarían representados en el estudio.

³ Los alumnos ingresan de 15 años y la mayoría concluye sus estudios con 18 años o a punto de cumplirlos.

2. Referentes conceptuales. Ciudadanía

La palabra *ciudadanía* es un término camaleónico, resbaladizo, el cual es adoptado y adaptado para situaciones diversas por lo que admite varias aproximaciones y más aún explicaciones. El término es difusamente empleado sobre todo en ámbitos de la vida pública y en contiendas político-electtorales; es un concepto polisémico, desgastado por su uso y abuso, el cual no obstante se ha transformado y adaptado permanentemente a las condiciones de un mundo cambiante. Generalmente la ciudadanía se asume como la conciencia de pertenencia a una determinada colectividad fundada sobre el derecho y la adscripción de pertenencia a una comunidad territorial, social y políticamente independiente.

No obstante que los orígenes del término se remontan al mundo de la Grecia clásica, actualmente para abordar cualquier tema relacionado con la ciudadanía, el texto seminal que ilumina el punto de partida sigue siendo la obra publicada a mediados del siglo XX, escrita por T.H. Marshall y T. Bottomore, titulado *Ciudadanía y clase social*, en la cual se establecen los tres rasgos que definen la ciudadanía: los derechos, la igualdad y la vinculación que adscribe a un sujeto a una comunidad, o en palabras de los autores:

La ciudadanía es un *status* que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese *status* son

iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía ideal es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones (Marshall y Bottomore, 1998, pp.312-313).

En la actualidad, existe consenso para no ceñir exclusivamente el estatus de *ciudadanía* a la participación político-electoral ya que con ello se empobrece notablemente su concepción y alcances. La ciudadanía son muchas cosas, entre ellas, un recurso que confiere sentido de adscripción y pertenencia, que acerca a los iguales y los diferencia de otros; condición fundamental para que un individuo sea reconocido e integrado a una comunidad social y política. Entre los derechos civiles que otorga la ciudadanía, según Rosas (2016), se encuentran aquellos que protegen la seguridad del ciudadano y le permiten ser autónomos respecto al Estado. Consideran al individuo como un sujeto capaz de tomar decisiones y de reconocer sus intereses y preferencias. Los derechos políticos refieren a la capacidad de esos sujetos a elegir quienes han de gobernarlos. Por último, los derechos sociales garantizan las condiciones mínimas de supervivencia y dignidad para todos los miembros en condiciones de igualdad.

3. La escuela y la formación ciudadana

Actualmente los jóvenes mexicanos enfrentan situaciones atravesadas por la carencia, la ausencia, la violencia, y la incertidumbre. Ante tal panorama, la escuela puede contribuir con su parte –si se quiere a más largo plazo- a proveer a estos jóvenes de los recursos necesarios no solo para su transición a la educación superior o su incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones posibles, sino también resulta oportuno e importante, abonar a su formación ciudadana para avanzar hacia la construcción de una sociedad más crítica, exigente, participativa y responsable.

Sin embargo, definir la formación ciudadana ha resultado ser una cuestión que se responde desde diversos enfoques. Según Castro, Rodríguez y Smith (2015) construir ciudadanía es una tarea eminentemente formativa, de carácter colectivo, que se trabaja de manera práctica y activa dentro del ámbito escolar, pero que debe proyectarse y recrearse en el mundo exterior a la escuela. La apuesta es evitar que la intervención del Estado inhiba una actitud activa de los jóvenes, la cual termine favoreciendo un tutelaje sobre el ciudadano y con él, el inmovilismo y conformismo.

Una ciudadanía activa permite al individuo ser, además de portador de derechos y deberes, potencial creador de nuevos derechos para generar espacios de participación social, en una sociedad cada vez más compleja y con mayores exigencias hacia la

escuela: “La ciudadanía, como construcción histórica, compleja y multifacética, implica sujetos y grupos con capacidad de acción responsable, autónoma y solidaria, tanto en el espacio público como en el privado” (Castro, Rodríguez y Smith, 2015, p. 33).

Para el Instituto Nacional Electoral (INE), la formación ciudadana es “un proceso integral que explícitamente educa en los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades necesarios para ejercer la ciudadanía política, civil y social en los distintos ámbitos en los que una persona se desenvuelve”(INE, 2015, p. 10). Es decir que para el INE la construcción de la ciudadanía no puede lograrse si se concibe como una mera instrucción, es un proceso formativo integral que se construye únicamente a través de la aplicación de valores, que incentiven a la participación y a la acción colectiva, desarrollando así el pensamiento crítico en los individuos. De tal manera que la formación ciudadana se presenta como:

[...] una educación en valores porque el ciudadano democrático es un sujeto cuya cualidad moral se expresa en su compromiso con el bienestar común, en la capacidad de convertir los principios y valores de la democracia en criterios de juicio y acción, reconocedor del otro, con alto sentido de la justicia, la legalidad y de sus responsabilidades humanas(INE, 2015, p. 11).

Para Mesa, Romero y Vásquez (2015), el proceso de formación ciudadana no se concibe sin la participación de la escuela, debido a que la educación es el medio a través del cual se prepara a los estudiantes para construirse como ciudadanos y que puedan insertarse en una sociedad democrática. Los partícipes esenciales de dicha socialización son los docentes, los escenarios que estos planteen, y las experiencias de actuación diseñadas para tal efecto.

De tal manera que una de las principales responsabilidades de la educación pública es facilitar los medios para formar a los futuros ciudadanos, al asegurarse que adquieran habilidades y capacidades que les permitan construir su ciudadanía. Para Mesa, Romero y Vásquez (2015), la escuela no es solo un medio del Estado para hacer énfasis en el valor político de la ciudadanía, sino que es en ella donde la construcción de la ciudadanía trasciende al punto en el que es posible integrar en ella valores como la igualdad y la libertad, por encima de otras características que conforman la identidad de los individuos, como lo es la cultura, los nexos familiares y las ideologías. Esto favorece la integración de los individuos con sus pares, facilitando la organización colectiva, e impulsando la posibilidad de intervenir en su entorno, de tal manera que la participación ciudadana no se vea limitada a los procesos electorales, y en consecuencia la distancia entre instituciones y ciudadanos se reduzca.

Para Bolívar (2016), la ciudadanía también es algo que se construye a través de aprendizajes, por lo tanto, quien se encuentra en ese proceso es el individuo que mediante un debido proceso de formación se convertirá en ciudadano:

[...] el ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa (Bolívar, 2016: 70).

Bolívar (2016) coincide con Mesa, Romero y Vásquez (2015) en que la escuela es un medio importante para capacitar a la población en la adquisición de conocimientos, virtudes y habilidades necesarias para la participación ciudadana, pero además liga la formación ciudadana con la democracia, explicando que ésta exige también una cultura cívica que la respalde, ya que ésta no solo debe reposar sobre las leyes que regulan la convivencia ni expresarse solamente a través de las instituciones que conforman cada sistema político en la sociedad, “sino más prioritariamente la virtud cívica de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para una ciudadanía democrática” (Bolívar, 2016: p. 70).

En México, la ciudadanía es conferida a los jóvenes cuando cumplen 18 años. Es a partir de ese momento que el Estado los faculta para el disfrute de los derechos y obligaciones establecidos para los ciudadanos. Los derechos inmediatos que adquieren los jóvenes son los de corte político (electorales) y civiles, sin embargo, hay un consenso emergente y recientemente generalizado en el sentido de la necesidad de que los jóvenes comiencen desde la niñez y la adolescencia a involucrarse en la demanda de sus derechos y apropiarse de las obligaciones que se formalizarán más tarde al cumplir la mayoría de edad; como lo señala Rosas (2016) la construcción de la ciudadanía es el proceso por el cual el individuo, a través una formación ciudadana se reviste de valores, habilidades y capacidades, además de aprender cuáles son tanto sus derechos como sus obligaciones ante los demás dentro del tejido social.

4. La formación ciudadana en el marco de la política educativa

El país se encuentra en un proceso de transición y expectativas en el campo educativo. Después de casi seis meses de escarceos y luchas en el seno del Congreso de la Unión, la reforma educativa impulsada por el actual régimen ha sido aprobada el 9 de mayo, encontrándose actualmente en la fase de aprobación en la mayoría de los congresos estatales del país, para entonces ser declarada reforma constitucional. La actual situación genera dudas e

incertidumbre, en tanto no se aprueben las leyes secundarias. Esto nos coloca en una indefinición, donde lo vigente ha caducado, pero sigue estando ahí mientras no haya leyes secundarias, y lo que se ha anunciado como los cambios de la reforma de 2013, todavía no existen, se encuentran en gestación. Sin embargo, aún está vigente el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO). Este documento alude de manera directa a la formación ciudadana solo en el glosario de términos donde la define como: “la promoción del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para la participación cívica y política en la democracia” (SEP, 2017, p. 201). Dicha formación implica un abordaje integral de contenidos específicos en asignaturas, como formación cívica y ética o historia; la transversalidad con otras asignaturas; los métodos de enseñanza–aprendizaje; la organización de la escuela; y la vinculación con padres y madres de familia y sociedad civil. Otra mención a la formación ciudadana, es la valoración que hace de los contenidos curriculares al considerarlos “valiosos para la sociedad al formar parte de la cultura que permitirá al alumno, el ejercicio de la ciudadanía, la vida laboral, la vida familiar y las relaciones interpersonales” (SEP, 2017, p. 203).

Para el caso concreto de la EMS, la ciudadanía aparece en dicho documento como uno de los once rasgos del perfil de egreso de los estudiantes. Bajo la denominación, *Convivencia y ciudadanía*, el MEEO

aspira a que los bachilleres reconozcan que la diversidad cultural es posible en un espacio democrático, en el que se respete la inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Asimismo, otro propósito explícito es que los jóvenes sean capaces de entender la relación entre sucesos que se presentan en diferentes ámbitos de la vida social y finalmente que reconozcan y valoren las instituciones y la importancia de vivir en un Estado de derecho. Todo esto, a través de impulsar la transversalidad en el trabajo docente tanto interdisciplinar como transdisciplinar (SEP, 2017).

Como afirma Conde (2019), en la formación ciudadana en educación básica, hay toda una historia detrás, hay continuidad, empleo de modalidades diversas de trabajo práctico, un discurso común, un incremento gradual en el desarrollo temático a lo largo de los tres niveles escolares, sin dejar de reconocer que es la escuela secundaria la que reporta los mejores porcentajes acerca de su relevancia y pertinencia. En tanto que, para el caso de la EMS, hay una especie de quiebre en sus contenidos, se rompe la continuidad del trabajo iniciado en básica, lo que demanda una mayor articulación para evitar la dispersión temática y de esfuerzos. Esto sin contar que en la última reforma al plan de estudios del bachillerato tecnológico, se incluyó en el tercer semestre la materia de Ética, desvinculada temática y cronológicamente de la formación alcanzada en la

educación básica y que se percibe como un espacio curricular aislado del resto de las materias.

Finalmente, se revisó el documento *Las líneas de política pública para la educación media superior* (SEP-SEMS, 2019) que será el eje rector de la EMS mexicana, con el cual se pretende formar a mujeres y hombres como ciudadanos integrales preparados para enfrentar un acelerado cambio tecnológico, así como demandas ocupacionales emergentes y la renovación y adaptación de algunas competencias laborales.

La “nueva escuela mexicana” tal y como se le denomina hoy desde el gobierno federal, se abocará a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo de sus comunidades y con el país en general, con el cuidado del medio ambiente; con un alto sentido cívico, y con la posibilidad permanente de acceso al conocimiento en todas sus dimensiones.

Para lograrlo, “se promoverá en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía con el fin de formar ciudadanos responsables” (SEP-SEMS, 2019: p. 12). En unos meses más, el gobierno federal presentará el Plan Sectorial Educativo y el modelo educativo 2019-2024. Sin embargo, el rediseño del currículo de la formación cívica, ética y ciudadana en la EMS, permanece como una tarea pendiente.

5. Metodología

Este trabajo se deriva de un proyecto de investigación más amplio titulado “La construcción ciudadana en los jóvenes bachilleres”. Se inscribe en los estudios de caso, por ello, solo pretende aproximarse a lo que sucede en un plantel tomado como sujeto de investigación, sin pretensiones de generalización. La contribución puede inscribirse en el tipo de estudios que buscan analizar los sentidos y significados que emanan de experiencias y vivencias de los sujetos (De la Cruz, 2017).

Para tal fin, se diseñó un instrumento -de carácter censal- dirigido a estudiantes que se encontraban terminando el último semestre de su bachillerato. El instrumento incluía 27 preguntas; la mayoría de ellas cerradas, otras de opción múltiple y solo cuatro abiertas. Se aplicó a 86.2% (617 estudiantes) del total del universo (715) que conformaban la cohorte. El 14% de los jóvenes que no contestó la encuesta, son estudiantes que no asistieron ese día, no se encontraban en el aula o definitivamente, los menos, se negaron a contestarla.

En este trabajo por limitaciones de espacio, se presentan solo algunas respuestas de la encuesta. Se exponen algunos registros elaborados a partir de observaciones realizadas en reuniones de academias locales, juntas de padres de familia, asambleas de docentes del plantel y de sesiones de clase. Asimismo, se realizó una revisión documental del MEEQ, particularmente en las secciones directamente

alusivas a la EMS y el documento *Líneas de política pública para la educación media superior*, el cual apunta a ser la base para el Plan Sectorial de Educación 2018-2024 en lo referente a la EMS.

El plantel

La institución educativa seleccionada para llevar a cabo la investigación, fue creada hace 43 años y pertenece al subsistema federal de educación tecnológica industrial (UEMSTIS, antes DGETI). La formación que ofrece es de carácter bivalente, es decir, los jóvenes que concluyen ahí su bachillerato, pueden optar por continuar estudios superiores en universidades, politécnicos, normales o tecnológicos, o integrarse al mercado laboral como técnicos profesionales. El plantel registra una matrícula aproximada de 2,500 estudiantes inscritos en cinco especialidades diferentes, que son atendidos en 54 grupos escolares por 105 docentes y 56 trabajadores administrativos y de servicios. El plantel ha sido durante las últimas tres décadas, la opción más demandada en la región oriente de la entidad. De los 11 planteles que se localizan en el estado de Morelos, este es el más grande y consolidado.

6. Hallazgos

6.1. Espacios curriculares y cultura escolar

Debido a la naturaleza del tipo de este bachillerato, la mayor parte de las asignaturas que cursan los jóvenes provienen de campos disciplinarios

de las ciencias duras y las tecnologías. Sólo cinco materias corresponden al área histórico-social (Núcleo común): Lógica, Ética, Temas de filosofía, Ciencia, tecnología, sociedad y valores e Introducción a la economía. Si bien es cierto que durante el bachillerato los jóvenes cursaron la materia de Ética, el tratamiento de dicho curso estuvo basado en rastrear los orígenes –lo cual no está nada mal– de la disciplina como rama de la filosofía y posteriormente la revisión de algunos textos clásicos. Este espacio curricular es el más idóneo para el tratamiento de contenidos relacionados con la formación ciudadana. Sin embargo, en conversaciones con los docentes y con algunos estudiantes se detectó que en el desarrollo de la materia no se explotó el potencial que provee el contenido de dicho curso, con ejercicios, reflexiones y prácticas que posibilitaran aprendizajes más cercanos, vivenciales y significativos para los jóvenes.⁴

Esta limitante seguramente está relacionada con la ausencia de recursos humanos formados en esa área en el plantel. Para atender a los 18 grupos que cursan la asignatura de Ética, se cuenta con un solo filósofo de formación, el resto son profesionistas de muy diversas disciplinas (abogados, administradores de empresas, ingenieros, trabajadoras sociales, psicólogas y una economista). Son docentes que se habilitaron en el día a día para impartir la materia.

⁴Observaciones en reuniones de academia y conversaciones con estudiantes en las sesiones de clase.

Algunos confesaron no estar capacitados ni contar con las herramientas para enfrentar dicha responsabilidad, vamos “descubriendo y aprendiendo la materia junto con los estudiantes”.⁵

Aunado a esta falta de recursos y de una atención permanente y gradual en la temática de la formación ciudadana de los bachilleres, traducida en inclusiones aisladas de espacios curriculares en el plan de estudios, ausencia de prácticas transversales de planeación educativa, es necesario advertir también cómo para la cultura escolar –por lo menos del plantel bajo estudio- la formación ciudadana pasa inadvertida como una necesidad para que los jóvenes ejerciten en situaciones, eventos, procesos y actividades reales, prácticas orientadas a una actitud proactiva, interesada e informada, en la vida cotidiana del plantel.

Consideramos que la participación escolar de los jóvenes en la vida cotidiana del plantel, podría representar una estrategia que promoviera situaciones reales y naturales para ejercitar la toma de decisiones, la autonomía y la emancipación del estudiantado, haciendo del ejercicio ciudadano una práctica espontánea, normal y regular, es decir, donde el joven aprenda a exigir y demandar sus derechos y asuma responsablemente sus deberes y obligaciones, aprendiendo a tomar decisiones de manera responsable y afrontando los costos y efectos de las mismas.

⁵Comentario vertido por una docente en la reunión de academia.

En lo que pudo observarse e indagar, los jóvenes que estudian en el plantel están marginados de procesos en los que se toman decisiones importantes para la vida escolar. Por ejemplo, la actualización del Reglamento Escolar que ordena el comportamiento de los estudiantes dentro del plantel, la imposibilidad de poder conformar una representación como sería el caso de una Sociedad de Alumnos, foros y espacios de comunicación entre estudiantes, el poder decidir qué tipo de festejos podrían llevarse a cabo el día del estudiante técnico, decisiones sobre aspectos relacionados con su ceremonia de fin de cursos, el contar con espacios y mecanismos institucionales para la denuncia ante abusos de cualquier tipo recibidos por personal docente, entre otros.⁶

De las escasas posibilidades que tienen los estudiantes de participar es en la elección de su Jefe de Grupo, proceso en el que emiten su voto sin contar con elementos de juicio, ni información sobre quiénes son sus compañeros, ya que la elección se lleva a cabo en la segunda semana del proceso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso.⁷

Se percibe en la autoridad educativa cierto temor a conceder espacios de interlocución a los estudiantes y a que su participación en decisiones que orientan la vida en el plantel pueda desbordarse y desestabilizar la buena marcha, la imagen hacia el

⁶Respuestas a preguntas expresas a uno de los directivos del plantel.

⁷Información proporcionada por una de las directivas del plantel.

exterior y la disciplina del mismo, toda vez que uno de los motivos por los cuales los padres de familia eligen inscribir a sus hijos en este plantel, es la disciplina, después del prestigio académico.⁸

6.2. Definición de ciudadanía y percepción de la violencia

Con relación al cuestionamiento contenido en la encuesta, sobre lo que representa para los bachilleres la ciudadanía, un porcentaje elevado (37%) orientó su respuesta a identificarla como sinónimo de población o personas. Es decir, para casi cuatro de cada diez jóvenes, ciudadanía es sinónimo de persona, sin distinguir o precisar por lo menos un rasgo característico que establece el estatus de ciudadanía en México, la mayoría de edad. Para los jóvenes, todos los mexicanos son ciudadanos.

Las respuestas se matizaron y oscilaron entre “un ciudadano es toda persona que vive en un pueblo, una ciudad o un país”, esto es, un ciudadano es cualquier ser humano, sin importar su edad. Sólo un 20% asoció el término ciudadanía al estatus jurídico, en tanto que para poco más de 12% la ciudadanía está vinculada con un proceso identitario; 7.2% dijo no saber a qué se refiere el término ciudadanía o no contestaron la pregunta, lo cual refleja la falta de continuidad en el tratamiento

⁸En reuniones de padres de familia, es recurrente la solicitud que hacen a los directivos en el sentido de no permitir que se relaje la disciplina del plantel, ya que es ésta y su prestigio académico, lo que hace la diferencia entre este plantel del resto.

temático de la formación ciudadana desplegado fuertemente en la escuela secundaria (véase Figura 1).

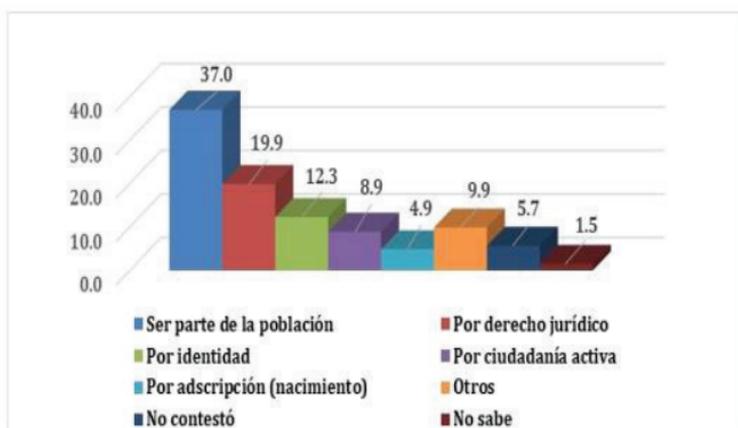


Figura 1. ¿Qué es para ti la ciudadanía?
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta aplicada en un bachillerato tecnológico

Incluso, en sesiones de clase cuando se tocó el tema de la ciudadanía, resultaba difícil para varios jóvenes explicar, -ya no digamos definir- el término de ciudadanía pues no podían desligarlo de la población en general. Llama la atención la vinculación que hacen los estudiantes entre el ser ciudadano y otras obligaciones frente al Estado, por ejemplo, cumplir con las obligaciones tributarias; es ciudadano quien paga sus impuestos, cumple con la ley y vota en los comicios electorales. Difícilmente conciben la ciudadanía como un estatus que confiere derechos, el respeto de estos y el poder exigirlos para los demás. Los derechos sociales no aparecen en el horizonte de los estudiantes como eso, como derechos.

En otra de las preguntas los encuestados enlistaron los cinco problemas que a su juicio,

enfrenta México y que consideran como los principales. Los tres problemas que obtuvieron las frecuencias más altas se muestran en la Figura 2. En la Figura 3, se observa que al 25.6% le desagrada el mal gobierno, al 21.1% la corrupción, y al 20.9% la inseguridad en que vivimos.

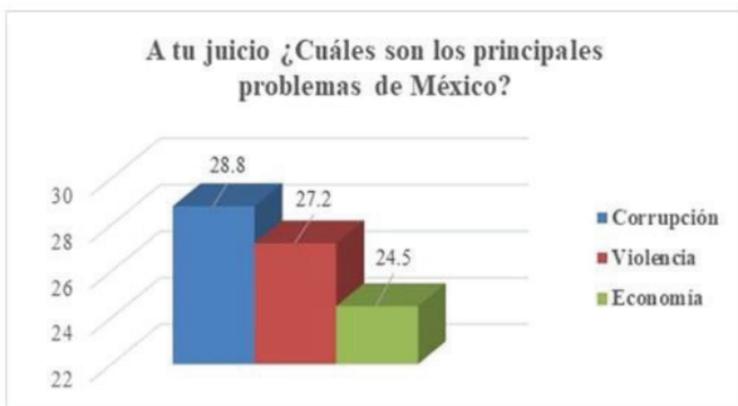


Figura 2. Principales problemas de México según los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta aplicada en un bachillerato tecnológico

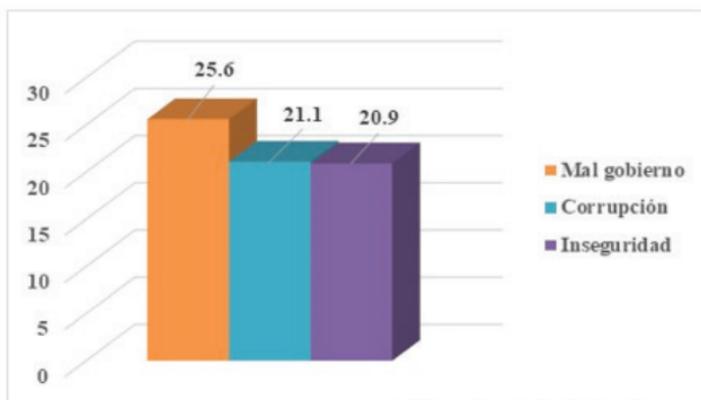


Figura 3. Lo que más les desagrada a los bachilleres de su país
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta aplicada en un bachillerato tecnológico

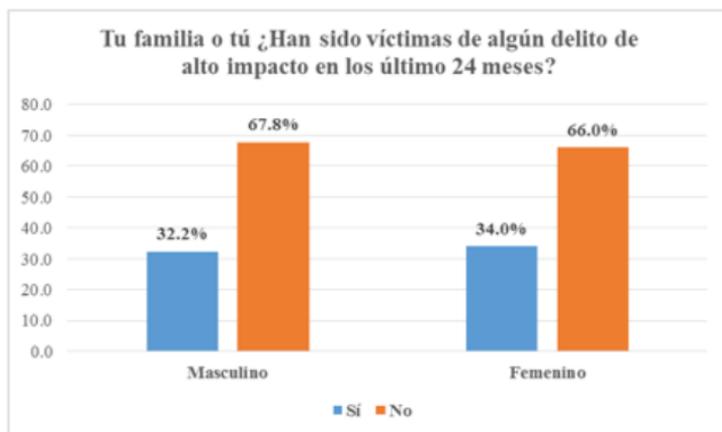


Figura 4. Estudiantes y familiares víctimas de delitos
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta aplicada en un bachillerato tecnológico

Uno(a) de cada tres estudiantes encuestados(as) reconoció haber experimentado él o ella o algún miembro de su familia, violencia de alto impacto, lo cual ratifica que Morelos es una de las cinco entidades federativas donde se cometen mayor cantidad de delitos de este tipo⁹.

Además del riesgo inminente en que viven los jóvenes, existe otro elemento igual o mayormente preocupante. El crimen organizado ha reclutado a muchos de ellos para incorporarlos a sus filas, algunos abandonan la escuela y otros, permanecen en el plantel realizando actividades al margen de la ley. Como lo confesó uno de los directivos, frente a lo cual, “no hay absolutamente nada qué hacer, tengo

⁹Según el Semáforo delictivo de fecha marzo 2019, Morelos ocupó a nivel nacional: el séptimo lugar en homicidios, el tercero en secuestros, el 24 en extorsión y el 11 en robo de autos.

esposa e hijos y no voy a ponerlos en riesgo, ya lo hice del conocimiento de los jefes y me dijeron que no me meta en problemas”¹⁰.

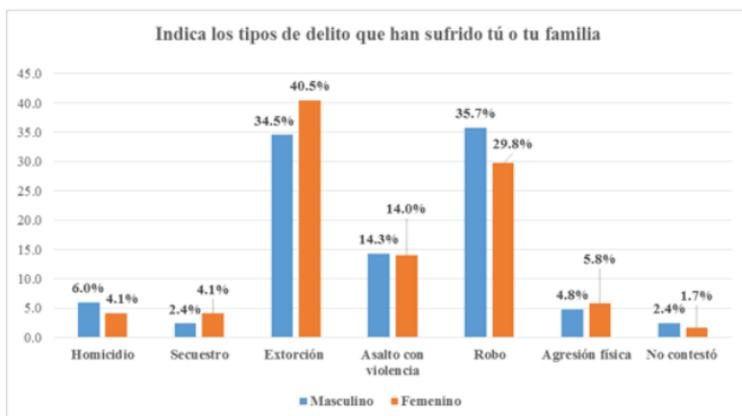


Figura 5. Tipo de delito experimentado por el estudiante o su familia
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta aplicada en un bachillerato tecnológico

Además de que el indicador estatal coloca a Morelos en el lugar No. 24 a nivel nacional en el delito de extorsión, el municipio de Cuautla ocupa uno de los primeros lugares en este tipo de delitos a nivel nacional; la encuesta referida lo refuerza, es el delito más padecido por los estudiantes y/o sus familias. Esta situación ha generado entre la población, no solo en los jóvenes, actitudes herméticas, de desconfianza, de no establecer relaciones con los vecinos de la cuadra, cancelaciones masivas de líneas telefónicas domiciliarias o por lo

¹⁰La información fue proporcionada por uno de los directivos del plantel, en una reunión de academia.

menos de cambios de número telefónico¹¹, etc. Todas estas reacciones, inhiben de alguna manera las actitudes y conductas más relevantes y características de las prácticas ciudadanas.

Conclusiones

Resulta evidente que la escuela poco ha aportado a la formación ciudadana de los jóvenes ya que no existen espacios curriculares para fomentarla, condiciones reales para encauzar dicha participación y muchas veces tampoco la voluntad, ni el interés para aprovechar situaciones cotidianas que presenta el día a día en la escuela y en actividades extraescolares para despertar y encauzar el ejercicio político de los estudiantes. Por ello, la política —en su acepción más general— es un campo distante, ajeno, exclusivo para profesionales, despierta su interés solo ante los excesos y abusos difundidos a través de los medios, y al estar estigmatizada la actividad política, desilusiona y el joven se aleja de ella. Como se ha advertido en diversos estudios, la formación ciudadana solo se logra mediante una construcción permanente, en la práctica cotidiana, en la vida misma dentro de los planteles, con reforzamientos en todos los espacios de interacción del joven.

La poca definición y claridad que muestran los estudiantes para definir el estatus en el que se encuentran poco antes de concluir su bachillerato,

¹¹Información proporcionada por un ejecutivo de la Oficina de Telmex en el municipio.

puede explicarse de alguna manera por la carencia de espacios curriculares orientados a su formación ciudadana, pero, sobre todo, a la falta de ocupación y práctica de experiencias y oportunidades para que no solo aprendan conceptos, sino que “vivan” la ciudadanía como algo normal y cotidiano.

El clima de violencia social que se vive actualmente en la entidad y en el municipio, ha llegado a tales límites que a pesar de que los jóvenes no cuenten con una formación ciudadana, estos perciben la inseguridad que los rodea y que además los coloca en una situación altamente vulnerable considerando que actualmente es precisamente sobre los jóvenes donde se detectan los mayores indicadores de homicidios y secuestros. El ambiente de desconfianza e inseguridad que rodea a estos jóvenes puede ser otra razón para inhibir la interacción con la comunidad a la que pertenecen.

Referencias

- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 5(1), 70-87.
- Castro, M., Rodríguez, A. y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior*. México: IISUE-UNAM.
- CONAPO. (2006). *La situación demográfica de México*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion_demografica_de_Mexico_2006
- Conde, S. (mayo 2019). *Mesa pública: Resultados de la Evaluación del diseño curricular para la formación ciudadana en la educación obligatoria, jueves 9 de mayo*, INEE. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ql_mEATn1MI&list=PLEfeh51CWK7aX38jL6qEaqiM7ojTBj3sd
- De la Cruz, G. (Noviembre de 2017). Significados sobre la escuela de estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso en planteles escolares de educación media superior ubicados en

- zonas de alta vulnerabilidad social. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.
- INE (2015). *Formación ciudadana en México*. Recuperado de: <https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/EducacionCivica/CuadernosDivulgacion/CuadernosDivulgacion-pdfs/32-CD-formacionciudadanamex2015.pdf>
- INEE. (2018). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía 2016*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/evaluaciones-internacionales/civica-2016>
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Alianza.
- Mesa, A.; Romero, L. y Vásquez, F. (2015). Modelos ejemplares y formación ciudadana. El caso de los estudiantes de la institución Educativa Antonio Roldán Betancur del municipio de Necoclí, Antioquia. *Uni-pluri/versidad*, 15(1), 65-75. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/23637>
- Molina, A, y Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En A. Hirsch y T. Yurén (Coords), *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011* (pp. 211-271). México: ANUIES, COMIE.
- Rosas, L. (2016). La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM. Reseña. *Perfiles educativos*, 38 (151). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100211
- Semáforo de Morelos (2019). *Semáforo delictivo de Morelos, marzo 2019*, Recuperado de <http://www.semaforo.mx/content/semaforo-de-morelos>
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, Recuperado de: http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_a36334cd9abe41e1197b4a403da9741.pdf

8. Significados dados a la Responsabilidad Social Universitaria por estudiantes de ciencias de la salud

Arturo Benítez Zavala

Aarón González Palacios

Introducción

Responsabilidad Social es un término que alude a las acciones que llevamos a cabo las personas en lo individual y/o en el marco de una organización, considerando siempre el impacto que tienen en el entorno social y ambiental (Vidal, 2013; Vallaeys, 2016).

La preocupación por tales efectos surge en el ámbito empresarial, alrededor de la segunda mitad del siglo XIX como resultado de la consciencia cada vez más clara de las consecuencias sociales y ambientales producidos por el modelo económico vigente y la demanda que se hace a las empresas por asumir su responsabilidad en ello (Vallaeys, 2016; Zambrano, et.al., 2017 y Gaete, 2015).

El reflejo más palpable del compromiso que las empresas manifiestan en su afán por revertir y prevenir estas consecuencias quizás sea la

promulgación de la Norma ISO 26000 (Organización Internacional de Estandarización, 2010). La Norma ofrece guías a las asociaciones que deseen operar de una manera socialmente responsable. Desafortunadamente se trata de un Principio de aplicación voluntaria, no demandada para la certificación de organización empresarial alguna.

Alrededor del año 2000, en América Latina, las universidades empiezan a caer en la cuenta de que además de ser también organizaciones, son las responsables de formar a los profesionistas que laborarán en ellas, a los ciudadanos que participarán en la toma de decisiones ciudadanas y a los funcionarios que deberán vigilar el bien común (Vallaey, 2016). Se acuña entonces el término Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para distinguirlo del que aplica a las empresas, Responsabilidad Social Empresarial.

Ya en el terreno de estas organizaciones particulares que conocemos como universidades, se considera (Vallaey, 2014, p. 107) que sus actividades provocan repercusiones de cuatro tipos, los que no deben afectar negativamente a la sociedad y el medioambiente:

- Organizacionales; los que tienen como origen la institución misma, desde su planta física y laboral, con efectos en lo laboral y lo medioambiental
- Educativos; los que resultan de la formación impartida a sus estudiantes, particularmente en la

forma como interpretarán la realidad y actuarán en ella

- Cognitivos; aquellos provenientes de los conocimientos que produce, además de sus posiciones epistemológicas que determinan sus decisiones académicas tales como la democratización del saber científico o las prioridades para la investigación y,
- Sociales; los impactos que devienen de las relaciones que la institución sostiene con el entorno social al ser un referente para la promoción del progreso y la creación del capital social.

Para ponerlo en términos claros, se recurre nuevamente a Vallaey (2008, p. 209) “La responsabilidad Social Universitaria es una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: Gestión ética y ambiental de la Institución; Formación de ciudadanos responsables y solidarios; Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes; Participación social en promoción de un Desarrollo más humano y sostenible”.

Para el caso que nos ocupa, una revisión de los documentos rectores del quehacer de la Universidad de Guadalajara nos permite encontrar un buen número de referencias a los componentes de la RSU, más ninguna que utilice el término completo. En la Ley Orgánica (Universidad de Guadalajara, 1994), se

señala la formación integral, el fomento de la tolerancia, el amor a la humanidad, así como la consciencia de la solidaridad y la justicia, tanto como el estudio y la solución de los problemas sociales con base en la actividad académica, como el propósito de su enseñanza.

En su Modelo Educativo (Universidad de Guadalajara, 2007), encontramos que “La universidad, en términos educativos, es una institución formativa, que aprecia en el conjunto de cualidades que el individuo posee, las posibilidades para la realización de la persona y del bien común..., la universidad impulsa el respeto, la solidaridad, la promoción de la paz y la justicia, la comprensión de una ciudadanía planetaria...” (págs.19 y 22)

El Código de Ética (2018) de la misma Universidad, tampoco hace mención explícita a la RSU. Enumera y describe una serie de principios y valores a observar por cualquiera que pertenezca a la comunidad universitaria, todos ellos, en distintos grados, vinculados al concepto de RSU revisado.

- Democracia
- Desarrollo sustentable
- Diversidad
- Educación para la Paz
- Equidad
- Honestidad
- Igualdad
- Justicia
- Legalidad

- Libertad
- Respeto
- Responsabilidad
- Solidaridad

En documentos del Centro donde se lleva a cabo este estudio, particularmente su Misión (Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2018), se señala la vinculación del trabajo académico que ahí se desarrolla con el bienestar de la comunidad. Como puede advertirse, aún cuando no se le nombra explícitamente, la preocupación por la formación de un estudiante comprometido con su entorno está presente en los propósitos educativos de la Institución. El propósito de este trabajo es conocer el significado que una muestra de estudiantes de este Centro Universitario otorga a la responsabilidad social universitaria. Consideramos que los resultados de este esfuerzo dotarán de elementos empíricos a quienes toman decisiones respecto a la formación social universitaria. Por otro lado, pretendemos aportar al acervo de conocimiento del campo educación y valores, particularmente a la línea formación para la ciudadanía.

1. Revisión de estudios similares

Gaete (2015), señala la escasa investigación que las universidades realizan respecto a la RSU. Cuando se indaga se centra en la consideración del impacto social que la formación de sus estudiantes tiene. Mediante un estudio que el propio Gaete lleva

a cabo, analizó el desempeño de una universidad socialmente responsable a partir del punto de vista de sus partes interesadas (estudiantes, profesores, funcionarios universitarios, investigadores, representantes de organismos civiles y gubernamentales). Las opiniones de los entrevistados destacan el compromiso de la universidad con la sociedad, particularmente, con la contribución a la solución de sus necesidades más apremiantes. Le demandan un rol más activo al respecto, sobre todo a partir de su condición de universidad pública, lo que le obliga a responder de manera recíproca al financiamiento recibido.

El mismo Gaete (2016) utilizando un enfoque cualitativo se propuso conocer el significado que dirigentes estudiantiles universitarios chilenos otorgan al concepto de RSU. Mediante el análisis de la información conseguida a través de entrevistas y focus group, el autor encuentra demandas de los estudiantes para promover un cambio profundo en la manera como la universidad desarrolla docencia e investigación y, particularmente, lo que se conoce como extensión. Estrategias didácticas que busquen la participación de los estudiantes en proyectos dirigidos a la atención de demandas sociales, trabajos de investigación destinados al mismo propósito, así como fortalecer la vinculación de la universidad con la comunidad, resumen tales exigencias.

También en Chile (Proyecto Universidad: Construye País, 2005), se interesaron en conocer la

percepción en torno a la RSU de una muestra conformada por 440 estudiantes de 15 carreras en diferentes áreas del conocimiento, particularmente buscaron determinar su opinión en cuanto a la manera como la Universidad Católica de Chile lleva a cabo su Responsabilidad Social. Los resultados generales indican una mejor percepción de los estudiantes del Área Científica (Biología, Química, entre otras), seguidos por los del Área Humanista (Filosofía, Psicología, etc.) y quienes muestran la imagen más negativa son los del Área Artística (Teatro).

A conclusiones similares llegan Zazueta y Flores (2017). La información que arroja una encuesta aplicada a estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez de Durango revela la exigencia para que la universidad asuma un papel más protagónico en la construcción de una comunidad más participativa a través de sus funciones de formación, investigación y extensión.

Carrasco y Vásquez (2016), realizan un estudio para identificar la formación en Educación Ambiental y Valores en estudiantes de educación como parámetro para evaluar el grado en que la Institución hace efectivo su compromiso con la responsabilidad social universitaria. Los participantes exponen la necesidad de llevar a cabo acciones de mayor trascendencia desde la universidad, a fin de promover una mayor conciencia con lo ambiental,

dotando a sus estudiantes de elementos que posibiliten conductas pro ambientales.

Un estudio realizado en Uruguay (Díaz y Facal, 2011), permitió encontrar que los conceptos vinculados a la RSU son conocidos por estudiantes de carreras pertenecientes al área empresarial. Tales términos, fueron adquiridos de manera informal fuera de la universidad, a pesar de que la institución ofrece cursos que incluyan tales contenidos.

Domínguez y López (2009), aplican un cuestionario en tres distintos momentos a estudiantes de Trabajo Social. Para la primera ocasión encuentran un evidente desconocimiento de la RSU. Las siguientes fueron precedidas por la implementación de jornadas académicas en las que se trataba el tema, los resultados muestran un mayor conocimiento al respecto, incluso una actitud crítica hacia los esfuerzos que la universidad realiza para fomentarla, tanto como los que ellos mismos realizan para llevarla a la práctica.

Similares resultados son encontrados por Yfarraguerri (2014), quien aplica un instrumento diseñado para conocer el interés y la actitud que los estudiantes de una universidad privada mexicana tienen respecto a la responsabilidad social, después de haber cursado asignaturas con contenidos directamente vinculados con el tema. Ambos factores, encuentran, se incrementan de manera significativa después de haber terminado los cursos.

Otro estudio (Carrillo, Leal, Alcocer y Muñoz, 2012), realizado en las escuelas de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro, se propuso conocer la percepción de estudiantes y docentes respecto a la RSU. Encuentran en estos últimos un compromiso evidente hacia el tema evidenciado en su inclinación a relacionar los contenidos curriculares con actividades socialmente constructivas, valores y compromiso social. La situación es contrastante respecto a los estudiantes quienes exhiben escaso conocimiento al respecto y una casi nula participación en proyectos relacionados con lo social.

Petriz (2016), en un estudio con similares propósitos, indaga en estudiantes también de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, su percepción respecto a la RSU. Una pregunta abierta anexa al instrumento utilizado permite conocer que sólo el 8.5% de los estudiantes participantes recuerdan en el lema de la Universidad el término compromiso social, relevante este en cualquier concepción de RSU. Un hallazgo general exhibe poco conocimiento de los estudiantes sobre la RSU.

Haremos referencia a un último estudio (Montalvo, J.A., Villanueva, Y., Armenteros, M.C., Gómez, E. L. y Cervantes Y.G., 2017) se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Coahuila. Su objetivo fue analizar la percepción y valoración participativa de la participación social, entendida esta

como un aspecto destacado de la RSU. Encuentran, desde la percepción de estudiantes y docentes, la necesidad de vincular formación académica y proyección social como factor decisivo para la participación social, mientras que restan importancia a la utilización de redes sociales para su promoción.

2. Método

La institución en la que se recolectó la información es el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, a ella asisten estudiantes de todos los sectores de la ciudad e incluso estudiantes de otros municipios del estado, así como de otros estados aledaños. La matrícula para el ciclo 2017-2018 es de 1,778 de los cuales 1,308 son mujeres y 470 hombres

La muestra estuvo conformada por 270 alumnos voluntarios. Se obtuvo a través de un muestreo no paramétrico por conveniencia y estuvo conformada de acuerdo con lo que a continuación se presenta.

Tabla 1. Composición de la muestra

Carreras	Hombres	Mujeres
Cirujano Dentista	3	15
Psicología	23	125
Cultura Física y Deportes	5	1
Enfermería	11	36
Médico Cirujano y Partero	6	29
Técnico Superior Universitario en Emergencias, Seguridad Laboral y Rescates	0	3
Nutrición	1	12
Total	49	221

Fuente: elaboración propia.

La información fue recolectada mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes, 1993). Los investigadores seleccionan la(s) palabra(s) estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le otorgan las personas miembros de algún grupo particular. Se les solicita a los participantes que definan dicha palabra estímulo por medio de un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser adverbios, verbos, sustantivos, adjetivos, nombres o pronombres y se les señala que no pueden utilizar artículos ni preposiciones. Una vez que los sujetos han hecho su lista de palabras se les requiere que, de manera individual, las ponderen de acuerdo con la cercanía o importancia que tiene cada una de las palabras con la palabra estímulo.

Consideraciones éticas

De acuerdo con el Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de

Investigación para la Salud (1986), la presente se considera como una investigación sin riesgo.

Dado el diseño metodológico de este trabajo, el cual implica riesgo mínimo para los participantes, exentamos el consentimiento informado. Nuestro proceder es congruente con lo que dictan los principios éticos de la APA y la Sociedad Mexicana de Psicología.

3. Resultados

El tamaño de la red fue de 270 definidoras (palabras) y el núcleo de la red estuvo conformado por 46 definidoras, los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Composición de la red semántica

Definidoras	Frecuencia	Peso Semántico	Distancia Semántica Cuantitativa
Compromiso	102	892	100,00
Respeto	73	628	70,40
Apoyar	50	380	42,60
Trabajos	39	299	33,52
Responsabilidad	33	279	31,28
Solidaridad	37	275	30,83
Unidades	33	261	29,26
Comunidad	32	245	27,47
Empatía	32	235	26,35
Compañerismo	29	204	22,87
Obligaciones	26	203	22,76
Estudiantado	26	183	20,52
Sociedad	26	180	20,18
Honestidad	21	178	19,96
Organización	19	157	17,60
Ayudar	22	150	16,82
Valores	18	145	16,26
Participación	17	142	15,92
Ética	20	141	15,81
Seguridad	18	135	15,13

Tabla 2. Composición de la red semántica

Definidoras	Frecuencia	Peso Semántico	Distancia Semántica Cuantitativa
Comunicación	16	132	14,80
Cooperación	15	115	12,89
Intereses	16	113	12,67
Derechos	13	104	11,66
Conciencia	11	101	11,32
Cumplimiento	11	86	9,64
Cuidados	11	81	9,08
Estudio	10	81	9,08
Dedicación	10	79	8,86
Educación	9	76	8,52
Acciones	10	74	8,30
Puntualidad	10	74	8,30
Equipo	10	70	7,85
Esfuerzo	9	68	7,62
Alumnado	8	64	7,17
Servicio	7	64	7,17
Tolerancia	10	63	7,06
Informados	7	59	6,61
Estudiar	6	56	6,28
Colaboración	9	55	6,17
Aprendizaje	7	55	6,17
Empeño	8	51	5,72
Bienestar	7	46	5,16
Grupos	6	46	5,16
Necesidades	7	45	5,04
Conocimiento	6	45	5,04

Fuente: Elaboración propia

La frecuencia y la ponderación que le otorgaron los participantes son los elementos fundamentales para determinar el peso semántico. Este se calcula a partir del valor señalado por la jerarquización del participante, tal como señala Reyes Lagunes (1993). Por ejemplo diversas personas utilizaron la palabra compromiso para definir la RSU, pero no todas las personas le asignaron el primer lugar en la jerarquía, de ahí que el valor del Peso Semántico no sea 1,020, sino 892. No obstante,

al cuantificar los valores del peso semántico, esta palabra contabilizó el mayor peso semántico de toda la red y a partir de este valor se calculó el valor de distancia semántica cuantitativa, es decir, qué tan cercanas se encuentran las palabras de esta definidora que es fundamental.

Para realizar un análisis más minucioso del núcleo de la red optamos por recuperar la rejilla de análisis de los elementos estructurales de una representación social que propone el modelo estructural de la teoría de las Representaciones Sociales. Vale la pena puntualizar que no pretendemos hacer un estudio de representaciones sociales propiamente dicho, sino que dicha rejilla sirve para determinar qué elementos se consideran más estables o socialmente más compartidos y cuáles menos comunes o periféricos. Tal como señaló González Palacios et al. (2018), la conjunción del modelo estructural de la teoría de las representaciones sociales con el estudio del significado psicológico se beneficia mutuamente al puntualizar el lugar que ocupan los elementos del núcleo de la red de significados.

Desde el modelo estructural, el núcleo de una representación se conforma por un número limitado de significados que reúnen un consenso significativo dentro del grupo y generalmente son notablemente estables en el tiempo. Por el contrario, los elementos periféricos son fútiles, numerosos y se comparten de forma desigual entre el grupo. El núcleo de una

representación social desempeña tres funciones estructurantes: función de significado, el núcleo forma o entona el significado de todos los demás elementos de la representación y, en última instancia, su significado general; función organizacional: este determina la naturaleza de las conexiones que unen los elementos de la representación y, función de estabilización: el núcleo es la parte más estable y resistente de una representación. Por su parte, los elementos periféricos se especifican por dos propiedades: a) son elementos que se refieren a experiencias concretas e individualizadas y b) los elementos son condicionales, dependientes de las situaciones contextuales.

Siguiendo con lo señalado por González Palacios *et al.* (2018) los elementos de la red se distribuyen en la rejilla a partir de la importancia y la frecuencia. La distancia semántica cuantitativa es el valor que sirve para calcular la importancia, un valor superior a 50 se considera de importancia alta, inferior a esto importancia baja. La determinación de la alta o baja frecuencia se considera a partir del cálculo del promedio de la frecuencia, aquellos elementos que tienen un valor mayor al promedio de la frecuencia se consideran como altos y aquellos que tienen un valor igual o menor al promedio de la frecuencia se consideran bajos. La celda que considera la importancia y la frecuencia alta es donde se encuentran los elementos centrales, la celda que considera la importancia alta y la frecuencia baja se

llama zona de contraste y junto con la celda de la primera periferia (importancia baja, frecuencia alta) se consideran un espacio en donde existen elementos que con el paso del tiempo pueden pasar a formar parte del núcleo central o a la segunda periferia. La Tabla 3 muestra el análisis de la estructura del núcleo de la red.

Tabla 3. Análisis estructural del núcleo de la red semántica de Responsabilidad Social Universitaria de los estudiantes

Frecuencia	Importancia	
	Alta	Baja
Alta	Compromiso F. 102, P.S 892, D.S.C. 100 Respeto F. 73, PS 628, D.S.C. 70,4	Apoyar F. 50, PS 380, D.S.C. 42,60
Baja		Trabajos F.39, P.S 299, D.S.C. 33,52 Solidaridad F. 37, P.S 275, D.S.C 30.83 Responsabilidad F. 33, P.S 279, D.S.C 31,28 Unidades F. 33, P.S 261, D.S.C. 29,26 Comunidad F. 32, P.S 245, D.S.C. 27, 47 Empatía F. 32, P.S 235, D.S.C. 26,35 Compañerismo F. 29,P.S 204, D.S.C 22,87 Obligaciones F. 26, P.S 203, D.S.C. 22,76 Estudiantado F. 26, P.S 183, D.S.C. 20,52 Sociedad F. 26, P.S 180, D.S.C. 20,18 Ayudar F. 22, P.S 150, D.S.C. 16,82 Honestidad F. 21, P.S 178 D.S.C. 19,96,

Baja	Ética F. 20, P.S 141, D.S.C. 15,81
	Organización F. 19, P.S 157, D.S.C. 17,60
	Valores F. 18, P.S 145, D.S.C. 16,26
	Seguridad F. 18, P.S 135, D.S.C. 15,13
	Participación F. 17, P.S 142, D.S.C. 15,92
	Comunicación F. 16, P.S 132, D.S.C. 14,18
	Intereses F. 16, P.S 113, D.S.C. 12,67
	Cooperación F. 15, P.S 115, D.S.C. 12,89
	Derechos F. 13, P.S 104, D.S.C. 11,66
	Conciencia F. 11, P.S 101, D.S.C. 11,32
	Cumplimiento F. 11, P.S 86, D.S.C. 9,64
	Cuidados F. 11, P.S 81, D.S.C. 9,08
	Estudio F. 10, P.S 81, D.S.C. 9,08
	Dedicación F. 10, P.S 79, D.S.C. 8,86
Baja	Acciones F. 10, P.S 74, D.S.C. 8,30
	Puntualidad F. 10, P.S 74, D.S.C. 8,30
	Equipo F. 10, P.S 70, D.S.C. 7,85
	Tolerancia F. 10, P.S 63, D.S.C. 7,06
	Educación F. 9, P.S 76, D.S.C. 8,52
	Esfuerzo F. 9, P.S 68, D.S.C. 7,62
	Colaboración F. 9, P.S 55, D.S.C. 6,17
	Alumnado F. 8, P.S 64, D.S.C. 7,17
	Empeño F. 8, P.S 51, D.S.C. 5,72
	Servicio F. 7, P.S 64, D.S.C. 7,17

Baja	Informados F. 7, P.S 59 D.S.C. 6,61 Aprendizaje F. 7, P.S 55, D.S.C. 6,17 Bienestar F. 7, P.S 46, D.S.C. 5,16 Necesidades F. 7, P.S 45, D.S.C. 5,04 Estudiar F. 6, P.S 56, D.S.C. 6,28 Grupos F. 6, P.S 46, D.S.C. 5,16 Conocimiento F. 6, P.S 45, D.S.C. 5,04
------	---

Fuente: elaboración propia.

El núcleo central de la red está conformado por las definidoras “Compromiso” y “Respeto”, dada su frecuencia alta y DSC superior a 50. No se encontraron definidoras que se pudieran clasificar en la zona de “elementos contrastantes” ya que no existieron las mismas con frecuencia baja para un peso semántico alto que las posicionara una DSC superior a 50. En cuanto a la primera periferia, únicamente la definidora: “Apoyar” se pudo incluir en este cuadrante, dada su frecuencia alta, pero su importancia baja=DSC inferior a 50. Las demás definidoras pertenecen a la segunda periferia. La Figura 1, que a continuación se presenta, sirve de apoyo para clarificar la estructura de la red. El tamaño de la tipografía de las palabras de la figura representan la Distancia Semántica Cuantitativa.

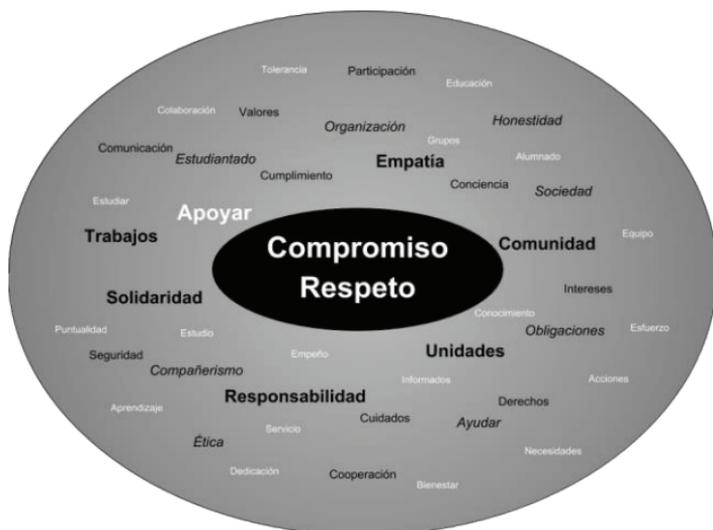


Figura 1. Determinación del núcleo central de la red semántica.

Fuente: elaboración propia.

En un segundo análisis relacionado con el género encontramos que en términos generales la estructura se comporta de manera diferente ya que el índice del consenso grupal fue de 56%, es decir que de 37 definidoras utilizadas entre los dos grupos, coincidieron en 21 palabras del núcleo de la red, sin embargo ésta diferencia debe tomarse con cautela ya que la brecha entre la cantidad de participantes femeninas y masculinos es abismal, 221 mujeres *vs* 49 varones. Esta diferencia también se puede apreciar en la extensión del núcleo de la red, la de mujeres contiene más palabras en comparación con la de los hombres; así recurriendo a un análisis mucho más fino de ambas redes encontramos que las 21 definidoras en las que coinciden, son casi la totalidad del núcleo de la red de los varones, no obstante, el

peso semántico y la frecuencia de dichas palabras es distinta. La Tabla 4 muestra el comparativo de los núcleos de la red entre hombres y mujeres y la Tabla 5 el comparativo de definidoras entre los grupos.

Tabla 4. Comparativo Núcleo de la Red entre Hombres y Mujeres

Definidoras Hombres	Frecuencia	Peso Semántico	DSC	Definidoras mujeres	Frecuencia	Peso Semántico	DSC-M
Compromiso	2	168	100.0	Compromiso	85	748	100.0
Respeto	1	140	83.3	Respeto	57	492	65.8
Trabajos	1	81	48.2	Apoyar	39	296	39.6
Empatía	9	64	38.1	Solidaridad	31	231	30.9
Apoyar	8	60	35.7	Trabajos	30	227	30.3
Participación	7	57	33.9	Responsabilidad	28	220	29.4
Responsabilidad	6	55	32.7	Comunidad	27	224	29.9
Comunidad	7	54	32.1	Unidades	27	187	25.0
Honestidad	6	53	31.5	Compañerismo	26	207	27.7
Solidaridad	6	44	26.2	Obligaciones	24	183	24.5
Ética	6	42	25.0	Empatía	24	177	23.7
Valores	5	40	23.8	Estudiantado	23	160	21.4
Unidades	5	36	21.4	Sociedad	23	159	21.3
Obligaciones	3	25	14.9	Organización	19	132	17.6
Estudiantado	3	23	13.7	Ayudar	17	137	18.3
Pertenencia	3	23	13.7	Seguridad	17	129	17.2
Sociedad	3	21	12.5	Honestidad	15	125	16.7
Conciencia	2	20	11.9	Cooperación	15	115	15.4
Intereses	3	20	11.9	Valores	14	112	15.0
Organización	2	20	11.9	Comunicación	14	99	13.2
Comunicación	2	19	11.3	Ética	13	108	14.4

Conflicto y autonomía en estudiantes de educación media superior

Cumplimiento	2	19	11.3	Derechos	13	93	12.4
				Intereses	12	97	13.0
				Participación	10	85	11.4
				Informados	10	84	11.2
				Dedicación	10	82	11.0
				Educación	9	79	10.6
				Conciencia	9	77	10.3
				Integración	9	69	9.2
				Cuidados	9	68	9.1
				Cumplimiento	9	67	9.0
				Esfuerzo	8	63	8.4
				Estudio	8	63	8.4
				Acciones	8	60	8.0
				Equipo	8	58	7.8
				Alumnado	7	57	7.6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Análisis de coincidencia entre definidoras

Hombres	Mujeres	Coincidencia
	Acciones	
	Alumnado	
Apoyar	Apoyar	Sí
	Ayudar	
	Compañerismo	
Compromiso	Compromiso	Sí
Comunicación	Comunicación	Sí
Comunidad	Comunidad	Sí
Conciencia	Conciencia	Sí
	Cooperación	
	Cuidados	
Cumplimiento	Cumplimiento	Sí
	Dedicación	
	Derechos	
	Educación	

*Significados dados a la Responsabilidad Social Universitaria
por estudiantes de ciencias de la salud*

Empatía	Empatía	Sí
	Equipo	
	Esfuerzo	
Estudiantado	Estudiantado	Sí
	Estudio	
Ética	Ética	Sí
Honestidad	Honestidad	Sí
	Informados	
	Integración	
Intereses	Intereses	Sí
Obligaciones	Obligaciones	Sí
Organización	Organización	Sí
Participación	Participación	Sí
Respeto	Respeto	Sí
Responsabilidad	Responsabilidad	Sí
	Seguridad	
Sociedad	Sociedad	Sí
Solidaridad	Solidaridad	Sí
Trabajos	Trabajos	Sí
Unidades	Unidades	Sí
Valores	Valores	Sí
Pertenencia		
Total de definidoras: 22	Total de definidoras: 36	Total de coincidencias: 21

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Los resultados nos permiten dar cuenta que para los estudiantes, sin importar el género, los elementos centrales de la definición de RSU que propone Vallaeys (2012), se han incorporado parcialmente en el pensamiento social. A nuestro parecer las tres definidoras que forman el núcleo central y la primera periferia pueden ser categorías

que agrupen los procesos señalados por Vallaeys (2012). Son también coincidentes con valores propuestos en el Código de Ética de la institución y sus documentos rectores.

Será importante realizar investigaciones con mayor rigurosidad en el muestreo para que con una distribución paramétrica se puedan contrastar con este estudio y rectificar si la estructura se mantiene o se ve modificada de manera sustancial.

Las palabras mediante las cuales definen la RSU corresponden a los procesos señalados por Vallaeys (2008) como constitutivos de una política que pretenda el alcance de la misión social universitaria.

Tabla 6. *Correspondencia de las palabras definidoras con los procesos para mejorar la RSU*

Definidoras	Procesos
Compromiso	Gestión ética y ambiental de la Institución
Respeto	Gestión ética y ambiental de la Institución
Compromiso	Formación de ciudadanos responsables y solidarios
Compromiso	Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes
Apoyar	Participación social en promoción de un Desarrollo más humano y sostenible

Fuente: elaboración propia.

Es destacable que a pesar de no encontrar referencia explícita a la RSU en los documentos centrales de la Universidad de Guadalajara y, por lo tanto, tampoco se desarrollen programas que busquen fomentarla, los estudiantes tengan asociado a ella, tres términos tan cercanos al compromiso de la universidad con su contexto social.

Es necesario conocer cómo se han tornado significativos tales conceptos para con este conocimiento dirigir los afanes de la institución para su consolidación y consideración por otros valores. Valga decir, para que la formación social de los estudiantes sea producto también de los mecanismos que la Institución establezca para ello.

En ese sentido, algunos de los estudios revisados señalan la importancia de la inclusión de cursos con contenidos que destaquen la relevancia de la RSU. En nuestro caso se imparten dos cursos a todas las carreras de pregrado, que son Bioética y universidad y Sociedad y salud. Habrá que indagar si están influyendo en los resultados que ahora se presentan y en todo caso a qué factores atribuírselo.

Por otro lado, un estudio de corte cualitativo permitirá conocer lo que para los estudiantes implican compromiso y respeto. Como todo estudio exploratorio los resultados evidencian la necesidad de nuevas y diversas indagaciones sobre todo si pensamos en los múltiples factores que intervienen en la RSU. Tal exigencia se reafirma de acuerdo con Gasca y Olvera (2011) al admitir que las universidades deben asumir el reto de formar ciudadanos conscientes de su responsabilidad social.

Referencias

- Carrasco, M., Vásquez, E. (2016). La educación ambiental (EA) como un valor en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En T. Turén, L. Ibarra y E. Escalante (Coordinadoras), *Investigación en educación y valores. Ciudadanía y derechos humanos*. (pp. 73-83). Recuperado de

- <http://libros.uaem.mx/?product=investigacion-en-educacion-y-valores-etica-ciudadania-y-derechos-humanos>
- Carrillo, M.A., Leal, M.L., Alcocer, M.L. y Muñoz, M.M. (2012). Responsabilidad Social Universitaria. La opinión de profesores y alumnos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentesdetalle.php?n=23
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara (2018). *Misión*. Recuperado de <http://www.cucs.udg.mx/nuestro-centro/mision>
- Díaz, M., y Facal, S. (2011). Percepciones de los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales sobre la responsabilidad social universitaria (Montevideo-Uruguay) *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 340-365. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/2079/4615>
- Domínguez M.J.; López E., (2009) Los universitarios opinan sobre responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 2009, 223-246. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1506/Hum8_art9.pdf?sequence=1
- Gaete Quezada, R (2016). Percepción de los dirigentes estudiantiles universitarios sobre la responsabilidad social universitaria. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 11, 461-485. Recuperado de <https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-percepcion-de-los-dirigentes-estudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-social-universitaria>
- Gaete Quezada, R (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1), pp. 1-29. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17729>
- Gasca-Pliego, E; Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37-58. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10516855002>
- González Palacios, A., García Campos, T., Soltero Avelar, R., Correa Romero, F. E., & Reynoso González, O. U. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia-frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Educación y Desarrollo*, (46), 23-32.
- Montalvo, J.A., Villanueva, Y., Armenteros, M.C., Gómez, E. L. y Cervantes Y.G. (2017) Participación Comunitaria y Responsabilidad Social Universitaria: Estudio de caso. *Revista Global de Negocios*, 5(5), 99-111. Recuperado de

*Significados dados a la Responsabilidad Social Universitaria
por estudiantes de ciencias de la salud*

- <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v5n5-2017/RGN-V5N5-2017-9.pdf>
- Organización Internacional de Estandarización (2010). *ISO 26000*. Recuperado de https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/iso_26000_project_overview-es.pdf
- Petritz, M.A. (2016). Percepciones sobre la Responsabilidad Social Universitaria de los estudiantes de Contaduría Pública y Administración de una Universidad Pública Estatal. Ponencia, XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Recuperado de <congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxi/docs/7.09.pdf>
- Proyecto Universidad: Construye País. (2005) *Percepción de los Estudiantes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Informe. Recuperado de <vidauniversitaria.uc.cl/liderazgoestudiantil/documentos/documentos/rsu.pdf>
- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (1986) Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97.
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Código de Ética*. Recuperado de http://hcg.u.guad.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo Educativo siglo 21*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/nuestra/red/modelo>
- Universidad de Guadalajara. (1994). *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de www.udg.mx/es/nuestra/normatividad/norm-ley-organica-de-la-udeg
- Vallaes, F. (2016) *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311593416_Introduccion_a_la_Responsabilidad_Social_Universitaria
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (12), 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Vallaes, F. (2012) Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica. Conferencia magistral para el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-UNESCO), Recuperado de

- https://datospdf.com/download/definir-la-responsabilidad-social-una-urgencia-filosofica-_5a4caedcb7d7bcb74ffe24ab_pdf
- Vallaes, F. (2008) Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 13 (2), 191-220. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=182170&set=4A168274_0_11&gp=1&lin=1
- Vidal, I. (2013). *Reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria. Documento mimeo*. Fundación Conocimiento y Desarrollo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283720082_Responsabilidad_Social_Universitaria
- Yfarraguerrí, L (2014) Responsabilidad Social Universitaria: Un reto de las Instituciones de Educación Superior. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(1), 158-187. Recuperado de [www.spentamexico.org/v9-n1/A14.9\(1\)158-187.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n1/A14.9(1)158-187.pdf)
- Zambrano, R.& Valadez Sierra, D.& Valdés, A.& Cervantes Arreola, D.& Galán, M.. (2017). Responsabilidad social de las universidades en la atención educativa a los alumnos con altas capacidades. 203-213. Recuperado de [312443502_Responsabilidad_social_de_las_universidades_en_la_atencion_educativa_a_los_alumnos_con_altas_capacidades](https://doi.org/10.31244/3502_Responsabilidad_social_de_las_universidades_en_la_atencion_educativa_a_los_alumnos_con_altas_capacidades)
- Zazueta, L.W., Flores, Z., (2017). Responsabilidad Social Universitaria para la construcción de una ciudadanía participativa. Percepción de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Ponencia presentada en el *Foro Interinstitucional de Educación Superior*, Universidad Juárez del Estado de Durango.

Tercera parte
Representaciones y derechos en
la atención a la diversidad

9. Representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre el indígena como grupo vulnerable

Rafael Rodríguez Hernández

Introducción

El propósito de este estudio fue analizar las representaciones sociales (RS) de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) sobre la persona indígena como grupo vulnerable, se hizo la selección de este grupo por la relación cotidiana y común entre el contexto educativo y los estudiantes. Dicho grupo se ve afectado por la discriminación que ejercen quienes tienen concepciones diferentes, así como intereses, preferencias, creencias etc. (CONAPRED, 2003), negando la igualdad de libertades, derechos y oportunidades, ocupando el primer lugar en discriminación en México. Partiendo desde el eje central de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) de Moscovici (1979), se analizó mediante sus tres dimensiones que son: información, campo de representación y actitud.

Este estudio consistió en la aplicación de un cuestionario con datos socioeconómicos, una

asociación de libre palabras, en la cual los estudiantes asignaron tres vocablos con las asociaciones del término “indígena”, posteriormente jerarquizaron las palabras en orden de importancia, para el último se integró una elaboración de frases para conocer el porqué de sus respuestas. La sistematización y el análisis de los datos expuestos como expresiones y significados, se utilizó la técnica de redes semánticas naturales de Reyes (1993). Toda la esta recolección de información, se seleccionaron diferentes instituciones de EMS. Las tablas sobre en análisis de los resultados, se encuentran en la página 10, con el contenido de las Tablas 1, 2, y 3, es sobre las dimensiones de las RS, explicando la categorización de las palabras de mayor a menor. En la siguiente página 11, se encuentra la Tabla 4. Explicando los significados de los resultados de los estudiantes.

1. Discriminación y vulnerabilidad

En México se han hecho esfuerzos para tener una sociedad inclusiva y sin discriminación, a través de instituciones especializadas, con objetivos que permitan alcanzar una cultura igualitaria y de respeto. No obstante, no se han tenido los resultados esperados. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), realizó la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, (ENADIS, 2010) en la cual “se actualiza el panorama de discriminación que persiste en México y se

profundiza el conocimiento sobre quién o quiénes discriminan” (CONAPRED, 2011, p. 9).

El primer elemento central de la encuesta es: qué tanto se respetan los derechos de las personas. Por ejemplo, de la muestra realizada en la población mexicana, el 42.4% considera que no se respetan nada los derechos de los homosexuales, 40.8% de los migrantes, y el 44.1% de los indígenas. Tomando en cuenta la información proporcionada por la ENADIS, 2010, nos enfocaremos solamente al grupo de personas indígenas.

Los datos de la encuesta, el principal problema de las minorías étnicas o la población indígena es la discriminación; seguido de la pobreza y la falta de apoyo del gobierno. Es importante destacar que este grupo opina que la lengua representa uno de sus principales problemas de discriminación, por la falta de interacción y comunicación con las autoridades y las personas que hablan otra lengua.

También el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación (COPRED) de la Ciudad de México (CDMX), que se encarga en prevenir y eliminar la discriminación para generar un cambio social a favor de la igualdad (2011), realizó la segunda Encuesta sobre Discriminación en la CDMX (EDIS, 2017).

En dicho material muestra que en una escala de 0 a 10, donde 0 significa que no existe nada de discriminación y 10 un nivel alto de discriminación, la ciudadanía califica la existencia de este fenómeno

con un 7.7. Menciona que las causas más comunes de discriminación son por tener preferencia u orientación sexual, el color de piel y la pobreza.

Los datos indican que en 14 de 16 delegaciones de la CDMX destacan las personas indígenas como el grupo de población con la percepción más alta de discriminación, en el resto se observa que las personas homosexuales y las personas de piel morena también tienen mayor prevalencia.

Resulta importante destacar que las personas indígenas se mantienen en el primer lugar de la percepción de discriminación, con un porcentaje de 17.9%. Los datos arrojados por la EDIS 2017, nos van mostrando que México es un país discriminador antes los grupos vulnerables.

Con base en toda la información planteada existen varias instituciones dedicadas combatir la discriminación y a la proclamación de los derechos humanos de los grupos en situación de vulnerabilidad, pero sigue habiendo un gran índice de discriminación y vulnerabilidad, en la población mexicana, entonces ¿Por qué sigue habiendo discriminación, si existen mecanismos y alternativas para combatirla?

Los grupos en vulnerabilidad forman parte de un fenómeno social condicionado por el desarrollo de las relaciones y los contextos sociales, entender esto, facilita entender el impacto que causan la vulnerabilidad y la discriminación en la sociedad mexicana. (Pérez, 2005).

Para abordar la situación de la persona indígena se realizó una investigación que analiza los fenómenos de estigma y discriminación de estudiantes normalistas hacia los grupos en vulnerabilidad. “se exponen los resultados de la investigación acerca de los grupos indígenas. Se describen, de manera general, su situación actual (...); se caracteriza el fenómeno de estigma y discriminación, y las formas en que se manifiestan hacia las comunidades étnicas” (Aguayo, 2011, p. 107). Analizaron los datos recolectados en el campo y se le dio profundidad a la interpretación de los resultados a partir de las expresiones de los estudiantes normalistas.

Los resultados demostraron que los estudiantes normalistas expresan un rechazo al convivir con personas indígenas, las principales conclusiones destacan que ellos como futuros docentes tienen la obligación de promover el respeto, la tolerancia entre las próximas generaciones de niños y jóvenes, pero se muestra preocupantemente el poco compromiso y la falta de responsabilidad social que tienen los estudiantes normalistas ante la sociedad (Aguayo, 2011).

2. Representaciones sociales

Moscovici parte desde la génesis del sentido común, para analizar los fenómenos que captan la psicología social, “Durkheim fue el primero en proponer el término “representación colectiva”.

Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual (Moscovici, 1979, p. 16). En otros términos, las representaciones no se crean solas por el individuo si no por lo que componen la sociedad, según para Durkheim, la psicología social estudia una manera las RS en cómo se crean, se excluyen, como funcionan entre sí o como se distinguen (Moscovici, 1979).

En otros términos la RS se va construyendo a través de los acontecimientos de la vida diaria, estas características de nuestro contexto social en las cuales circulan; en otras palabras son los conocimientos del sentido común o bien del pensamiento natural, en la cual se construyen a partir de las experiencias, pero también cabe de mencionar que la información, los conocimientos y los modelos de pensamiento se van recibiendo y transmitiendo a través de la educación y la comunicación social, así se va generando un conocimientos socialmente elaborado o compartido (Jodelet, 1984).

En primeros términos, el concepto se construye en un sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan los individuos y los medios que los rodea para orientarse en el contexto social y esto es cierta forma los domina con nuevos conceptos, imágenes, significados actitudes para una nueva reproducción (Moscovici, 1979).

Partiendo desde una teoría sustentable para la psicología social, este estudio es un aporte al tema, complementándolo y teniendo más riqueza para

previas investigaciones, una forma es ver la exclusión o inclusión que viven las personas en vulnerabilidad en este caso los indígenas, es a través de la TRS de Moscovici (1979) menciona que:

La representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 18).

La RS se muestra como un conjunto de proposiciones y reacciones, emitidos desde la opinión pública; para generar diferentes maneras de construcción de la percepción social de cada sujeto, para comprender todo esto existen tres dimensiones importantes para una RS: la información, el campo de representación (imagen) y la actitud. (Moscovici, 1979).

La primera de las tres dimensiones es la “información” se define como la organización de los conocimientos y conceptos que poseen los sujetos, con respecto a un objeto social; dependiendo del contexto social donde se encuentren (Moscovici, 1979), en otras palabras mientras tenga más información del objeto social esté, lo relacionara más fácilmente teniendo un concepto claro y desaparece la RS, por el contrario si no posee mucha

información crece la RS y no tendrá un concepto definido hacia el objeto.

El “campo de representación” se refiere a la idea de la imagen dicho en otras palabras el individuo lleva en su memoria una colección de imágenes, con la que construye su experiencia visual.

Y por último, la “actitud” es una acción o función en relación con el objeto de la RS y se clasifican como favorable o desfavorable que tienen el grupo o el individuo.

El objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los estudiantes de Educación Media Superior sobre el indígena como grupo vulnerable. Para poder generar soluciones en la búsqueda de la igualdad.

3. Metodología

El instrumento se diseñó en tres partes: la primera consistió en un cuestionario que nos permitió recolectar información acerca de los estudiantes, la segunda parte fue una asociación de libre de palabras con jerarquización y por último la elaboración de frases. Todo esto se analizó con la técnica de redes semánticas naturales de Reyes (1993), la cual es un conjunto de palabras, expuestas a través de la memoria mediante un proceso asociativo, de ideas, conceptos significados y pensamientos de la persona que va construyendo el objeto, tema o situación que se le presenta en su vida cotidiana.

El significado es un elemento importante en la red semántica “está completamente determinado por un contexto específico, dependiendo en gran medida, de variables sociales, psicológicas económicas, históricas y culturales” (Valdez, 1999, p. 56). En este caso los estudiantes expresan un significado y un concepto hacia la palabra indígena lo que va formando que las redes semánticas naturales permitan la evaluación del significado. Valdez (1999), menciona que existe la posibilidad de obtener los datos con una seguridad pertinente y pueden ser interpretados semánticamente.

La información que se va obteniendo al usar la técnica de las redes semánticas naturales “permite tener una clara idea acerca de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular” (Valdez, 1999, pp. 61, 62). Se puede inferir que la información es la génesis de una representación que tienen un individuo hacia algo, en este caso el estudiante tiene una cierta información sea positiva o negativa, verdadera o falsa, hacia el grupo indígena, en este caso, el contexto juega un papel importante de la definición.

La técnica consiste en cuatro factores importantes que forma una red semántica natural en el cual Reyes (1993), menciona el primer elemento es denominado como valor J y este es considerado como el tamaño de toda la red, y se identifica con las siglas (TR).

El segundo es el valor M, que es el peso semántico de cada una de las palabras definidoras y con la suma de la ponderación de la frecuencia por la jerarquía asignada por el participante, y sus siglas son (PS).

El tercero se le conoce como conjunto SAM, es el Núcleo central de la Red, dicho de otra forma, son las palabras con mayor porcentaje y significado con sus siglas (NR).

El cuarto es el Valor Ponderado que es el valor que le da el investigador con base en las repuestas que expuso el participante con las siglas (VP).

Una vez teniendo en cuenta los elementos de la red semántica, se muestra el proceso de cómo se realizó esta red con los resultados obtenidos.

El cuestionario se lleva a cabo con una introducción en la cual se les pide a los estudiantes participantes que, en una columna, se establezcan tres palabras que responda lo que se pregunta, en este caso la palabra detonadora es “Indígena”, utilizando solamente una palabra ya sean adjetivos, sustantivos, verbos o adverbios, evitando escribir artículos como son: el, la, y, o. En otras palabras, se busca que el estudiante asocie una imagen con palabras y su respuesta se acerque a la representación.

Una vez hecho lo anterior, en la columna siguiente se ordena las tres palabras de acuerdo con la importancia que tienen desde el punto de vista de los estudiantes, colocando un número que indique la importancia que para ellos tienen, 1 es el de mayor

jerarquía, el 2 es una situación intermedia y el 3 es el menos relevante. Por último, se adhirió la elaboración de frases en la cual hace que el participante escribirá un breve comentario acerca de las razones porque colocaron las palabras en el orden que seleccionó y porque le es relevante su respuesta

Se aplicaron máximo 150 cuestionarios, con una muestra a conveniencia con las diferentes instituciones educativas de media superior. En la finalización de este procedimiento se elaboró una base de datos en el programa Excel donde se recolectó toda la información de los cuestionarios aplicados, para analizar sus significados y expresiones que tienen sobre el indígena como grupo vulnerable, posteriormente se realiza la sistematización de la información e interpretación con el objetivo de identificar una aproximación de las RS, a partir de las dimensiones que la conforman, tales como la información, campo de representación y actitud.

Escenario

El trabajo se realiza en cinco instituciones educativas de media superior, que son dos pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Naucalpan, ubicado en la zona Norte del estado de México y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Plantel 1 “Gabino Barreda” ubicada en la zona sur de la ciudad de México, en la Delegación Xochimilco.

La otra institución educativa es la Preparatoria Agrícola que forma parte de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), institución nacional de educación superior, con particular atención en las disciplinas relacionadas con el medio rural. Está ubicada en la zona Noreste del estado de México, Texcoco.

Y por último dos escuelas pertenecientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). La primera es la Escuela Preparatoria No. 1 y la segunda institución es el Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración (BECA), de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), están ubicadas en la zona centro del estado de Oaxaca.

Participantes

Los participantes serán estudiantes hombres y mujeres de EMS con la edad de 15 a 18 años, de distintos semestres, grados y materias de cada institución, la muestra fue a conveniencia de 501 alumnos en total, con una participación voluntaria, brindando totalmente el anonimato en sus respuestas. Esto con el propósito de tener un muestreo que nos permita reflejar los resultados esperados para la información de significados, subcategorías para el campo de representación, así poder identificar la actitud de las RS que tienen los estudiantes de EMS que tienen ante los grupos en situación de vulnerabilidad.

4. Resultados

Los resultados y el análisis de los datos e información que se obtuvo a partir de la asociación de palabras con la técnica de redes semánticas naturales que se aplicaron a los estudiantes de las cinco instituciones de EMS, se muestran de manera general para conocer y observar la opinión y la representación de los jóvenes estudiantes.

El tamaño de la red (TR) equivalente a un valor de 2,972 se consiguió al normalizar todas las palabras, poniendo las palabras de manera uniforme para que no se repitieran y siguieran teniendo el mismo significado que con anterioridad le asignó el estudiante. Una vez teniendo la red semántica sin palabras repetidas, se ordenó de mayor a menor teniendo el peso semántico más elevado.

El Valor Ponderado (VP), es la asignación que se le dio mostrando que 1 siendo la más importante se considera como (3), el 2 con un valor intermedio, ponderando como (2) y por último el 3 que es el menos relevante equivalente a (1), para que el resultado de las palabras más repetidas y su valor. Una vez teniendo la red semántica sin palabras repetidas, se ordenó de mayor a menor, obteniendo el Peso Semántico (PS), más elevado.

El conjunto SAM, mejor conocido como el Núcleo de la red (NR), se conformó por 40 palabras dando como resultado un PS de 2,750, equivaliendo al %92.53 del 100% del total de toda la red,

mostrando que la palabra “cultura” con mayor PS de 484, siendo la palabra más significativa.

Asociación libre de palabras con jerarquización

Se categorizaron las palabras de acuerdo con las dimensiones de las RS con los significados que le otorgaron los estudiantes, en otras palabras, se conjuntaron las palabras por la *información* general que tienen respecto del grupo indígena (véase en la Tabla 1). El otro conjunto se formó con la dimensión de *campo de representación* por la forma de cómo los visualizan o la imagen que tienen sobre la persona indígena (véase en la Tabla 2). Y por último se formó el conjunto de *actitud* por las acciones que pueden tomar ante dicho grupo (véase en la Tabla 3.).

Tabla 1. Dimensión RS “información”

	Palabra	P. S	Palabra	P. S
1.	Persona	285	7. México	22
2.	Pueblo	182	8. Conocimiento	19
3.	Origen	104	9. Trabajador	18
4.	Rural	49	10. igualdad	17
5.	Historia	32	11. Virtud	17
6.	Sociedad	29	Total	774

Nota. Cada palabra se puso en orden numérico para ver el valor del mayor al menor y ver su peso semántico como el total. Esta tabla es el conjunto de información general que cada estudiante le asignó tomando en cuenta los significados de cada palabra para la dimensión de la representación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Dimensión RS “Campo de Representación”

Palabra	P.S	Palabra	P.S
1. Cultura	48	2. Artesanías	31
	4		
3. Lengua	35	4. Gastronomía	29
	5		
5. Tradición	16	6. Identidad	28
	9		
7. Pobreza	15	8. Analfabetismo	27
	6		
9. Vestimenta	10	10. Sierra	16
	4		
11. Costumbres	64	12. Humano	15
13. Etnia	63	14. Minoría	11
15. Humildad	53	16. Ciudadano	10
17. Campesinos	46	18. Ignorancia	10
19. Comunidad	46	20. Tez oscura	10
21. Moreno	43	Total	177
			0

Nota. Esta tabla está formada por el conjunto de las palabras con los significados de cómo visualizan a las personas indígenas y que imagen tienen a través de la representación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Dimensión RS “Actitud”

Palabra	P.S	Palabra	P.S
1. Discriminación	67	2. Marginación	16
3. Injusticia	36	4. Respeto	14
5. Diversidad	30	6. Desigualdad	12
7. Estigma	21	8. Diferente	10
Total		206	

Nota. Este conjunto se conforma por las palabras con significado que tienen una cierta acción ante dicho grupo indígena o que pueden tener hacia ellos.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el segundo instrumento: *B)elaboración de frases*, se categorizaron las palabras más relevantes con base en los resultados y significados que los estudiantes le dieron a la palabra,

el resultado de todo esto y ocupando la técnica de las redes semánticas naturales, se obtuvo la oportunidad de conocer y dar una proximidad de las RS. (véase en la Tabla 4.)

En este apartado se mostrará de manera general como los alumnos participantes exponen los significados más relevantes de TR y como los visualizan como la actitud que pueden tomar hacia este grupo que es el “Indígena”.

Tabla 4. Palabras más significativas del Núcleo de Toda la Red

Palabra detonadora: Indígena		
Dimensión RS	Palabras	PS
<i>Información</i>	Persona, pueblo, origen, rural, historia, sociedad, México, conocimiento, trabajador, igualdad, virtud.	774
<i>Campo de representación (imagen)</i>	Cultura, lengua, tradición, pobreza, vestimenta, costumbres, etnia, humildad, campesinos, comunidad, moreno, artesanías, gastronomía, identidad, analfabetismo, sierra, humano, minoría, ciudadano, ignorancia, tez oscura.	1770
<i>Actitud</i>	Discriminación, injusticia, diversidad, estigma, marginación, respeto, desigualdad, diferente.	206

Nota. Los significados de las palabras que se muestran se elaboraron con base en la elaboración de frases con las respuestas de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Parafraseando a Moscovici (1979), mientras más información tenga el sujeto sobre el objeto social la RS va desapareciendo; pero por el contrario si el sujeto no cuenta con la información suficiente sobre el objeto social la RS crece y se muestra cada vez más.

Partiendo con la primera dimensión de **Información**, los estudiantes elaboraron frases con

significados que asocian a los indígenas como: *Personas que viven en un pueblo, con orígenes y son parte de la historia de México, así como una sociedad de iguales, con conocimientos que trabajan diario para su bienestar, como también que se sitúan en zonas rurales con grandes virtudes.*

Valorando el PS sobre la dimensión de “información” es una categoría intermedia, a comparación con las demás dimensiones.

La siguiente dimensión **Campo de representación**, se organizó en la categoría que describe la imagen que los estudiantes tienen sobre el indígena. Estas palabras se pueden identificar como positivas donde los visualizan como: *Parte de una cultura, con una lengua diferente, con tradiciones, costumbres, pertenecientes de una etnia que los identifica con una identidad, teniendo un significado de humanos y ciudadanos.*

Pero por el contrario la parte negativa, los visualizan como: *Morenos, con una tez oscura, diferentes a los demás o a los estatus establecidos por la sociedad moderna, personas ignorantes con analfabetismo, que viven en una sierra y el único trabajo que pueden emplear es de campesinos. Siendo siempre la minoría que nadie los reconoce.*

Mostrando que la imagen influye más en la RS que tienen sobre el indígena por el mayor PS que se obtuvo de las tres categorías, que se analizaron.

Por último, la dimensión de **Actitud**, se muestra el PS más bajo, pero con significados con mayor índice de protesta, prejuicio y discriminación.

Se clasificó como actitud por las palabras que muestran una acción o las acciones que se deben de tomar ante los indígenas. Se muestra que: *Son marginados, que viven en injusticia, merecen respeto, y son vistos de manera desigual, son diferentes a los demás generando una discriminación y estigma.*

Esto es importante observar, cómo va influyendo cada una de las dimensiones de las RS para mostrar que conceptos, significados y expresiones tienen los estudiantes sobre los indígenas y así poder conocer cómo se inicia la vulnerabilidad, la discriminación los prejuicios y las protestas.

Conclusiones

Para los estudiantes, el término cultura en general es algo que define a los indígenas por sus tradiciones y costumbres que en cierta forma es lo que hace tener una riqueza en México. Los orígenes indígenas muestran que la imagen es una manera influyente en las representaciones, en otras palabras, los estudiantes tienen una imagen acerca del indígena viéndolos como parte de una cultura, que son personas con una lengua distinta y con diversas tradiciones, esto se muestra cómo los contextos de sus entornos, como la familia, amigos, medios de comunicación etc. han influido en estas imágenes teniendo conceptos y significados más comunes acerca del indígena.

En suma, los contextos definidos clásicamente como ‘el entorno relevante del lenguaje’ pueden

influir muchos tipos de propiedades de las situaciones sociales en diversos niveles, los cuales pueden influir en la producción, las estructuras y la comprensión del discurso, aunque los participantes no siempre sean conscientes de ello o, aunque nosotros, como analistas, no siempre podemos observarlos o detectarlos (Van Dijk, 2011, p. 18).

Se pueden mencionar muchos ejemplos de cómo influyen los contextos, pero nos especificamos más en los medios de comunicación donde ellos establecen estereotipos supuestamente perfectos para la sociedad. La publicidad aspiracional, trata de vender la imagen que solo las personas con aspecto europeo o con una piel clara merecen ser asociadas con un estilo de vida con ropa cara y lujos, como todos los anuncios de revistas, telenovelas y espectaculares que se presentan en la sociedad (Navarrete, 2015).

Para explicar cómo se maneja la clasificación que da los grupos en este caso los estudiantes de EMS, Moscovici (1979), menciona que los conceptos ósea las imágenes ya no aparecen y se transforman en categorías de lenguaje, apropiadas para diferenciar a los individuos como las apariencias que están confirmadas en ellos, la clasificación de estas categorías sociales que les otorga el grupo nos permite analizar los objetivos que se requieren para ver cómo son las relaciones con los otros y con el medio por el que circulan, para eso primero se elige

entre todos los diferentes sistemas de categorías, como sus preferencias en calificar a un individuo o grupo como algo extraño o diferente. Después sigue la definición de los caracteres comunes que permiten establecer la diferencia entre los individuos o grupos, así se puede asimilar a todas las personas que están a favor o no. Y por último se empieza a reconocer ciertos comportamientos un significado dándole un nombre o una palabra para juzgar con signos y no con hechos.

Esto nos hace analizar que sigue habiendo exclusión, teniendo imágenes como de tez oscura, diferentes, marginados siendo personas ignorantes como analfabetas. Los estudiantes tienen poca información acerca de la comunidad indígena generando una mayor representación social. El discurso cotidiano que se expresa a partir de los contextos y sus significados que influyen en la diversas situaciones, ambientes, entornos, antecedentes, geográficos, históricos o políticos como por el ejemplo en los medios de comunicación u otras formas en las que el contexto puede estar en constante manipulación de todos estos mecanismos (Van Dijk, 2011).

La información que tienen los estudiantes es muy general puesto que, definen como personas, de pueblos con origen rural. Aquí podemos observar que la información y la divulgación de las comunidades indígenas es muy escasa y en cierta forma hasta prohibida en los medios de

comunicación mostrando los estereotipos establecidos en la sociedad, perteneciendo a una elite con tonos de piel más claros y con un nivel económico elevado.

Los jóvenes estudiantes siendo de diferentes regiones y recibiendo una supuesta educación con valores, ética y moral siguen arraigando y consumiendo lo que se representan en los medios de comunicación. Esto nos hace ver que mientras menos información tenga el sujeto, menos inclusión se genera en la sociedad o en cualquier grupo u objeto, teniendo como resultado una exclusión por algo que se desconoce o se sabe poco. Como lo menciona Navarrete (2016), la información de la publicidad y los medios de comunicación muestran la idea que los morenos no son aspiracionales, en el mundo del consumismo, en otras palabras “nadie en México soñaría con convertirse en moreno, solo en güero” (p.15).

Esto nos lleva a tener una actitud hacia el objeto o en este caso en el grupo indígena de discriminación, injusticia y estigma, que nos hace conocer que sigue existiendo un prejuicio entre los mismos jóvenes por la poca información que tienen. La actitud sobre el indígena como grupo vulnerable es integradora, aceptan al grupo indígena, denunciando que no se respetan los derechos de los indígenas, pero siguen viéndolos diferente de ellos. Esto demuestra que pueden aceptarlos verlos, e identificarlos, pero tienen una barrera que no les

permiten conocerlos más para incluirlos en su vida cotidiana y social.

Las actitudes cotidianas de desprecio, agresión se sustentan con el orden social desigual y discriminatorio que se alimenta de los prejuicios, y racismo individual (Navarrete, 2016), esto se puede observar con las respuestas expuestas por los estudiantes, en algo cotidiano que no se reconoce por los mismos que la generan, acoplándose con los medios de comunicación y publicidad, todo esto se va anclando en las RS de la cultura mexicana y la población, a través de imágenes, actitudes de rechazo y discriminación hacia grupos vulnerables en este caso a los indígenas, es momentos de empezar a generar conciencia y más información sobre las verdaderas situaciones que se presentan en la sociedad, a los jóvenes que son el futuro de la población mexicana.

Para darle énfasis de toda esta información, que perciben la sociedad es por parte de la publicidad, los medios de comunicación y en la actualidad las redes sociales han tomado la batuta de todas estas representaciones. Podemos ver desde las mismas revistas de gran índole donde se muestran solo personas de color clara y con un estilo de vida económicamente alto. Cuando sale una persona indígena, con color de piel morena solo se muestran en los programas sociales de gobierno o por una publicidad de un partido político.

En otras palabras, la discriminación y la exclusión sigue en aumento, alimentándose con prejuicios y estereotipos generados por la misma sociedad mexicana. Para entrar en contexto con la información que los jóvenes consumen y en la actualidad el tema de las redes sociales han tomado el poder de generar imágenes, comentarios, frases y muchas cosas más con tintes racistas con una alta difusión de discriminación. Podemos entrar énfasis y siendo más específicos con las imágenes o mejor llamados “memes” que son situaciones, ideas, expresiones o pensamientos refiriéndose a algo en forma de burla o chiste, estos memes han tenido un contenido discriminatorio por el color de piel, generando la representación de naturalizado o común en la cotidianidad.

La burla establece una jerarquía: los más fuertes y los más prestigiados se burlan de los que son menos y ellos deben aceptar su humillación como un atributo que pagan para ser aceptados en el grupo o, más aún, deben entrar en el juego e intentar cimentar su posición humillando a alguien (Navarrete, 2015, p. 75).

Es importante resaltar estas situaciones que pasan en la cotidianidad de la vida de un estudiante, en los contextos de la EMS, es complicado visualizar las actividades en las redes sociales, pero es algo que se tiene que identificar y generar la crítica de qué está pasando en los pensamientos, opiniones como

intenciones de la gente que hace comentarios o burlas con gran índice de racismo y discriminación.

El tema de las redes sociales es muy difícil indagar y estaríamos metiéndonos en otras temas que son diferentes de este estudio, pero solo es una manera de reflexión y de análisis sobre la información más inmediata que reciben los jóvenes en la actualidad, es un tema recurrente a los prejuicios, estereotipos y discriminación que los van generando a través del tiempo y que constantemente va pasando más rápido tomando en cuenta de las situaciones que pasan en el momento.

Por otra parte, se muestra que los estudiantes tienen un concepto de inclusión de acuerdo con contexto de las comunidades indígenas y sus condiciones de vida, expresan una forma de denuncia conforme a las carencias, como las faltas de oportunidades que tienen en su vida cotidiana. En otros términos, los significados de inclusión se muestran que requieren un respeto por que son humanos, ciudadanos con derechos y libertades en igualdad con la sociedad.

Dando una reflexión de la información que se consume a través de los tiempos y en la actualidad, puedo atreverme a decir que nos han metido la idea que el color de piel es algo importante en la sociedad, mientras más blanco seas mas élite y beneficios tienes, pero es importante resaltar la información que el color de piel solo es el reflejo de nuestra cultura, de las raíces que nos van formando las identidades de

cada uno, teniendo el orgullo de pertenecer a un origen rico de costumbres, tradiciones etc. Pero primero tenemos que saber valorar y ser críticos de la información que vamos teniendo en nuestra vida cotidiana. La manera de pensar, expresar, de actuar y de imaginación, es por parte de la producción de las estructuras sociales y contextos en lo cual lo definen dependiendo de la clase social, género, edad, familia, amigos esto influye desde el lenguaje hasta las acciones que toma en la vida cotidiana por medio de la representación.

La RS del indígena que reflejaron los estudiantes de manera general, es de una imagen en la que se percibe un racismo por las cuestiones del color de piel, vestimenta, etnia, un clasismo por conceptos de pobreza, ignorancia, comunidades y costumbres. Ha simple análisis se ve que existe un nivel de discriminación impartiendo por la imagen del indígena, ¿pero a qué se debe que influye estas imágenes? Por una parte es por el nivel de información que mostraron los estudiantes, un conocimiento general y básico de el contexto indígena.

Esto es algo que se debe considerar en cómo la información influye en las imágenes, conceptos e ideas de un tema preocupante en este caso la discriminación y racismo hacia las personas indígenas como grupo vulnerable. Por otra parte tienen conceptos inclusivos sobre la persona indígena, donde el significado que muestran es de igualdad,

respeto y cultura. Por consiguiente la RS se visualiza con estereotipos y prejuicios, pero tienen conceptos sobre el indígena de inclusión, como humano, persona y ciudadanos.

De manera de crítica se han implementado, alternativas para disminuir la discriminación en México por instituciones dedicadas al ejercicio igualitario de toda la ciudadanía, dichas alternativas han sido foros de discusión, talleres, cursos, programas sociales, apoyos etc. Pero parece que dichas alternativas hay funcionado muy poco porque la discriminación y los prejuicios siguen en aumento. Existen muchas formas de discriminación ya sea laborar, racial, por el género, por creencias etc. y es imposible erradicarla por completo en la sociedad, toda persona tienen diferentes maneras de ver las perspectivas del mundo y no todos pueden estar desacuerdo, pero se puede generar un respeto para abrirse a nuevas posibilidades y no cerrarse a otras alternativas.

La juventud se ha hecho menos tolerante y en las redes sociales se muestra, con cada comentario con insultos, burlas, intolerancia con algo que no sea de agrado, se abran debates a cada segundo mostrando claramente la cultura, el prejuicio, el clasismo y la discriminación a los otros. Cada agresión, ofensas disfrazadas de burlas y chistes (memes), que se ven en la rutina de todo el contexto y cada vez se va normalizando y viéndose de manera común, sin tener un criterio sólido de las demás

personas. La intolerancia crece generando más agresión, ofensas a alguien que no concuerda con las mismas ideas o con una idea predominante.

Navarrete (2015) menciona, en la actualidad existe un discurso público en el cual es inaceptable todos los términos despectivos, expresiones peyorativa, ofensivas y otras expresiones que reflejan el desprecio por las personas de “raza” diferentes, de otro género, con preferencias sexuales distintas o con alguna discapacidad. Todos tenemos la libre expresión, esto está claro, pero en las redes sociales se pierde el respeto. En el cual para un argumento siempre existirá un contraargumento nunca existirá la verdad absoluta. Lo que se tiene que implementar es el respeto a las otras ideas puntos de vista de las personas con ideas diferentes.

Como ya se ha venido mencionando, para tener una discurso para analizar las RS de cualquier grupo social se requiere contemplar todo su entorno, como interacciones, experiencias, familia, amigos etc. en este caso se infiere a los medios de comunicación y la publicidad como parte de los factores de las RS sobre los grupos vulnerables planteados, estos han sido papel fundamental de esta poca información que tienen los estudiantes (sujeto) lo cual es difícil negar que estos influyen, en todo contexto, desde la mirada, hasta la actitud que toman con los demás.

Van Dijk menciona que el sentido común es una de aquellas propiedades de la comunicación que tienen influencia sobre la producción y la

interpretación del discurso, opiniones y significados de los sujetos, en este sentido el contexto es una de las selecciones de esta propiedades más relevantes en la situación de la comunicación (2011). En otras palabras lo políticamente correcto, es donde se esconde la verdadera realidad de las cosas y aquí es donde las RS toman su posición en demostrar y expresar lo que la gente verdaderamente representa sobre algo “la representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede - como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric J, 1994, p. 17).

Esta investigación es solo el aproximamiento de la realidad de los estudiantes y sus opiniones mostrando lo que no siempre se observa. Pero se deja la pregunta abierta ¿qué es lo que está fallando en la sociedad con respecto a la discriminación? ¿qué se puede realizar para ser críticos, tolerantes, con respeto y generar conciencia con los demás? Dado que las acciones que sean tomando no han sido las más óptimas por los resultados ya mostrados.

Referencias

- Aguiayo, H. (2011). El indígena (Ed.), *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables* (pp.107, 146). México, D.F.: Ediciones D.D.S México.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, Enadis 2010, Resultados Generales, México, D.F.* Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2003). *Discriminación e igualdad.* Recuperado 10 de

- http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (2017). *Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México, EDIS 2017, Resultados del estudio, Ciudad de México*. Recuperado de <http://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a6/790/d09/5a6790d099f9f244033205.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469, 494). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *Psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- Navarrete, F. (2016). *Alfabeto del racismo mexicano*. Barcelona, Malpaso: Ediciones, S.L.U.
- Pérez, M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 38(113), 845-867. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332005000200009&lng=es&tlng=es.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de psicología social y personalidad*. 10(1), pp. 81-97.
- Valdez, J. (1999). *Las redes semánticas naturales y aplicaciones en psicología social*, México: UAEM
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

10. Diversidad e incertidumbre ante el derecho a la educación sexual integral para estudiantes de escuela secundaria

Ana Laura Lara López

Introducción y planteamiento del problema

El objetivo de este capítulo es presentar a través de tres casos, la forma en que los jóvenes secundarios incursionan en su sexualidad en un contexto de incertidumbre y diversidad, donde ésta no se reconoce como una práctica legítima para ellos. Se asocia más bien a la transgresión de la norma, en virtud de que priva en su entorno: a) El mutismo de la familia y la vergüenza que se expresa al tener que abordar los temas de sexualidad; b) El contenido mínimo que sobre los temas de sexualidad trata el curriculum escolar para referirse meramente a la biología de la reproducción y esquematización general de métodos anticonceptivos sin proporcionarles herramientas específicas útiles en sus prácticas para su salud reproductiva integral; c) La reiteración de prejuicios, mitos e informaciones imprecisas difundidas por las industrias culturales o bien en los grupos de pares en torno a su sexualidad.

Este trabajo es producto de la investigación realizada por la autora durante los últimos diez años sobre las identidades juveniles, sexuales y de género; también con el apoyo y registro interno (2018-2020) en el Área Académica 2. Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco, de la investigación titulada: Revisión crítica de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) 2015-2030. Los datos empíricos que expongo a continuación son un reporte parcial que he recabado en la investigación ubicada en el enfoque cualitativo, apoyada en la perspectiva de género y el método etnográfico.

Las entrevistas fueron realizadas a estudiantes de una secundaria pública, madres y padres de éstos, habitantes en su mayoría de la colonia Merced-Balbuena de la CDMX, que guarda cercanía con los mercados de La Merced y El Sonora. La composición de las familias que habitan y se dedican al comercio en esta zona, presumiblemente es de origen migrante, la mayoría mantiene su herencia indígena oculta para protegerse ante la discriminación interétnica que se vive en el ambiente y que convive con la violencia social y de género en el barrio y dentro de la escuela.

El contenido de este capítulo inicia con una breve introducción, en la segunda parte expondré tres casos de estudiantes de secundaria pública y finalizo con algunas reflexiones de esta problemática a manera de conclusión.

Desde enero de 2014 en México se inició el proyecto para la instrumentación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA) 2015-2030. Fue hasta enero de 2015 que se publicó oficialmente e instrumentó como programa sectorial del gobierno peñista. El desafío que planteó esta estrategia era iniciar apenas el pretendido cambio y transformación de las mentalidades en nuestra sociedad mexicana contemporánea, que prescribe la heteronormatividad institucionalizada y sólo reconoce como moralmente válidas las prácticas de la sexualidad heterosexual, con fines reproductivos; ajenas al goce de placer y a una salud sexual integral. Esta mentalidad tradicional ha permitido comportamientos y prácticas sexuales en nuestro país que permean la discriminación por edad, por sexo y por etnia, además de promover el sexismo y la homofobia. En el marco del cambio de gobierno en México a partir de diciembre de 2018, la modificación en los contenidos educativos orientados a la Educación integral de la sexualidad quedó en pausa a pesar de las carencias e importancia que guarda, a lo cual pretende abonar el contenido de este capítulo. No obstante la falta de presupuesto y de impacto de este Programa sectorial, a partir de enero de 2019 se reactivó la ENAPEA por parte del gobierno actual, debido a la trascendencia y complejidad que le subyace. Aunque es necesario decir que tal reactivación sólo ha instrumentado cambios meramente estructurales en su operación,

pero al igual que con el gobierno anterior, la ENAPEA no ha tenido impacto en la población objetivo a pesar de haber sido enunciada como una acción originalmente diseñada por el gobierno de AMLO.¹

La sexualidad es una de las interrogantes importantes en el marco de las transformaciones sociales que acontecen en lo local y lo global al inicio del siglo XXI. Es un tema sujeto a contradicción, conflicto y polémica. Como bien lo señaló Gayle Rubin (1984):

...“El sexo es siempre algo político”, y su politización involucra el continuo intento de establecer límites entre sexo “bueno” y “malo” basado en “jerarquías de valor sexual” en religión, la medicina, las políticas públicas y la cultura popular. Estas jerarquías “funcionan de la misma manera que lo hacen los sistemas ideológicos del racismo, el etnocentrismo y el chauvinismo religioso. Racionalizan el bienestar de los sexualmente favorecidos y la adversidad de la plebe sexual”....Pero en algunos periodos históricos, las negociaciones sobre la “bondad” y

¹Véase la nota publicada con fecha 31 de enero de 2019 por TelesurTV en el portal de Noticias. América Latina. Titulada: México diseña plan para reducir embarazos adolescentes. Disponible en <https://www.telesurTV.net/news/mexico-enapea-reduccion-embarazos-adolescentes-20190131-0029.html>

En ella se señala que “El gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha diseñado una Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA). Por cierto, con los mismos objetivos, cifras de embarazo y metas diagnosticadas por el gobierno peñista.

la “maldad” sexual resultan más drásticamente cuestionadas y más abiertamente politizadas” (p.121).

De esta forma, podemos preguntar desde el campo de la sociedad y la familia. ¿Cómo estamos conceptualizando a la sexualidad? ¿Cómo nos estamos relacionando a partir de ella con las y los jóvenes? ¿Cuáles son las políticas sexuales del grupo adulto, padres, maestros e instituciones para educar la sexualidad juvenil? ¿De qué manera impacta en las prácticas sexuales juveniles el entorno de incertidumbre y violencia social? En los tiempos actuales somos testigos de que la sexualidad es más que nunca parte del discurso público abierto en nuestra sociedad mexicana y en el mundo en general, especialmente a través de los medios, la internet y otros sistemas de comunicación. También se ha hecho presente en parlamentos, cortes y los terrenos de las políticas globales nacionales e internacionales, donde en las dos últimas décadas se han obtenido logros claves con respecto a la sexualidad, a la salud y a los derechos humanos de personas antes proscritas por género y por sexualidad. Este es el caso de las personas gays, lesbianas, transgénero e intersexuales, trabajadores sexuales o mujeres y varones heterosexuales que intentan tener una existencia social y erótica “no tradicional”.

Hemos visto en la Ciudad de México la afirmación de los derechos de las personas

LGBTTTI², que pone a la sociedad y a las familias de cara a desafíos y transformación ante la aprobación y reconocimiento nacional del matrimonio entre personas del mismo sexo ratificado el diez de agosto de 2010 en la CDMX. Después de siete años, para marzo de 2017 se habían casado ya 8,503 parejas del mismo sexo. Hoy la lucha LGBTTTI se mantiene con polémica respecto del derecho a adoptar y criar infantes como parejas del mismo sexo.

Como muestra la reconfiguración de familias e identidades sexuales, igualmente la sexualidad no obedece al campo de lo íntimo exclusivamente, nos vincula además a la reflexión en otros rubros como son: el desarrollo, los derechos humanos, la construcción para los diversos actores sociales de ciudadanía y democracia, así como su expresión a través del arte, la cultura diversa y los nuevos medios e instituciones como son la escuela y las TIC's, fenómenos en sí mismos, cada uno complejos y en debate que rebasan el objeto de este trabajo, pero deben ser considerados como marcos para lo que aquí se analiza. Así, es importante comprender la sexualidad en una forma holística y socialmente contextualizada. La sexualidad es un derecho humano que está siendo debatido desde el marco de

²La abreviatura LGBTTTI significa Lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual; las primeras 3 (LGB) son orientaciones/preferencias sexuales, las siguientes (TT) corresponden a identidades de género; la siguiente T corresponde a una expresión de género y la intersexualidad corresponde a una condición biológica (COPRED, 2021).

lo jurídico pero que incide además en la esfera de diversas ubicaciones éticas para instrumentar la educación de las personas jóvenes y adultas en diversidad. Como señalan Amuchastegui y Rivas (2008), la lucha de grupos feministas por el reconocimiento de las formas de violencia y los derechos sobre sus cuerpos y capacidad reproductiva ha permitido visibilizar estos derechos. La Cuarta Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing 1995, permitió legitimar estas demandas definiendo que los derechos de la mujer incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y a decidir libremente sobre sus cuerpos sin someterse a coerción, discriminación y violencia. Postulando así las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres respecto de las relaciones sexuales, reproducción, respeto a la dignidad e integridad de la persona así como a la voluntad de asumir conjuntamente las responsabilidades y consecuencias de sus comportamientos sexuales. No obstante, en esta definición genérica, no se ven incluidas las personas con identidades sexuales diversas, tampoco los adolescentes que por discriminación etaria son invisibilizados en sus derechos como sujetos deseantes que ejercen prácticas sexuales riesgosas.

La categorización del “adolescente” y de “lo joven” son construcciones sociales con condicionantes históricos y socio-demográficos, que están mediados por nociones ideológicas, estigmas y

estereotipos que permean discriminación por sexo y por edad entre otras más, de manera invisibilizada en lo que se considera como valores y fines de la educación en nuestra sociedad y sus instituciones (familia, escuela, iglesia, etcétera), quienes se encargan de normar la sexualidad juvenil.

La sexualidad tal como el género, es algo complejo y estratificado. La conducta sexual (lo que la gente hace) es diferente tanto de la orientación o deseo sexual (elección del objeto o fantasía) como la identidad sexual (que puede o no coincidir con la conducta o el deseo). Todas ellas diferentes de la conducta de género, o la orientación de género y la identidad de género (subjetividad). Trataré de ilustrar a través de tres casos de estudiantes de secundaria pública, cuáles son las prácticas sexuales que experimentan desde sus propios contextos y trayectorias de vida personal y colectiva. El interés es abrir la discusión sobre los riesgos y vulnerabilidad que ello les implica en un contexto de diversidad e incertidumbre enclavado en el barrio de La Merced, en la Ciudad de México.

La Merced desde su conformación ha sido el punto de entrada y abasto de víveres y alimentos para la Ciudad y debe ser considerado como un barrio multicultural con memoria histórica desde la época colonial, ya que además de las culturas populares que caracterizan al barrio tradicional hoy día, con sus diversas manifestaciones en las esferas de la vida cotidiana y la vida ceremonial y festiva, es un

entorno cultural que se nutre de las aportaciones de cientos de indígenas y campesinos que cotidianamente se asientan en el barrio, debido principalmente a que las características sociales y económicas del entorno permiten el ingreso y la adaptación de los nuevos residentes, cubriendo sus necesidades primarias. Los grupos étnicos que enriquecen y renuevan constantemente la zona son básicamente: mazahuas, triquis, otomies, mazatecos, nahuas y chinantecos, quienes además aportan productos manufacturados (artesanías) y transmiten un carácter único, rico en relaciones sociales. Así, el barrio constituye una entidad socioespacial altamente dinámica que no marca límites rígidos, sólo aproximaciones donde se recrean y consensan diversas formas de identidad, como son la formas del lenguaje, las actitudes corporales, la vestimenta, los usos y costumbres, el saludo, los silbidos, las señas y las expresiones lúdicas callejeras, todas constituyentes de una forma especial de relación que identifica crea y estimula la pertenencia al barrio. No son relaciones que se establecen fortuitamente, sino que son el producto de un proceso histórico y social de identificación con un entorno geográfico y cultural propio. La mayoría de la población que radica en este entorno se dedica al comercio (informal y formal) de bienes y productos alimenticios, seguida por las personas que ocupan como empleados, obreros, albañiles, meseros y secretarías, entre otras actividades. La severa estratificación social entre las

personas que lo habitan, da cuenta de los graves problemas de pobreza que enfrenta la población del barrio, cuyos ingresos por lo general son insuficientes para resolver los requerimientos mínimos de nutrición y educación. A esas estimaciones habrá que agregar los índices de desempleo abierto y subempleo para obtener cifras más cercanas a la realidad económica de los habitantes. Esa situación, si bien se debe a los problemas estructurales de la economía nacional recrudecida por políticas neoliberales y la agudización de la crisis en la economía global, encuentran razones y condiciones particulares en el proceso que ha seguido el barrio. En este sentido, a la par de la desarticulación de comercio de alimentos, organizado en tiendas y bodegas, las relaciones existentes entre los pobladores y comerciantes se han fracturado no sólo desde el punto de vista económico, sino también en el nivel de las relaciones sociales que se ven plagadas de corrupción y violencia; aún cuando se conservan y existen fuerte ligas parentales donde el mantenimiento de tradiciones y las fiestas patronales tradicionales han servido como un importante medio para mantener la relación entre los vecinos y los antiguos comerciantes de la zona (Tena y Urrieta, 2010).

La escuela secundaria donde estudian mis tres informantes se caracteriza por recibir entre su alumnado mayoritariamente a hijos, sobrinos, paisanos o parientes de comerciantes establecidos y ambulantes en uno u otro mercado y sus alrededores.

Las secretarías, prefectos y profesores han buscado ser adscritos a la misma por la cercanía a su domicilio particular, además procuran darse su escapada para ir a hacer compras diversas según sus necesidades de consumo. La mayoría habita en colonias contiguas, como por ejemplo la profesora de Mecanografía que vive en un condominio en la Candelaria, el nuevo subdirector tan solo a unas cuadas dentro de la misma Colonia Merced Balbuena, al igual que una de las secretarías, entre otros tantos más.

A tan sólo unas cuadas de esta Secundaria, se encuentra el Mercado Sonora, más moderno que el mercado de La Merced, no obstante, también es heredero de la vieja tradición de los mercados prehispánicos, reorganizado formalmente en 1974 (Ixtlán, 2009; El mercado de Sonora, 2010). Tiene gran actividad e influencia para la población citadina que acude eventualmente cuando tiene deseo o necesidad de acceder a la medicina tradicional mexicana y otros medios alternativos para su salud de “cuerpo” y “espíritu”. Al igual que en La Merced, en los espacios del Sonora se entrecruzan los tiempos de lo pre-moderno, lo moderno y lo posmoderno. El ejemplo, está en las dos secciones de venta que han hecho famoso al mercado: la de plantas medicinales y la de magia. Ambas bien diferenciadas aunque comparten un mismo espacio.

El uso de las plantas medicinales tiene una larga tradición en la medicina indígena de México. Producto de cientos de años de observación empírica

y experiencia compartida, su utilización está estrechamente vinculada a conceptos mágico-religiosos además de ser un elemento cultural que expresa prácticas populares muy arraigadas en la tradición. La enorme variedad de plantas medicinales que encontramos en el mercado nos habla de lo extendida que está la costumbre de utilizarlas en nuestra población. En este marco, Sonora es un mercado versátil en el que se conjugan la tradición y la modernidad, la magia y lo eminentemente práctico, la medicina y la fe; en fin, en él las y los estudiantes de la escuela secundaria encuentran un espacio de influencia, convivencia e interacción. Por lo general es un espacio para que algunos estudiantes desarrollen un trabajo sea asalariado o no. Muchos de ellos en apoyo a su economía familiar. Y otras veces, se convierte en un alivio y herramienta de protección ante la violencia del barrio e incluso ante la violencia escolar, como es el caso de los y las jóvenes “santeros”, quienes se envisten como tal, para evitar amenazas y violencia hacia su persona o la de sus seres queridos.

Ante la contingencia histórica que le interpela en el marco de la globalización, violencia social, la piratería y el narcotráfico, la pornografía y el comercio sexual entre sus calles, el tejido social del barrio de La Merced, ha ido cambiando y las alianzas o redes de socialización se han resignificado con deterioro en la solidaridad entre sus miembros. Además, debido a la accidentalidad y negociación

política de contingentes ciudadanos con intereses diversos, asociaciones civiles, grupos policiacos y autoridades del gobierno de la ciudad con intereses diversos que confluyen en torno a la localidad, los pactos que estructuraban la convivencia vecinal y solidaridad entre sus miembros han tenido fluctuaciones, desencuentros y reconfiguraciones acordes a los nuevos tiempos que imponen nuevos códigos y alianzas para su pervivencia y seguridad.

Los sistemas de prestigio establecidos en la simbólica del grupo social del barrio de La Merced, autorizan y ratifican en el poder a quienes de entre el estudiantado de la escuela secundaria ostentan poseer mayor fuerza, más dinero o el uso ilegítimo de la violencia o el engaño y la audacia para subvertir los códigos y normas establecidas por las autoridades escolares. No es raro entonces que en las narrativas de mis informantes se expresen identificaciones de las y los jóvenes con este tipo de comportamientos apropiados como formas audaces para subvertir al autoritarismo institucional. Pues adoptar este tipo de valores y comportamientos pueden permitirles obtener mayor estatus ante su comunidad estudiantil.

Es en este espacio de incertidumbre, diversidad y pluralidad étnica, lingüística y cultural de La Merced, donde hemos de contextualizar las narrativas de los casos de mis tres informantes, que presento a continuación:

Caso: 1. “Estoy bien clavada con este chavo.....Para mí tener relaciones es haber pasado de ser niña a mujer....”

Clara, de 13 años, estaba inscrita en el primer grado al momento de ser entrevistada. Me platicó que en casa de una amiga, tres semanas antes, tuvo caricias y sexo oral con un chavo de 19 años que le gustaba. Lo había disfrutado mucho. Posterior a ello, participó en una fiesta que organizó nuevamente su amiga de 20 años quien los presentó. El motivo de la fiesta era tener la casa para ellos, pues sus padres se fueron de viaje. Situación que permitió invitar a todos sus amigos para embriagarse con vodka y otros licores del surtido de la casa de sus padres. Clara, me relató:

Estuvimos tomando mucho en la fiesta y así.... Cuando se me subió el alcohol y él empezó a acariciarme enfrente de los demás compañeros... y me besaba el cuello y me tocaba.... y entonces mi amiga nos empezó a decir que porqué no teníamos relaciones sexuales. Que en todo caso ya era tiempo de que lo hiciéramos...Si nos gustábamos... ¡Pues qué!... que lo hiciéramos y dijimos...¡Pues si!... y nos fuimos a hacerlo al cuarto de al lado. Nos quitamos la ropa y lo hicimos.

Clara me dijo que a pesar de que sí le dolió la penetración, le gustó y lo disfrutó mucho. Expresó

que le gustaría volver a hacerlo. A mi pregunta sobre si tomaron alguna precaución, me dijo que no, pero que no está preocupada sobre estar embarazada porque ya le bajó su menstruación. Le pregunté si no le preocupaba la posibilidad de haber tenido algún contagio de ITS o por VIH-SIDA que el chavo le hubiera podido transmitir o si sabía los antecedentes del chavo. Me respondió que no lo pensaron en ese momento, pero después de ese día, siguiendo el consejo de una de su amigas se tomó la pastilla del día después, pero no me supo decir ni el nombre de lo que había tomado ni las indicaciones para su uso. Respecto del condón o membranas de látex u otros cuidados, al parecer se mantenía en ignorancia. Continuando con la conversación le empecé a interrogar sobre su relación con el chavo. Me dijo: “Estoy bien clavada....”. Le pregunté: ¿Te casarías con él o es por ahorita nada más? Me respondió entonces:

Pues la verdad estamos muy jóvenes para casarnos ahorita, pero quien sabe, más adelante... Ahorita me gusta para “parchar”.....lo disfruté mucho....Pero también me gustó que cuando le dije: “A ver... qué tal si quedo embarazada”...No pues entonces si me respondió...me dijo que pues él sí asumía... ¡Ay, y se me hizo bien tierno, sí me gustó!....Pero lo malo es que a mi mamá no le cae bien... ella no quiere que ande con él.

Le pregunté nuevamente: ¿Qué significó para ti perder tu virginidad? Y me dijo: “Pues pasar a ser de niña a mujer.... Sí me gustó.” Continué preguntando: ¿Qué es lo que más te gustó de tu relación? Y me dijo: “Los besos así en el cuello y en mis pechos....se siente... ¡aaay ¡... que uno se pierde y ya....”

Volviendo al tema inicial le pregunté: ¿Y en futuras ocasiones no piensas protegerte? ¿Usarían condón...? Respondió en voz baja y reflexiva: “... Si... voy a procurar.....”. Seguí interrogándole: “Y si con este chavo no te gustaría casarte ahora, en un futuro, con qué tipo de hombre te gustaría formalizar algo....?”. “Pues.... Así con uno que me respete.....que me dé mi lugar...que me saque del hoyo como dice mi mamá?”. “Del hoyo? ¿A qué te refieres....?”. “Bueno... es que en sí nosotros somos de una clase diferente, pero aquí pues todo está así... Pues usted sabe..”. Le pregunté entonces: “¿Diferente en qué sentido?....”. Y contestó: “Pues yo uso mejor ropa que mis compañeras y así... viajamos a Cancún, a Zihuatanejo, y así a varios lugares.... Ya conozco todos los estados de la república, nos vamos a pasear a buenos hoteles mis papás y yo...”. Volviendo a su referente de lo que llama “el hoyo” le dije.... “Entonces, tu quieres casarte con alguien que te saque del hoyo, quieres decir que no sea así como los que viven aquí en tu medio”. Ella movió la cabeza afirmativamente y terminamos la conversación. No obstante que Clara expresó tener una clase distinta y

mejor a la de su medio, las otras en la escuela a quienes ella reconoce como sus compañeras, en su ausencia, y al verla venir hacia nosotras, la evitaron y se expresaron de ella con desprecio, diciendo ante mí que ya se iban para huirle porque era una pobretona y que apestaba, “no ve que viene oliendo a cebollas”, refiriéndose al hecho de que su madre vende en la Merced.

Cuando conocí a Clara y la entrevisté con tres de sus compañeras ella me había comentado que podía hablar con su mamá de sexo sin ningún problema, que su madre le decía que “el sexo era algo natural que tendría que conocer algún día...”. No obstante ante mis preguntas sobre si su madre o maestros le han explicado las precauciones que había tomado para evitar un contagio, la chica dijo que no. También negó saber por su cuenta en concreto marcas de anticonceptivos o la forma de utilizar el preservativo. Si bien, el haber tenido sexo oral pudo haber sido una forma de practicar sexo seguro para evitar el embarazo, no necesariamente lo es para evitar el contagio de otro tipo de enfermedades como por ejemplo herpes o SIDA, en caso de heridas bucales. Por otra parte, la utilización de la pastilla del día después fue bajo la recomendación de la amiga que le indujo a tener relaciones sexuales quien además de la diferencia de edad que guarda con ella se ve que ejerce una gran influencia. Pero en hechos concretos Clara está ajena a un conocimiento eficaz y adecuado sobre las recomendaciones clínicas para su

uso o incluso si puede ser o no reiterado. En una conversación informal que tuve oportunidad de sostener días después con su madre, ésta me dijo:

La verdad es que yo casi no estoy en la casa.... Por eso me gusta que vean así, los programas que les dejan algo.... Así como el de “decisiones de mujeres” para que se den cuenta de que en la calle pueden pasarles cosas feas... así, ya ve que luego sacan que las violan, o que en las fiestas les pueden dar drogas... así, para que aprendan lo que les puede pasar...

De esta forma, a lo largo de las cinco conversaciones que tuve oportunidad de sostener con Clara, la figura del padre fue totalmente ausente y a la par que Clara no se atreve a hablar abiertamente con su madre sobre su sexualidad, la madre por su parte, a pesar de que a diario va celosamente a dejarla y recogerla de la escuela, no se atreve tampoco a darle instrucciones concretas a su hija para asumir una sexualidad integral y con prácticas seguras. Sus amigas además son un dudoso recurso social y/o afectivo para ella.

Caso: 2. “Es que mi vida es muy dura.....”

Esta frase la expresó en algún momento María, el segundo caso que reportaré. Ella es una chica inscrita en tercer grado, con 15 años y una

complexión pequeña, su estatura no rebasaba el 1.45 mts. Su carita ovalada, con el mentón marcado y unos dientes blancos que dejaba ver poco, pues casi no sonreía, su apariencia, por lo regular mostraban que era más bien preocupada ansiosa y desconfiada. Ojos brillantes, castaño oscuro, también el pelo, siempre anudado en una larga trenza hasta la cintura que la caracterizaba. Conocí a esta chica en el baño donde cada miércoles se escondía para evadir la clase de taller de costura, por lo cual profesores y médico escolar ya la tenían estigmatizada como “un caso problema”. En una ocasión según me confesó tomó vinagre y al reportarse con dolor no le creyeron y la dejaron hasta terminar la jornada y sin medicamento, abandonada a su dolor de estómago. María es una chica muy despierta, chispeante y excelente jugadora de *football*, por lo que incluso tenía el privilegio de ser de las pocas mujeres a quienes sus compañeros varones “les dejan jugar en sus equipos”. También acostumbra entrenar box, según las referencias de su propio padre es que “es muy buena y tiene futuro si se dedica a ello con entrega”. Ella dice que su mayor sueño es llegar a ganar mucho dinero y poder sacar adelante a sus padres para que ya no tengan que trabajar. Paloma ha sido su mejor amiga desde la primaria y comparten todo. Meses antes María hizo confidencias a la conserje de que “estaba haciéndole al activo”, que es una especie de *thiner* o sustancia casera que por su bajo costo utilizan para drogarse los vagos del barrio. Después al parecer lo dejó. María

tenía materias reprobadas del primer grado y del segundo, por lo que al término del primer periodo escolar se le suspendió la entrada al salón hasta no aprobar los extraordinarios que debía. Para tal efecto sus padres le acompañaron durante su inscripción y ejecución de los exámenes y tuve oportunidad de conversar con ellos. Con orgullo hablaron de su apoyo para que María continuara entrenando boxeo y *football*, aunque en realidad la madre expresó su desacuerdo pues no le parecía del todo bien una actividad así para una “mujercita”. Dijo también de María que resultó la más problemática y latosa de sus hijos, incluso “peor que hombre”. Daba más problemas que los dos varones mayores que aún vivían con ella y era muy diferente de la primera hija, la mayor de todos estaba ausente por estar casada. Otra queja fue que María se deja influenciar por sus “malas amigas” y por ello estaba reprobada. El padre por otro lado, me fue comentando que era muy buena en el boxeo, que ahí se han topado con personalidades y que ella es bien conocida y recomendada por su entrenador, por lo que al parecer puede tener futuro. Entre otras cosas más me fueron platicando sobre algunas travesuras o detalles graciosos de su comportamiento atribuyéndole precocidad y travesura. El padre me narró cómo desde hace los cinco años tiene un novio. Quien un día le pidió permiso formalmente para ser novio y casarse en un futuro. Él le contestó que no era tan fácil, que si pensaba ganárselo tendría que ir a

trabajar con él todos los días. Así, al siguiente día tempranito se le presentó el muchacho y se ganó su autorización para que los dejara platicar, toda vez mostrada su disposición para el trabajo y la seriedad de sus sentimientos por María. No obstante, los padres opinaban que la apoyarían para que estudiara por lo menos toda su secundaria como sus dos hermanos mayores y después ya sabría ella si se casaba o no.

Más adelante, María y otros actores en la escuela, me dieron otra versión sobre sus prácticas y preferencias sexuales. Al decir de uno de los dos prefectos que atendieron su grupo escolar durante el segundo grado, María y su grupo de amigas “Son tortilleras” (mote despectivo para referir a personas lesbianas), y ante mi inquietud de saber más al respecto evadió el tema y no me dio más elementos. El otro prefecto me narró que estas chicas acostumbraban retarlo e intimidarlo en grupo mostrándole que se tiraban en el suelo y se levantaban la falda, retándole a que mirara que entre ellas se tocaban. ¿Y usted que hacía al respecto como prefecto?, le pregunté.

Nada, me contestó, yo me retiraba mejor, porque una vez tuve un problema, me vino a acusar una mamá por haberle indicado a su hija que le bajara al dobladillo de su falda...Ya me querían levantar un acta por acoso a una alumna.... Desde entonces ahora no les digo nada...

Dio media vuelta y me dejó con la palabra en la boca. La propia María, bien a bien, se expresaba sobre sí misma con un conflicto, es decir, a la vez que me explicó en entrevista que ella no era de “ese tipo de chicas que les gustan las chicas”, y las descalificaba, pues su prima en Saltillo la invitó una vez a participar de prácticas lésbicas con ella y una amiga y ella les dijo que estaban locas, que ella no le hacía a eso. No obstante, en sus comportamientos manifestaba haberse relacionado durante su estancia en la escuela con por lo menos seis chicas. También me expresó que tenía un problema con un chavo porque le habló por teléfono para decirle que le iba a bajar a su novia y éste la amenazó con golpearla pero con toda su banda. A lo cual ella expresó que era muy poco hombre porque “para partirse la madre tenía que llevar a toda su banda”, hecho que trascendió en su familia. Según sus compañeras y su maestra de taller, su padre le propinaba unas golpizas porque ella asumió frente a ellos su preferencia lésbica. A partir de ese momento incluso la obligaron a quitarse la trenza, a cambiar su apariencia, que claramente lucía más femenina con el pelo suelto, con copete, y a pesar de sus escasos recursos la mandaron al salón de belleza a pintarse el pelo. Desafortunadamente para los padres, según el decir de la chica, ello sólo hizo que sus amigas quienes la miran con admiración se enamoren más de ella y le pidan que sea su novia.

En cuanto a los límites de su coquetería con las chicas, ella dice que no quiere ser novia de sus amigas refiriéndose por ejemplo a Paloma, su compañera de grupo y vecina. Pues María dice, no puede compartir con ellas después de una relación de noviazgo todo lo que han vivido como amigas, casi hermanas.

El riesgo de violencia contra María por su orientación sexual es muy alto en el contexto del barrio de La Merced, no sólo por su desafío por ganarle la novia a sus pares varones como expliqué arriba, sino porque la violencia social y el involucramiento de las y los chicos en pandillas es muy frecuente y ocasiona no sólo rencillas menores, sino incluso asesinatos. Como ocurrió precisamente con uno de los tíos de su amiga Paloma, quien fue asesinado ante los ojos de esta chica unos meses después de mi entrada al campo, en plena calle, por una mera demostración y desafío de un chamaco, nuevo “sicario”, quien quiso hacerse de fama como matón a sueldo en el barrio. Le disparó y huyó, sin ser perseguido; mucho menos consignado a pesar de que era del conocimiento de todos los habitantes del barrio, quién era el asesino y los motivos por los que lo hizo. Paloma no pudo reinscribirse al ciclo siguiente para concluir su tercer año y obtener su certificado a causa de haber sido testigo del asesinato, ya que sin importar que no concluya sus estudios secundarios, su familia prefirió trasladarla y

resguardarla con otros familiares para alejarla del barrio.

En este contexto de crecida violencia social, María se muestra ambigua respecto de su proyecto de vida en pareja a futuro. Por una parte considera que su novio, al que aceptan sus padres, se merece que se case con él por haber estado ya con ella durante cinco años. Pero a ella le da miedo perder su virginidad con un hombre porque piensa que le dolería más y tiene miedo.....En concreto, a ella le gustan más las mujeres y la novia con la que actualmente se relaciona fuera de la escuela, le está pidiendo que “se vaya con ella” para que vivan juntas en amasiato. De esta última no saben nada los padres, de irse lo haría huyendo y dejando todo atrás.

**Caso: 3. “Hombre que me gusta...hombre que no se me resiste”
...“¿Ha pensado usted alguna vez en la muerte?”**

Claudio, como nombraré a mi tercer informante³, se reconoce como gay. Este joven se muestra muy inteligente y maduro para su edad. Se mueve y se reconoce sin inhibición ante toda la comunidad. Según su profesora de taller, es “buen comerciante y corrupto, le interesa mucho el dinero y todo lo intenta negociar. Además trata de aparentar

³Los nombres de los entrevistados son ficticios, y se cambiaron para garantizar el anonimato de los participantes de la investigación.

mayores posibilidades económicas de las que tiene su familia”. Recuerdo haberlo visto una vez durante todo el recreo, estar sentado y caminar por todo el patio lucíéndose con una bolsa del “Palacio de Hierro”.

Claudio destaca como líder de su grupo, pues tiene carisma y consenso, ya que les ha obsequiado con algunas fiestas en los descansos. Es que gracias a que lograba que las autoridades le autorizaran, debido a ese hecho de logro, tenía consenso entre sus estudiantes. Pero ciertamente, el carisma y su forma de negociar eran en primera instancia lo que permitía que los adultos le tomaran en serio y le autorizaran. Con su gran capacidad de convencimiento y contactos, lograba desde la autorización del prefecto hasta proveerles de refrescos, papas y otras viandas en las que incluso alguna vez me convenció de darles financiamiento y cooperar de manera encubierta para ello. Es un comerciante consumado ya que lleva para venderles pan y atole sin que sea notorio, logrando hacer su venta.

Al salir de la escuela diariamente va a vigilar los tres puestos que su madre posee en el Mercado de Sonora. Me dijo que prefiere vigilar a los empleados “para que no se claven el dinero”, y que en todo caso es mejor si él es el que se lo “clava”. Por lo regular al hablar con él, su mirada y concentración está en ver qué pasa con los chavos a su alrededor, y en estar acosándolos con algunos comentarios. Algunos para molestarlos y atraparlos con coqueteo en su

conversación. En este sentido se puede decir que es exitoso porque la comunidad lo reconoce y lo acepta en general con su forma amanerada de caminar y hablar, siempre muy derecho para hacer lucir su porte alto y distinguido; es moreno oscuro, luce siempre guapo, bien peinado y con unos lentes blancos a la moda que resaltan con su tez.

Al caminar por el patio durante los recreos u horas libres, la mayoría de sus compañeros varones se cohíben ante él. La mayoría no lo rechaza, por lo general lo vacilan confianzuda y amigablemente, algunos incluso buscan de buen modo su diálogo. Algunos otros le temen y otros más lo rechazan con violencia como fue el caso de un “darqueto” que salió de tercero en la generación pasada y era muy violento; se refería de él con desprecio nombrándolo como “¡Ese maricón...! Mostrando ademanes de poder golpearlo. Otro ejemplo de rechazo en el patio fue cuando un chiquillo de primer año le gritó: “¡Claudio... está bien feo!” – a lo cual contestó con coraje y firmeza, abandonando los buenos modales que siempre cuidaba para gritar: “¡Chinga tu madre, pendejo!”. Y seguimos caminando sin más.

Cuando recabé sus relatos autobiográficos, acababa de tener un problema con la profesora de Mecanografía con quien se llevaba muy bien, excelente al decir de él, pero al hacerle la confidencia de que estuvo besándose con un chavo de la escuela y ser ella la única en conocer el hecho, los demás chavos se enteraron. El chico al que besó tiene novia

y éste le reclamó por qué habían difundido el chisme entre “la banda”, refiriéndose a su grupo escolar. A su vez, mi informante le reclamó a la profesora porque había esparcido sus confidencias, pero ella lo negó rotundamente y le dijo que sólo la difamaban a ella como chismosa cuando no había dicho nada y sólo la metían en problemas. No obstante mi informante no le creyó y la profesora perdió toda credibilidad ante él, al tiempo que él va perdiendo la posibilidad de ser evaluado con objetividad en su materia.

Respecto de su inicio sexual y el reconocimiento de su identidad sexual como gay, Claudio me refirió que empezó a darse cuenta de que le gustaban los hombres cuando entró a la secundaria. Nunca quiso referirme su historia previa, ni profundizar en datos de su familia, por el contrario, centró siempre los temas de conversación a partir de su inicio en el primer grado de secundaria y las relaciones de pareja que desde entonces ha mantenido. Inició diciéndome que :

¡fue bien padre!. Primero no lo quería reconocer, pero ya me gustó... ¡Fue bien padre!.... Cuando fui a un bar gay con unas amigas y ahí me buscó y me pidió mi teléfono uno de los *stripper* que salió en el espectáculo. Yo se lo di y él me buscó, poco después empezamos a salir.....él fue mi primera relación y duramos dos años.

El hombre al que se refiere en su relación era de treinta y seis años, bisexual, tenía hijos y una

mujer. A Claudio no le importaba, no obstante, terminaron porque tenían muchos problemas por celos. Este hombre era muy violento y lo celaba mucho hasta que acabaron su relación, y eso ocurrió un poco antes de que yo entrevistara al chico. De hecho en alguna ocasión al encontrármelo durante el recreo y platicar, Claudio lucía muy mal, contrastantemente con su apariencia de líder exitoso. Ese día me dijo que estaba pensando en la muerte. Me preguntó directamente si yo había pensado en el suicidio o en la muerte alguna vez. Cuando le pregunté por qué estaba pensando en eso, él sólo guardó silencio.

Profundizando en los datos de sus prácticas sexuales, Claudio me dijo que aparte de esta relación ha tenido otras cinco, cuatro de ellas con hombres mayores que él y una con uno de sus compañeros en la escuela, por quien tuvo el problema con la profesora y su grupo.

En su relación actual también estaba saliendo con otro *stripper*, que se reconocía como bisexual y era mayor que él. “Muy guapo” y que “le gustaba mucho”. Respecto a la protección en sus relaciones me dijo que a veces usaban condón, pero otras no porque se les olvidaba o porque les gustaba hacerlo así. Que él sabe que es bueno y va a procurar utilizarlo pero en realidad “cuando están en la acción”, luego se les olvida y ni hablar.

Respecto de la relación entre hombres jóvenes y maduros, Mauricio List (2010) apunta que es

importante valorar cada situación conforme al contexto y sujetos que involucra, ya que el poder y la vulnerabilidad son para ambas partes. Si bien el estigma generalizado apunta hacia el hombre mayor como un abusador y pervertidor de menores, List (2010), documenta a través de una serie de historias de varones jóvenes cómo en muchos casos son éstos los que buscan insistentemente a los mayores movidos por una idea de obtener su experiencia, mayor conocimiento o madurez y explotando el valor de su “juventud” como sinónimo de belleza, salud e inocencia.

En el caso de Claudio, aunque su familia reconoce su homosexualidad, no comparte con ellos ningún comentario sobre sus relaciones, pues sabe que no las aprueban, aunque le permiten asistir cada viernes a los bares gays. Su madre y hermano, pues no conoce a su padre, no han hablado con él respecto a su sexualidad. Los saberes que posee al respecto vienen de pláticas con dos amigas lesbianas y con las parejas sexuales con las que ha compartido. El prefecto y un profesor, dicen sobre los alumnos gay que es mejor no meterse en su vida privada arguyendo dos razones: “ellos ya saben más de lo que la escuela les puede enseñar”. Y que “sus padres se pueden enojar porque mandan a sus hijos a la escuela para que los eduquemos no para que los critiquemos”.

Claudio no terminó el ciclo secundario, dos bimestres antes de concluir su tercer grado, se le

“conminó” por parte del Director para que se inscribiera en otra escuela porque “no podría acabar aprobado su año escolar debido a las materias que debía”. El chico y su madre accedieron y como ya tenía cumplidos los 16 años, la última noticia que tuve de él fue que se había inscrito en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para terminar mediante exámenes su tercer grado y obtener su certificado de secundaria.

Conclusiones

A partir del análisis sobre las prácticas sexuales de estos tres casos de estudiantes de secundaria pública, he argumentado que es un imperativo lograr la consolidación de una educación sexual integral y de una ciudadanía civil y sexual para las y los jóvenes en el contexto actual de diversidad e incertidumbre, así como de la violencia que, en todas sus formas, viven en el barrio de La Merced, en la Ciudad de México.

El enfoque cualitativo, el método etnográfico y la perspectiva de género han sido herramientas útiles que me permitieron estudiar en profundidad los fenómenos de diversidad e incertidumbre que subyace en las prácticas y salud sexual juveniles en el marco de las relaciones interétnicas de esta escuela secundaria. La descripción empírica ilustra las prácticas de cortejo y la actividad sexual del estudiantado, así como el juego erótico siempre presente en sus interacciones sociales cotidianas

dentro de los distintos espacios del edificio escolar, o fuera de éste, así como en la extensión de su barrio.

En este contexto, las sexualidades, el erotismo y el poder, median el auto y hetero-reconocimiento sexual y erótico entre pares. La disciplina, el castigo y la vigilancia, que se instrumenta por madres, padres y maestros en el sistema de educación secundaria, incluso en la arquitectura del edificio de este plantel, ubicado en el barrio de La Merced, es burlado y resistido por la agencia de los y las estudiantes, que se apropian del espacio para sí, dentro del inmueble, o cuando se apropian de las casas de amigas/amigos sin presencia de la mirada adulta, como ocurrió en el caso de Claudia cuando perdió su virginidad. O bien, se las ingenian para interactuar y ejercer su erotismo y sexualidad en otros espacios fuera del inmueble escolar como son los parques cercanos, el estacionamiento, los baños, “las fiestas organizadas en el salón”, o por su asistencia a bares o antros, con o sin permiso de sus tutores, como fue en el caso de mi informante Claudio. No obstante, su agencia no está libre de tensión, riesgo y conflicto que se les revierte cuando dada su ignorancia sobre sus propios cuerpos y en muchos casos sobre la malicia de quien(es) se acercan con segundas intenciones y manipulación.

A pesar de la actividad y dinamismo que expresan las sexualidades juveniles, éstas siguen siendo un tabú en el proyecto educativo adulto. De manera que los contenidos curriculares sobre

sexualidad que les ofrece esta escuela secundaria no son significativos para que las y los jóvenes adopten comportamientos de auto-cuidado y prácticas sexuales seguras. Por el contrario, ante la diversidad de identidades y prácticas sexuales que ejercen entre pares, priva la incertidumbre, debido al riesgo y posibilidad de un futuro mal logrado para estos jóvenes a causa de su ignorancia y de la violencia que enfrentan, por omisión de sus tutores y la escuela, al no brindarles una educación sexual integral. Muchas veces, porque los propios adultos no tienen certidumbre sobre sus propias prácticas, cuerpos y relaciones, que se rupturan o se reinician en el contexto de familias recompuestas u otras separadas.

En este sentido, la ineficacia de la ENAPEA (2015-2030), en la actualidad recuperada por el nuevo gobierno, no alcanza a llegar hasta su población meta. Por lo que el grupo juvenil queda desprotegido y los contenidos del curriculum secundario ajenos a sus necesidades reales de saberes que les permitan prácticas sexuales sin riesgo y de salud sexual integral, que les conduzcan a un presente y futuro gozoso física, psicológica y emocionalmente en sus relaciones de emparejamiento. Así como en su propio proyecto de futuro personal, laboral y familiar.

No obstante lo anterior, a pesar de las restricciones que se les impone por su edad, también puedo referir que el espacio físico del recinto escolar, y la misma ambigüedad del desempeño escolar de los

adultos educadores, permiten al estudiantado experimentar con su agencia sobre sus cuerpos, acceder y explorar su placer y erotismo, así como tomar decisiones con base en su propio sentido práctico y con relativo grado de autonomía sobre su curso de vida escolar y sexual. Esto ocurre en un proceso personal y grupal que se vive no libre de contradicciones, ya que como parte del currículo vivido y oculto en las prácticas cotidianas de esta secundaria conviven en tensión y conflicto tanto los recursos o posibilidades, como las limitaciones e imposiciones del mundo adulto hacia los estudiantes.

No obstante las limitaciones en la escuela, sus estudiantes utilizan los intersticios del proyecto escolar para apropiarse de espacios alternativos respecto de su grupo doméstico y del mundo adulto escolar para vivir su erotismo y corporalidad. En este sentido, la escuela secundaria abre la posibilidad y da sitio para su autonomía, su agencia y la puesta en escena de identidades sexuales que transgreden la dicotomía masculino-femenino. Así, chicas y chicos pueden optar por identificaciones, posicionamientos y ubicaciones diversas en sus preferencias y en la orientación de su deseo sexual, a la par de lograr la vivencia de sus cuerpos.

Los tres casos expuestos ilustran cómo las y los estudiantes adoptan en sus identidades sexuales preferencias heterosexuales, lésbicas, homosexuales y bisexuales. Estas identidades sexuales juveniles diversas, pueden expresarse en forma transitoria, a

manera de ensayos y acervo en la experiencia vivida de su sexualidad o bien direccionadas hacia ubicaciones, más o menos estables en su proyecto de vida futuro.

Otras ubicaciones se asumen por los estudiantes como otras adscripciones, estilos juveniles o modos de ser: *darketos*, *reggeatoneros* o santeros en el marco de los mercados Merced y Sonora. Entre estos últimos, la influencia de las creencias y valores de la santería, la devoción a San Judas Tadeo, la “Santa Muerte” y otros sistemas con los que se identifica el estudiantado, ilustran la huella del sincretismo, secularización e influencia de la etnicidad migrante, instalada en el espacio de la urbe. En ellos se incrustan y cobran sentido las diversas biografías de mis informantes en un contexto situado con prácticas de mestizaje e intercambios culturales y de diversas formas de violencia social, barrial, doméstica y de género, entre las personas que se reconocen como mestizas, otras más como migrantes de distintas etnias que se reconstituyen y se resignifican por sus generaciones nacidas en la urbe, o bien de quienes aún van y vienen como migrantes pendulares entre “su pueblo” y la ciudad. Pero donde además se construye un espacio de violencia interétnica y de discriminación que se invisibiliza y niega, a pesar de que se ejerce con prácticas violentas. También se vive la violencia inter-generacional, en virtud de que el mundo adulto disciplina e impulsa la vigilancia con castigo a cualquier transgresión

juvenil, pero no ofrece para estos chicos el mínimo acompañamiento, ni brinda una educación suficiente y necesaria para que se desarrollen y expresen en un ambiente que permita su salud sexual integral y su salud reproductiva en aras de un proyecto de vida mejor que el de sus madres y padres. En el caso de Claudio, al reconocerse dentro del plantel como homosexual, pareciera ser que pierde todo derecho a recibir escucha y apoyo por parte del profesorado que justifica su omisión diciendo que por su orientación sexual, el chico ya posee los saberes necesarios, más allá de lo que la escuela le puede brindar. Lo mismo ocurre, cuando entre el alumnado llega a darse el caso de que alguna alumna inscrita, sea reconocida como trabajadora sexual en el entorno del barrio, como me refirió el subdirector de esta escuela: “Ya saben más que uno, ya la escuela no puede darles nada”.

Se expresa además en estas narrativas que no existe un modo único y homogéneo de ser mujer u hombre entre los estudiantes secundarios; las feminidades y las masculinidades no son entidades homogéneas, estables ni fijas. Pueden mantenerse además en tensión o conflicto las preferencias sexuales individuales respecto de las construcciones sociales o asignaciones del deber ser “femenino” y “masculino”, como mostré en los casos de María y Claudio. Pero ante esta realidad, como he mencionado, la ignorancia de madres, padres, maestros, prefectos, orientadores, los deja sin

acompañamiento y presas fáciles para ser manipulados y/o abusados por personas corruptas y malintencionadas, que por desgracia abundan en su contexto barrial.

Al presentar los distintos relatos de vida de estos tres estudiantes ilustré la heterogeneidad de los modos de estar en la escuela y del cómo se viven en la multiplicidad de tiempos y espacios vividos en el currículo escolar. De manera que las y los estudiantes, construyen su propia historia de vida escolar y personal en cruce y con influencia de la acción social e historias de vida de las y los otros con quienes conviven dentro y fuera de su escuela. Así, la biografía e historia personal se inserta en la historia y contexto de sus grupos de identificación, tanto dentro de la escuela como de su grupo doméstico y en el barrio.

El contexto escolar más allá de ser un espacio físico y simbólico que rodea a los actores escolares, es una co-construcción del sentido, la acción y circunstancia donde lo personal es político y se trasciende lo meramente individual por sus alcances de ida y vuelta hacia la sociedad en su conjunto.

Lo anterior es importante porque en los sistemas de prestigio que construye el estudiantado en su interacción escolar juvenil, también reproduce los estereotipos y representaciones sociales de lo femenino-masculino, así como la violencia del mundo adulto y los estigmas que minusvaloran “lo indígena”, como se expresa por “las amigas” de Clara,

quienes la discriminan porque su madre “vende en el mercado” diciendo que “ella huele a cebollas”. En consecuencia existen tensiones y conflictos en las interacciones juveniles dentro de su secundaria y en el entorno de su barrio, que pueden ser causa de las peleas, del llamado “*bullying* escolar” y la violencia en general física y simbólica, que no será posible erradicar tan sólo con medidas paliativas, sino que por el contrario es necesario implementar intervenciones que modifiquen estructuras y mentalidades en los actores de este sistema escolar.

Se plasma aquí la existencia de una política sexual masculina en la simbólica y el régimen de género que se construye en los distintos espacios de esta secundaria y en el espacio familiar y barrial del estudiantado, donde se vulnera la posición de las mujeres estudiantes y doblemente lo hace cuando se trata de mujeres estudiantes que además, mantienen identidades sexuales diversas, como en el caso de María, o bien son migrantes e indígenas. Por lo que es necesario desarrollar acciones afirmativas a favor de las jóvenes estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables, ya sea por su orientación sexual o por ser indígenas y migrantes, que permitan intervenir en los comportamientos que accionan en colectivo el acoso-abuso sexual juvenil disfrazado de coqueteo y la violencia contra las mujeres que se vive en las prácticas cotidianas y espacios de la escuela en general.

Por todo lo anterior, es importante trastocar los sistemas de prestigio y las formas de violencia institucionalizada contra las mujeres y las masculinidades “no hegemónicas”. En este mismo sentido, los sistemas de prestigio del régimen de género vigente en los grupos domésticos del estudiantado y en la escuela, subyacen encubiertos en los motivos que generan múltiples peleas entre escolares, hombres y mujeres, dentro y fuera de la escuela. Mismos que deben ser considerados para cualquier intervención educativa al respecto.

Para contribuir a transformar lo anterior, es necesario instrumentar proyectos de intervención educativa que transformen las imágenes y estereotipos sobre “lo masculino y lo femenino” como si fueran entidades homogéneas cuyos atributos se pueden universalizar. No existe “el hombre”, ni “la mujer” como identidades esenciales. Por lo que es importante integrar en el proyecto escolar el dinamismo en las ubicaciones diversas o identidades sexuales que se expresan entre las y los escolares, como modos de ser fugazmente temporales en su orientación, según describí en los casos de María y Claudio, por ejemplo. Además, para construir ciudadanías, sexuales, civiles y juveniles que modifiquen los códigos patriarcales del género y la discriminación por edad hacia estos estudiantes, es importante “re-educar a los educadores” del nivel y reconceptualizar a las sexualidades superando la

noción de que éstas son tan solo un tema para ser informado dentro del currículo del nivel secundario.

No obstante las limitaciones descritas en el proyecto escolar adulto, esta escuela secundaria da sitio en su inmueble y se constituye en un “territorio juvenil” que mediatiza la violencia y resguarda temporalmente a estas jóvenes del abuso, de la violencia y prácticas corruptas del barrio, como también de la violencia doméstica cuando existe en su grupo familiar, en el que la normativa de sus tradiciones tiende a cargarles desde muy temprana edad con responsabilidades como el trabajo infantil, el cuidado de los hermanos menores y las labores domésticas o de ayudantía para obtener el sustento de su grupo doméstico.

Como ilustran estos tres casos, en el inicio sexual y prácticas de cortejo juvenil, subyacen las relaciones de poder y dominación que son resistidas y negociadas por estas/os chicas/os conforme a sus estrategias y recursos en su acción reflexiva dentro un contexto situado. En sus interacciones sociales y sexuales se mantiene el conflicto y se transita por nuevos significados conforme al estadio de madurez biológica que vive cada joven, previo a las responsabilidades adultas del matrimonio y del sustento económico familiar. Estos mismos jóvenes adoptan estereotipos y “formas de ser mujer/hombre” ante las industrias culturales y la globalización, y experimentan nuevos deseos y proyectos que pueden estar alejados del sentido comunitario y de herencia

cultural que en ellos encomienda su grupo étnico de origen. Además pueden reproducir de manera subrepticia la discriminación y violencia interétnica, doméstica, de género e intergeneracional.

Aunado a la diversidad e incertidumbre en las prácticas sexuales y proyecto de vida de estos jóvenes, prevalece a la par la falta de previsión que les vulnera en su proyecto de futuro ante las ITS, el VIH, y el embarazo, que las más de las veces expresan temer, pero el cual no previenen, a pesar de tener información de que existen medios para ello. Mientras que sus tutores y educadores, por miedo o ignorancia, no les apoyan para resolverlos. Tal es la situación que llegados al 2020 han sido malogrados aún los objetivos generales de la ENAPEA (2015-2030), como fue desde su postulación, de reducir en 50% la tasa de fecundidad de las adolescentes entre 15 a 19 años, para el año 2030. Además se propuso como imperativo la meta de lograr cero embarazos en niñas de 14 años o menos; los cuales según se señaló en el diagnóstico previo desarrollado para la justificación del proyecto por CONAPO: “son por lo general debido a falta de una decisión informada de estas niñas o bien por acoso y/o abuso sexual” (Gutiérrez, 2015). Flagelos juveniles en los cuales aún la ENAPEA no ha tenido oportunidad de impactar, ya por falta de presupuestos, por cambios y trasfondos de beneficio político y partidista, sin importar la suerte de las y los jóvenes en contextos y condiciones de vulnerabilidad.

He descrito las formas diversas e incertidumbre en que las y los adolescentes experimentan sus prácticas sexuales, carentes de una educación sexual integral que les permita construir un proyecto personal y de ciudadanía incluyente de sus derechos humanos, sexuales y reproductivos. Propongo que el mundo adulto reconozca la heterogeneidad presente en el campo de la construcción de los derechos humanos y sexuales de las y los jóvenes donde su derecho a una educación sexual integral es básico e inalienable. Para ello es fundamental el reconocimiento de los significados contextuales de las sexualidades, del carácter situado de los debates morales ante la pluralidad de las esferas públicas y la proliferación de discursos sobre la sexualidad en el marco de los fenómenos de la globalización y de la recomposición de las familias migrantes contemporáneas en el barrio de la Colonia Merced Balbuena de la Ciudad de México.

Queda aquí explícito que la actual discusión jurídica y conceptualización en torno a las “ciudadanías sexuales”, y la educación sexual integral impartida a los actores educativos de la Educación Básica, debe reconocer e incluir los derechos sexuales del colectivo juvenil. La demanda fundamental es la construcción de nuevas políticas y la real aplicación de la mal lograda ENAPEA, para educar la sexualidad de los jóvenes y rebasar el control reproductivo en este grupo etario a través del reconocimiento de sus prácticas sexuales, de su

derecho al placer y goce erótico; así como coadyuvar a su salud sexual integral que asuma los derechos sexuales de esta población como inalienables y como una demanda ética de justicia social y de equidad para todas las personas. Debe ser además inclusiva del estudio sobre las orientaciones sexuales diversas. Para terminar, enfatizo la necesidad de reconocer en las ubicaciones sexuales la alteridad en la pluralidad tomando como fundamento el reconocimiento de una humanidad subyacente mediada por las diferencias, el respeto y dignidad de jóvenes y adultos, hombres y mujeres en diversidad.

Referencias

- Amuchastegui, A. y Rivas, M. (2008). Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: Género, heteronormatividad y ética. En: Szasz, Ivonne y Guadalupe Salas (Coord.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción* (pp.57-133). México: El Colegio de México.
- COPRED (2021). COPRED. Monografías por la No Discriminación » Población LGBTTTI. Recuperado de <http://data.copred.cdmx.gob.mx/por-la-no-discriminacion/poblacion-lgbttti/#:~:text=La%20abreviatura%20LGBTTTI%20significa%20L%C3%A9sico,la%20intersexualidad%20corresponde%20a%20una>
- Gutiérrez, Juan (Coord.) (2015). *Diseño del Esquema General de Evaluación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>.
- Ixtlán (2009). *Mercado de Sonora. Entre la medicina alternativa y la magia*. Recuperado de <http://www.skycrapercity.com/showhread.php?t=824552&page=2> el 17 de agosto de 2010
- List, M. (2010). *El amor imberbe. El enamoramiento entre jóvenes y hombres maduros*. (Sexualidad y Sociedad). México: Ediciones EON, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for radical theory of the politics of sexuality, En. C. Vance (ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 9-26). Londres: Routledge,.
- Tena, R. y Urrieta S. (2010). *La Merced. Un barrio emblemático de la Ciudad de México*. Sección de Estudios de Posgrado e investigación de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional (IPN) - Unidad Tecamachalco /Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, 6a. Sesión 25 de marzo de 2010, pp 101-169.
<http://www.paot.org.mx/centro/ceidoc/archivos/pdf/SEMINARIO_PERMANENTE_CENTRO_HISTORICO_DE_LA_CIUADAD_MEXICO.pdf#page=101> (12 de marzo, 2012).

11. Educación en valores para la prevención de la violencia contra la mujer

Cintya Arely Hernández López

Irma Yazmina Araiza Delgado

Teresa Jiménez Álvarez

Introducción

Esta investigación se centra en la aplicación del libro *La lucha: La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México* (2015), de Jon Sack, como una alternativa institucional para erradicar las situaciones de violencia que viven las mujeres en la actualidad. Se trabajó en tres grupos de la Licenciatura en Educación Primaria y un grupo de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo Chihuahua, México. El objetivo fue sensibilizar a las estudiantes normalistas sobre el rol de las y los defensores de derechos humanos, sobre los feminicidios y la violencia contra la mujer. También se abordó la incorporación transversal de las temáticas del libro en la malla curricular para generar

espacios de reflexión y análisis y el impacto de la implementación de las estrategias y acciones propuestas en la formación de las estudiantes normalistas. El planteamiento teórico-metodológico fue el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo utilizando el método etnográfico, con la finalidad de hacer una descripción detallada de los procesos vividos. Como técnicas se hizo uso de la observación. Los instrumentos fueron el diario de trabajo y el guión de observación. Entre las conclusiones de esta investigación se pueden mencionar la importancia de que las estudiantes normalistas desarrollen valores éticos que las comprometan a modificar su realidad erradicando a la violencia de sus acciones y sus hábitos cotidianos, que contribuya a la construcción de una sociedad pacífica donde impere la equidad entre sus miembros

1. Antecedentes

En los últimos años en México la violencia contra la mujer registra un aumento preocupante. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016) en los últimos diez años (2007-2016) fueron asesinadas 22 mil 482 mujeres en las 32 entidades del país. En promedio, cada cuatro horas ocurrió la muerte violenta de una niña, joven o mujer adulta, por mutilación, asfixia, ahogamiento, ahorcamiento, o fueron degolladas, quemadas, apuñaladas o murieron por impactos de bala (Muedano, 2017). Por lo que se puede apreciar, las

cifras son alarmantes. Sin embargo en estos datos sólo están cuantificados los casos donde la violencia culminó en la muerte de la persona, y no se debe olvidar que la violencia no solamente es física sino que va más allá. Según la organización mundial para la Salud (OMS), la violencia contra las mujeres es un problema de salud pública. Uno de los principales argumentos es el impacto negativo que tiene en la salud física y mental de las mujeres, siendo una de las principales causas de mortalidad en algunas regiones del mundo y algunos grupos de determinada edad.

Lo que sale a la luz es, con frecuencia, lo visible: la violencia física que deja su rastro en lesiones que van desde excoriaciones y contusiones hasta la muerte. Las agresiones y humillaciones sexuales (relaciones sexuales forzadas u otras formas de coacción sexual) también forman parte del ciclo y manifestaciones de la violencia contra las mujeres. Lo que pocas veces se detecta y se denuncia, a no ser que se haga una búsqueda activa, es la violencia psicológica, que lleva a problemas de salud que van desde la depresión hasta las autolesiones o el suicidio. En este sentido señala Rohlfs y Valls-Llobet (2003):

La OMS ha declarado que la prevención de la violencia es una prioridad que exige un conocimiento exhaustivo de su magnitud. Así, la disponibilidad de datos fiables sobre la violencia es necesaria para fundamentar las políticas sanitarias en este sentido. Estos datos deberán

servir para planificar y vigilar, pero también para sensibilizar a la población (263).

El estado de Chihuahua ocupa el tercer lugar a nivel nacional en violencia contra las mujeres mayores de 15 años, ubicándose también como la más alta en tasas tanto de homicidios como de suicidios de mujeres. Por lo que es apremiante que cada entidad federativa ponga en marcha alternativas que puedan erradicar la violencia contra de la mujer.

Es por ello que en la presente investigación se dio a conocer a las estudiantes normalistas la propuesta de “La lucha: La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México”, con la intención de que conocieran el acontecer real de la violencia que se genera en todas sus manifestaciones y se sensibilizaran al respecto. A su vez se pretendía que consideraran la existencia de diversas instituciones que están al servicio y apoyo de quien sea víctima de violencia. También se pretendió incidir en la educación en valores, que contribuyera en la formación de las estudiantes normalistas, para la prevención de la violencia.

La intención fue que las estudiantes pusieran en práctica acciones que propiciaran una sana convivencia, alejada de cualquier manifestación de violencia, y que esta fuera acorde con los derechos humanos. Es importante mencionar que al hacer una revisión de investigaciones relacionadas con el tema, se encontró que si bien existen investigaciones de educación en valores para la prevención de violencia,

es importante señalar que no se encontró ninguna realizada en una Escuela Normal Rural. En atención al impacto que las estudiantes tienen en sus espacios de práctica y posteriormente en las escuelas donde se ubican al egresar, se observó que trabajar con las problemáticas de este texto son un campo fértil de influencia positiva para erradicar los sistemas de reproducción de la violencia.

2. Marco conceptual

Valores éticos

Para Sánchez (2005), un valor ético es:

La significación positiva de propiedades de elementos de la conciencia social previamente internalizados, así como de la conciencia individual y del subconsciente, para la dignidad humana, en el sentido de que contribuyen a la adaptación social de actores sociales por medio de una influencia directa en la autorregulación de la conducta. Las cualidades de esos elementos se expresan en actitudes o predisposiciones de individuos concretos a reaccionar ante el mundo circundante, ante otros individuos y ante ellos mismos (p.17).

Aunado a esto, Sánchez (2005) concluye que dichas predisposiciones a la reacción tienen grandes probabilidades de expresarse en tomas de decisiones de las cuales se derivan conductas (actos u omisiones) que garantizan la adaptación a nivel social. Ejemplos:

valentía, paciencia, perseverancia, optimismo, solidaridad, etc.

Un autor de preponderancia clásica como Kant (1985) en su libro, Tratado de Pedagogía, afirma que:

El hombre llega a serlo solamente por la influencia de la educación: el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación, el por qué, es difícil, la tarea se debe a que el hombre debe perfeccionarse a sí mismo, pasando la tarea a las nuevas generaciones, por lo cual la pedagogía trasciende a la historia (s/n).

La posición de Kant, al considerar al hombre como artífice de su propio destino a través de la educación, permite relacionarlo con las formas en que actúa un docente, es decir, que no es posible que se pretenda actuar o enseñar valores éticos si no se cuenta con una estructura ético - moral afianzada acorde a lo que la sociedad espera.

Al respecto, en coincidencia ,Fux (2004), asevera que:

El modo de actuación expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y auto transformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico que caracteriza a una

actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales (p.10).

Sin embargo, Quintero (2011) afirma que:

sin la aprehensión de los valores éticos por parte de los estudiantes, muy poco se forjará en su personalidad activa. Todo lo demás dependerá de ello. Un hombre o mujer sin valores éticos carece del sentido de orientación vital. No tiene un proyecto de vida trascendente. Los valores humanizan al hombre; si no hay humanidad, sólo tienen cabida sentimientos subalternos.

Para Quintero (2011), el docente comprometido con la transformación de la sociedad, debe integrara una estructura ético-moral que le permita actuar profesionalmente para aplicar estrategias y métodos de trabajo pedagógico.

De lo anterior se desprende, tal como señalan Arana y Batista (2000) que:

Los valores no son el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a

través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional (p. 13).

Violencia

Existen diversas definiciones de la violencia, aunque, existen algunos teóricos ofrecen sus aportes y han logrado cierto consenso. Blair (2009) menciona es importante recuperar los análisis en los que se plantea recordar que a lo largo de la historia la violencia es tan vieja como el mundo y que hay que cuestionar las ideas que sostienen que las sociedades contemporáneas han sido las más violentas respecto al pasado.

Chesnais (1981) reconoce que:

Dentro del lenguaje común, en boca de los responsables de la justicia o del orden, la noción de violencia es todavía floja, imprecisa, elástica y sobre todo extensible a voluntad. A falta de una definición jurídica de la violencia, todas las significaciones que le son prestadas son fluctuantes y extensibles a voluntad, son permitidas (p. 12).

Al respecto Chesnais (1981) pone en cuestión las posiciones que recuperan la idea de una edad de oro y los discursos morales sobre la pérdida de valores, pues recuperando sus análisis históricos cada

tipo de sociedad da lugar a un tipo de violencia específico. Sin embargo, rescata que:

La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien p. (13).

Otra aportación teórica que enriquece la definición de violencia es Domenach (1980) quién menciona que:

La violencia es específicamente humana y, en este sentido, ella es una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro. Yo llamaría violencia al uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente (p. 33).

Plantea que la violencia es históricamente un fenómeno humano, que es preciso diferenciarla de las llamadas violencias de la naturaleza (terremotos, erupciones volcánicas, etc.) y de la agresividad animal.

Balandier (1989) muestra cómo lo social se forma *domesticando* la violencia y cómo toda forma de institución es un medio de regularla. Por su perspectiva antropológica, insiste en el carácter de los ritos, normas y símbolos que hacen posible la vida

social, *domesticando* la violencia: "El origen del derecho y la fundación y legitimación de los poderes ha sido la operación simbólica por excelencia para dominarla por medio de las técnicas, las normas y los ritos" (p. 12).

Finalmente se recupera la aportación que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) al definirla define como "el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte" (p. 1).

Violencia de género

De acuerdo al Portal de Vida sin Violencia en México (2020), la violencia contra las mujeres es: "una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, por la cual, a diario, miles de mujeres son objeto de esta violencia" (s/n).

Lo que significa ser mujer y ser hombre en una sociedad y cultura determinada, ha puesto a las mujeres por mucho tiempo en una situación de vulnerabilidad, tanto en el ámbito público, como en el privado, al considerarlas como inferiores respecto a los hombres.

Esta violencia se manifiesta en cualquiera de las etapas del ciclo de vida y en diversos ámbitos de su desarrollo, puede experimentarse en uno o varios

episodios, y sus efectos son inmediatos, acumulativos, y en algunos casos conllevan al peligro de muerte. Afecta de manera inmediata a quien la vive y tiene consecuencias negativas en su salud, desarrollo y autonomía.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) establece que la Violencia contra las Mujeres es:

Cualquier acción u omisión, basada fundamentalmente en su género, como la discriminación o la discriminación múltiple o agravada, y cualquier otra que atente contra su dignidad humana, que le cause daño o sufrimiento psicológico, físico, sexual, patrimonial, económico o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público (p.).

En el Artículo 6° de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) (2019) se reconocen los tipos de violencia contra las mujeres y de los ámbitos que representan, a continuación se mencionan:

I. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales

conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;

II. La violencia física.- Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas;

Estos son algunos ejemplos de daños intencionales sobre el cuerpo de una mujer y forman parte de este tipo de violencia: golpes, fracturas, torceduras cachetadas, empujones, daños en el cuerpo.

También se aborda en esta Ley (LGAMVLV, 2019) el tema de la violencia sexual, comprendida como el acto que degrada o daña la sexualidad de la víctima; atentando contra su libertad, dignidad e integridad física, configurando una expresión de abuso de poder que presupone la supremacía del agresor sobre la mujer, denigrándola y considerándola como de menor valía o como objeto. El Colegio de San Luis A.C. (s/f) lo difunde de este modo en un tríptico:

Tocamientos, insinuaciones, acercamientos no deseados, la introducción forzada y sin tu consentimiento del pene, dedos o algún otro objeto, por cualquier persona o tu pareja; limitarte, negarte o imponerte la anticoncepción o el embarazo; infectarte intencionalmente de una enfermedad de transmisión sexual. También

se considera como violencia sexual, la prostitución forzada, la trata de personas con fines sexuales, la mutilación genital (infibulación), así como las revisiones forzadas para ‘asegurar’ la virginidad, el no embarazo y/o la fidelidad. La violencia sexual influye de manera negativa en todas las áreas de la vida y limita tus derechos sexuales.

Otros tipos de violencia presentadas en la Ley (LGAMVLV, 2019), son la violencia patrimonial, económica, política en razón de género, feminicida, digital y obstétrica. La Patrimonial es considerada como la acción u omisión que dañe intencionalmente el patrimonio de la mujer o afecte la supervivencia de la víctima; puede consistir en la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, de documentos personales (acta de nacimiento, pasaporte, cartilla de seguro social, etc.), bienes, valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar daños a bienes individuales y comunes.

La violencia económica es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima, a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, o la percepción de un salario menor por igual trabajo en un mismo centro laboral. Negar dinero para satisfacer necesidades básicas (salud, educación, alimentación), no permitir

que la mujer trabaje, eliminar el acceso a cuentas bancarias y recibir un salario más bajo por igual, trabajo son algunos ejemplos de la violencia económica que pueden vivir las mujeres.

La violencia política en razón de género, es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas, tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo. Se entenderá que las acciones u omisiones se basan en elementos de género cuando se dirijan a una mujer por su condición de mujer; le afecten desproporcionadamente o tengan un impacto diferenciado en ella.

La violencia feminicida es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres.

La violencia digital, son aquellos actos de violencia de género cometidos en parte o totalmente, cuando se utilicen las tecnologías de la información y la comunicación, plataformas de redes sociales, correo electrónico, mensajes de texto o llamadas vía teléfono celular, que causen daño psicológico o emocional, refuercen los prejuicios, dañen la reputación, causen pérdidas económicas, planteen barreras a la participación en la vida pública o privada de la víctima o puedan conducir a formas de violencia sexual o física.

La violencia obstétrica, es toda conducta u omisión por parte del personal de servicios de salud que tenga como consecuencia la pérdida de la autonomía y capacidad de la mujer para decidir libremente sobre su parto y sexualidad y que por negligencia y/o una deshumanizada atención médica durante el embarazo, parto o puerperio dañe, lastime o denigre a las mujeres de cualquier edad, que le genere una afectación física, psicológica o moral, que incluso llegue a provocar la pérdida de la vida de la mujer o, en su caso, del producto de la gestación o del recién nacido, derivado de la prestación de servicios médicos.

A su vez la LGAMVLV (2019) reconoce diversas modalidades de la violencia contra las mujeres que se refieren a las formas, manifestaciones o los ámbitos de ocurrencia en las que se presentan. Entre ellas señala la familiar, violencia laboral y

docente y el hostigamiento o acoso sexual, la violencia de la comunidad y la institucional.

La violencia familiar es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo Agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.

La violencia laboral y docente se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad.

a) Constituye violencia laboral la negativa ilegal a contratar a la Víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación, el impedimento a las mujeres de llevar a cabo el período de lactancia previsto en la ley y todo tipo de discriminación por condición de género.

b) La violencia docente son aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o

características físicas, que les infligen maestras o maestros.

Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño. También se incluye el acoso o el hostigamiento sexual.

- El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.
- El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

La violencia en la comunidad son los actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público.

La violencia institucional son los actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas

públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia.

Finalmente, la violencia feminicida sobre la que se refirió más arriba.

3. Planteamiento del problema

Después de revisar diferentes fuentes de consulta respecto a la violencia existente en el país y encontrar que las cifras son alarmantes, surge la inquietud de buscar alternativas que ayuden a contrarrestarla. Por ello se tuvo la necesidad e interés en aportar elementos que contribuyan a la formación docente. En atención a estos planteamientos se desarrolló la investigación: *Educación en valores para la prevención de la violencia contra la mujer*. Para su realización, se tuvo que pedir oportunamente el permiso a las autoridades educativas e invitar a las alumnas que participaran en ella.

Las actividades diseñadas se aplicaron dentro del curso Prevención de la Violencia en la Escuela (optativo), por relacionarse con las temáticas planteadas, al cual se le hizo un ajuste, integrando otra unidad de trabajo para que las estudiantes pudieran realizar las propuestas y se analizaran los temas presentados en el libro de La lucha: La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México. La intención iba más allá de la sensibilización, se pretendía que las estudiantes se dieran cuenta cuando fueran víctimas de violencia, ya sea de forma física o psicológica y lograr una intervención oportuna

cuando fuera necesario, además de que obtuvieran elementos para identificar cuando uno de sus alumnos presentara rasgos de violencia y pudieran apoyarlo y canalizarlo.

Para hacer un análisis de las temáticas planeadas, primero se procedió a reconocer e identificar la violencia existente en el país y principalmente en el estado de Chihuahua, donde diariamente crece la violencia contra la mujer. Cada día aumentan las cifras de mujeres que han sido violentadas psicológica y físicamente llegando hasta perder la vida, datos que se presentan en los periódicos cotidianamente, mencionando incluso que el estado de Chihuahua es uno de los lugares con mayor tasa en feminicidios. La violencia tiene mayor incidencia en mujeres de 15 a 35 años, edades que corresponden al rango de las estudiantes normalistas.

Por esta razón surgió la necesidad de actuar y que las futuras maestras estén preparadas para contrarrestar la violencia en todas sus manifestaciones, es por ello que se realizó un estudio que permitió visualizar cómo funcionaron las actividades presentadas dentro de los cursos mencionados. Para la obtención de resultados fue indispensable la observación de la puesta en práctica de cada una de las actividades, apoyándose en un diario de notas, videos y fotografías que sirvieron para el análisis de la información y evaluación del impacto de programa. Además, se pretendió que las estudiantes normalistas conocieran desde diferentes

perspectivas los derechos humanos y a su vez comprendieran las formas en las que podrían apoyar las organizaciones para la defensa de la mujer.

En los últimos años, la violación a los derechos humanos, se ha convertido en un reto a nivel internacional, nacional y local; las cifras son alarmantes, éstas alcanzan todos los espacios de la vida pública y privada. Las instituciones educativas no pueden ni deben permanecer impasibles ante la creciente violencia que afecta la vida personal y pública de la ciudadanía, por lo tanto se demanda la transformación de las y los docentes, quienes desde sus posibilidades de intervención de forma precisa con los diferentes agentes educativos participen en la construcción de contextos seguros y pacíficos, erradicando la violencia en cada una de sus manifestaciones.

Es importante señalar que el proyecto La lucha: La historia de Lucha Castro y los derechos humanos, consiste en un conjunto de actividades que permitieron la reflexión del tema de la violencia en México, especialmente contra la mujer. Brindando la oportunidad a las estudiantes normalistas de investigar sobre la violencia, así como las formas de combatirla.

Las preguntas de investigación que orientaron este trabajo son: ¿Cómo educar en valores para la prevención de la violencia contra la mujer, mediante la propuesta "La lucha. La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México"? ¿Qué tipos de

violencia existen contra la mujer? y ¿Cuál es el impacto de la propuesta “La Lucha: La historia de Lucha Castro y los Derechos Humanos”?

El objetivo general fue sensibilizar a las estudiantes normalistas sobre el rol de los y las defensoras sociales de derechos humanos, los feminicidios y la violencia contra la mujer, a través del análisis del cómic “La Lucha: La historia de Lucha Castro y los Derechos Humanos”. De ahí se desglosan los objetivos específicos:

- Describir la manera en que se puede incorporar transversalmente las temáticas planteadas en el cómic “La lucha: La historia de Lucha Castro y los Derechos Humanos” en la malla curricular para generar espacios de reflexión y análisis.
- Valorar el impacto de la implementación de las estrategias y acciones propuestas de “La lucha: La historia de Lucha Castro y los Derechos Humanos”, en la formación de las estudiantes normalistas.

4. Metodología

En este apartado se presenta de manera general la investigación, con la intención de dar sentido y orden, se muestra desde qué paradigma se aborda, así como el enfoque, el método y su diseño, considerando los alcances que se plantean cumplir; se mencionan algunas características de los participantes y su contexto, posteriormente se exhiben las técnicas y los instrumentos empleados en la obtención de

información y se describe la realización de la fase de trabajo de campo y finalmente se plasman los resultados generales obtenidos con la indagación.

El paradigma de la investigación, representa la visión filosófica e histórica que comprende valores y creencias como base para interpretar la realidad, es decir la óptica desde la cual se concibe la complejidad del mundo. Al hablar de paradigma se requiere clarificar el concepto que se utiliza para “designar el enfoque o concepto adoptado por el investigador” (Garay, 2014, p. 57), por lo que resulta preciso mencionar que en la investigación cualitativa se considera desde un paradigma constructivista, debido a que permite eliminar las fronteras del reduccionismo. De las observaciones para comprender que en los hechos humanos no se puede tener verdades absolutas, debido a que se desconocen con certeza las aseveraciones.

De acuerdo a las características que posee la presente indagación, se retoma como paradigma el interpretativo o bien como lo llama Guba (1981) paradigma naturalista, puesto que busca identificar la relación e influencia que se tiene de los diferentes participantes en cada escenario. Así mismo señala que “El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal

manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás” (p. 149).

La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo donde “el investigador plantea concepciones del conocimiento basadas en las perspectivas constructivistas (los múltiples significados de experiencias individuales, significados social e históricamente construidos), o de apoyo/participativas” (Guzmán y Alvarado, 2009, p. 51).

Este enfoque permite al investigador obtener “datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar teorías a partir de los datos; teorías útiles para interpretar o comprender fenómenos para procesos específicos” (Guzmán y Alvarado, 2009, p. 51), debido a que los investigadores se enfocan en el proceso de interacción entre los individuos “el intento del investigador, entonces es obtener el sentido de (o interpretar) los significados que otros tienen acerca del mundo” (Hernández, Fernández, y Batista, 2010, p. 20).

Para esta investigación se retomó la etnografía, en tanto permite acercarse a las prácticas de un grupo de personas en específico, que generalmente comparten cultura y estilo de vida “El investigador etnográfico, al desear acercarse a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, se centra en la descripción y en la comprensión” (Martínez 2009, p. 18)

Se intentó describir e interpretar las acciones que se llevan a cabo en cierto grupo de estudiantes en

relación con la influencia de determinados participantes en el desarrollo cognitivo del resto de la comunidad a la que pertenecen con el objetivo de reconstruir, analizar y descifrar datos que fueron recolectados con ayuda de instrumentos para posteriormente generar resultados tangibles.

Según Hernández, et al. (2010), las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa son: “la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (p .9) de las cuales, a continuación, se describen las utilizadas en la presente investigación.

Una de las características de la investigación cualitativa es el imprescindible uso de la observación como técnica de recolección de datos, ésta se define como una actividad que no se limita al hecho de mirar, sino que involucra todos los sentidos, (Hernández, et al., 2010), de tal manera que el investigador sea capaz de explorar contextos, describirlos, comprenderlos; así como interpretar las relaciones personales que se generan entre los miembros.

Desde una óptica apegada a la comunicación, según (Casanova y Reyzábal, 2003) “La observación consiste, básicamente, en el examen atento que un sujeto realiza sobre el comportamiento de otro, o sobre hechos o fenómenos que suceden a su

alrededor” (p.383). Cabe mencionar que en esta técnica, el papel del observador es fundamental, debido a la responsabilidad que adquiere, al tener la obligación de detectar situaciones que difícilmente saldrían a la luz de otra manera, otro aspecto importante es que debe mantener objetividad en medida de lo posible. Durante este proceso de investigación, la observación es la principal técnica utilizada, debido a la oportunidad de vinculación directa con los sujetos de estudio mediante la práctica docente.

De los instrumentos emergen los datos de utilidad para la investigación, son diseñados según el enfoque y método elegido y se aplican en el trabajo de campo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en el estudio cualitativo el investigador es el principal instrumento de recolección de datos, pues él, se encarga de entrevistar, observar documentos y conducir sesiones.

En este caso, el instrumento en que se realizan los registros de la observación es el diario de campo. Como su nombre lo indica, se utiliza de manera cotidiana y en él se plasman los acontecimientos de la jornada escolar. Zabalza (2003) menciona que los también llamados Diarios de clase son útiles para tener una perspectiva amplia de lo realizado y de su proceso, además de hacer una lectura minuciosa y personal de lo sucedido; aunado a esto, el valioso recurso que representan para la reflexión de la práctica docente y con ello, su mejora y desarrollo.

Por la utilidad que dicho instrumento representa, es el principal utilizado en la investigación

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2017- 2018 con las alumnas de la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua. Las estudiantes pertenecen a tres grupos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y a un grupo de la Licenciatura de Educación Preescolar; todas son mujeres entre 19 y 22 años de edad, que provienen de diferentes estados de la República Mexicana: Durango, Sinaloa, Coahuila y por supuesto de diversos municipios del estado de Chihuahua.

5. Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados, es importante mencionar las actividades contempladas para propiciar la reflexión de las estudiantes normalistas, sobre la violencia en todas las manifestaciones y promover una educación en valores con la intención de erradicarla. Para ello se puso en práctica el cómic la Lucha: La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México, el cual contempla una serie de anécdotas de algunos defensores de derechos humanos en el estado de Chihuahua y las dificultades que han tenido que afrontar en la defensa de mujeres víctimas de violencia.

A continuación, se describe cómo se llevaron a cabo las estrategias sugeridas. Se inició con la

presentación del proyecto ante los grupos participantes en ésta investigación. En la implementación de la primera sesión, se logró observar que la mayoría de las estudiantes desconocían el marco normativo y legal que rodea a los defensores y defensoras de derechos humanos, situación que ayudó a generar polémica y a su vez generó que las estudiantes lograran tener la iniciativa de indagar en diferentes fuentes acerca del tópico.

Se pudo observar que las estudiantes logran conceptualizar que los defensores de derechos humanos son personas que individualmente o de forma colectiva, trabajan pacíficamente en nombre de otras, para promover y defender los derechos humanos reconocidos a nivel internacional, se definen más por sus acciones que por su profesión. Su labor puede ser la defensa de los derechos de las mujeres, medio ambiente, pueblos indígenas, de la infancia y de las minorías.

Después se realizó un panel en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, para ampliar los referentes de las estudiantes acerca la necesidad de erradicar la violencia contra la mujer, para ello asistieron algunos luchadores de derechos humanos en el estado de Chihuahua como son: Lucha Castro, Gabino Gómez y Alma Gómez, los cuales sensibilizaron a las estudiantes acerca de los efectos sociales que tiene la violencia. Además dieron a conocer las instituciones encargadas de atender y

proteger a las mujeres víctimas de violencia, hubo un intercambio de preguntas, respuestas y experiencias.

La segunda sesión fue un momento intenso que puntualizó el trabajo de Lucha Castro y Gabino Gómez en la defensa de quienes sufren las secuelas de la violencia. Las estudiantes originarias de Ciudad Juárez fueron las que más opiniones emitieron, mostraron sus emociones al ser parte de las estadísticas de la violencia. Comentaron acerca de la situación económica que las obliga a exponerse más a los peligros en la vida diaria y señalaron que no debe tener miedo, sino contribuir en la construcción de una sociedad donde impere la paz.

La tercera sesión se trató del caso de Alma Gómez, fue ilustrativo por ser una maestra egresada de la institución y además, por ocupar un cargo público en ámbito educativo, siempre colabora para subsanar las necesidades de las estudiantes normalistas. Ellas mostraron mayor interés por desarrollar las actividades y se sensibilizaron acerca de la labor de los diferentes defensores y defensoras de derechos humanos, porque entendieron que son personas comunes enfocadas en el bienestar social.

Al analizar la información recabada en el diario, donde se fueron anotando de manera cotidiana cómo se llevaban a cabo las actividades planteadas a partir del comic, se apreció un alto impacto en los grupos. La participación era permanente, y durante el desarrollo de las sesiones se observó el interés y gusto en realizar las diferentes

propuestas; incluso en algunas se tuvo que hacer un paréntesis porque las aportaciones retomaban situaciones o acontecimientos violentos que les había tocado vivir. Algunas estudiantes reflexionaron sobre los diferentes tipos de violencia y manifestaron que hay actos que socialmente se han normalizado, por ejemplificar algún caso, cuando el novio de una de ellas la empujaba cuando no le parecía lo comentaba. Como evidencia se anexan de manera textual los comentarios las participantes:

- Nos encantó la temática “La lucha, la historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México”, porque me permitió darme cuenta que no estamos solas, que existen instituciones que pueden ayudar a las mujeres que sufren de violencia.
- Descubrimos tantas cosas interesantes, se desmanteló la verdad de situaciones que pasan a diario y no las podemos percibir, trabajar con el libro “La lucha” marcó una diferencia en nuestro pensamiento.
- La información la sabíamos, pero la normalizamos, el libro nos ayuda a volver a ser sensibles ante el dolor de las familias.
- Conocer la realidad y nos ayuda a prevenir o tratar de erradicar esas situaciones.
- Debemos y podemos convertirnos en agentes activos de los derechos humanos.
- Cualquier tipo de violencia se debe denunciar, ya sea física, verbal o psicológica.

Es importante señalar que otra de las actividades implicaba elaborar la carta a una víctima de violencia o a algún familiar. Las estudiantes llevaron al máximo sus emociones, pues en clases posteriores y hasta el final del curso, manifestaron la impotencia que como ciudadanas sienten al ver que ocurren hechos violentos a los que se enfrentan las mujeres y aún más cuando se trata de feminicidios. Manifestaron por ello, que están dispuestas como futuras maestras a plantear estrategias en sus escuelas, para promover los valores desde edades tempranas con la finalidad de que las niñas y los niños que estén a su cargo puedan vivir en armonía y libres de violencia.

Se encontró que las estudiantes contemplan que los valores éticos como los menciona Sánchez (2005), son valentía, paciencia, perseverancia y solidaridad, y es fundamental ponerlos en práctica en las aulas de clase y traspolarlos a la vida cotidiana, con la finalidad fortalecer su estructura ético moral para generar espacios libres de violencia.

En la cuarta sesión se analizó la historia de Marisela Escobedo, una madre que exigió justicia ante la muerte de su hija a manos de su pareja, el que logró evadir la justicia y salir absuelto por las autoridades estatales; finalmente ella fue asesinada afuera de Palacio de Gobierno, generando conmoción e indignación entre las estudiantes, en muchos casos llegaron a las lágrimas. Este acontecimiento causó tanto interés que siguieron

investigando en diferentes medios; muchas de ellas observaron de manera seriada el proceso legal, inclusive llevaron videos del juicio oral, de sus marchas y entrevistas. El producto fue igual de enriquecedor al ser una carta escrita a los líderes políticos locales para solicitar o externar su sentir acerca de la situación.

La actividad de cierre fue una campaña para difundir y apoyar a las organizaciones que trabajan para erradicar la violencia y con ello los feminicidios. Algunas estudiantes lo implementaron dentro de la escuela normal, otras en sus escuelas de práctica, en su comunidad de procedencia y lo difundieron en redes sociales.

Es importante mencionar, que con la implementación de las estrategias para prevenir la violencia en contra de la mujer, se logró cambiar las percepciones que algunas estudiantes manifestaban al inicio de la indagación. Incluso expresaron sentir compromiso para ayudar en las escuelas de práctica, asumiendo que existe un nivel de responsabilidad compartida, entre los actores educativos y la sociedad, para abatir las problemáticas que existen en las comunidades.

Como hallazgo significativo se detectó que las estudiantes deben apoyarse para trabajar de manera colaborativa, con la finalidad de tejer redes que permitan buscar la forma de erradicar la violencia. Estas redes pueden contribuir generando lazos de apoyo para atender diferentes tipos de violencias que

se manifiestan entre ellas, lo que era visto como algo normal, además solicitar asesoría en la escuela normal por parte de psicología y trabajo social para reducir las expresiones y los efectos a los que se enfrentan y evitar su reproducción en los diferentes espacios donde interactúan cotidianamente.

Las estudiantes normalistas participantes en la investigación pudieron comprender que la violencia es cualquier acto que dañe su integridad, que hay diferentes tipos y modalidades, reconocieron las que predominan en los espacios en los que ellas confluyen: destacando la física, que es cuando el agresor causa daño de manera intencional, la psicológica, la económica, la política en razón de género, la sexual y la verbal, que es la que más se ejerce dentro de la institución, misma que causó controversia, debido a que las manifestaciones las han normalizado.

Conclusiones

Las estrategias planteadas generaron las pautas para que lograran entender que algunas de las acciones que viven las estudiantes de manera cotidiana, son actos de violencia dentro de las que destacan, un grito, palabras ofensivas, apodos, burlas, acoso, manipulación, chantaje, un jalón, un golpe que van aumentando gradualmente.

Cabe destacar que el Cómic fue un elemento que propició un espacio de reflexión entre los actores educativos, porque es atractivo, fácil de consultar y

presenta un contenido actual, que atañe directamente a las participantes. Algunas estudiantes expresaron que han sido víctimas de violencia sexual y física, incluso se logró detectar que existen varios casos de violencia en el noviazgo, por lo que fueron canalizadas al departamento de psicología para ser atendidas de manera oportuna.

Es importante que las futuras docentes se apropien de los valores éticos- morales, que las comprometan a modificar su realidad, erradicando la violencia de sus acciones y hábitos cotidianos, para contribuir a la construcción de una sociedad pacífica, donde impere la equidad entre sus miembros.

También se llegó a la conclusión de que los actos violentos sólo pueden ser erradicados mediante una formación en valores, donde la familia, escuela y sociedad sean capaces de consolidar sus esfuerzos en pro de trabajar en conjunto, con la intención de lograr promover una cultura de paz, que les permita a todos los individuos vivir armónicamente en los espacios donde se generan interacciones.

Referencias

- Arana, E. y Batista, N. (2000). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. ISPAJAE: Cuba.
- Balandier, G. (1989) La violence et l'exploitation du désordre. En *Le désordre élogé du mouvementet, III parte*, Paris, Gallimard.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Casanova, M. A, y Reyzábal, M. V. (2003). Evaluación de la comunicación oral. En M. V. Reyzábal, *La comunicación oral y su didáctica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Chesnais, J.C. (1981) Histoire de la violence. En Robert Laffond (ed.). Ciencia y Arte en la metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Domenach, J.M. (1980). La violence. En *La violence et ses causes*. París: UNESCO.
- Fux, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes*. Universidad del Pinar del Río. Centro de estudios de didáctica de la educación superior. CEDES. Cuba.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries*. Recuperado de www.jstor.org/stable/30219811
- Gobierno de México (2020). *Vida sin Violencia*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/vida-sin-violencia#:~:text=La%20violencia%20contra%20las%20mujeres,una%20de%20las%20formas%20m%C3%A1s>
- Guzmán, A., y Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México: ICED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. Ed). México: Mac Graw Hill.
- Jiménez, J.C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Recuperado de <http://elvalordelosvalores.com/definicion-de-losvalores/>.
- Martínez, M. (2013). El Método Etnográfico de Investigación. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Colombia.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Recuperado de <http://www.who.int/topics/violence/es/>
- Muedano, M. (2017). Imparable, el crimen contra las mujeres; cifras del INEGI. *Periódico Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/10/22/1196308>
- Quintero, Y. (2011). Los valores éticos y los modos de actuación profesional: un círculo virtuoso. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27). La Habana, Cuba.
- Rohlfs, Izabella, & Valls-Llobet, Carme. (2003). Actuar contra la violencia de género: un reto para la salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 17(4), 263-265. Recuperado en 25 de abril de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112003000400001&lng=es&tlng=es
- Sack, Jon (2015). *La Lucha. La historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México*. México: Resistencia.
- Sánchez, A. (2005). Análisis filosófico del concepto valor. *Humanidades Médicas*, 5(2) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200009&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Gobernación. (15 de Mayo de 2012). SEGOB. Recuperado de

- http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_e_mocional_fsica_sexual_y_econmica.
Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Recuperado de :
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

Autores

Octavio Tixtha López

Licenciado en Psicología, Maestro en Educación y Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Profesor investigador que se desempeña como Orientador Educativo de Bachillerato en el Estado de México, en donde brinda atención en el proceso de orientación vocacional, dificultades de aprendizaje y socio-afectivas, así como intervenciones en materia de convivencia escolar, acoso, rezago académico y atención a padres de familia. Ha realizado estudios en materia de convivencia, violencia escolar, autonomía y metodología educativa. Ponente y tallerista en congresos educativos nacionales e internacionales con publicaciones de artículos educativos en México y el extranjero.

Cecilia Navia Antezana

Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, en el área académica Diversidad e Interculturalidad. Docente del Doctorado en Educación y Diversidad, del cual es responsable, y del Doctorado en Educación, Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Licenciatura en Educación Indígena, de la UPN. Asociada a la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y es miembro del Cuerpo

Académico Diversidad, ciudadanía y educación (PRODEP). Investiga el campo de la formación, ética e identidad profesional y la formación de profesionales de la educación indígena. Sus publicaciones más recientes son: *Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos*, *Sinéctica*; *Articulaciones diversas entre la labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM*, *Revista Perfiles Educativos*.

Ana Hirsch Adler

Ana Hirsch Adler, Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, Investigadora Titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Profesora y tutora en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Líneas actuales de investigación: Educación y Valores; Éticas aplicadas: especialmente ética de la investigación y ética profesional, y Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM. Publicaciones a la fecha: 4 libros de autor, 16 libros colectivos, 58 capítulos en libros y 71 artículos en revistas especializadas; Tesis con obtención del grado: 27 de doctorado, 12 de maestría y 10 de licenciatura; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel II en el Área de Ciencias Sociales y PRIDE "C" de la UNAM (Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo).

Elena Guadalupe Rodríguez Roa

Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Maestra en Educación área Administración Educativa y Gestión, por la Universidad la Salle, Doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Experiencia en planeación y diseño curricular, evaluación institucional, formación docente. Miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y valores y del Comité Editorial de la Revista Alteridad de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.

Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Profesora-Investigadora del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, UAEM-Morelos. Doctor en Estudios de Sociedades Latinoamericanas (*Université La Sorbonne Nouvelle-Paris III*) y Doctora en Educación (Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2005)). *Master* en Educación, Formación y Puesta a Distancia (*Université Paris II- Panthéon Assas*); *Especialista en Didáctica del Francés* (*Université Stendhal-Grenoble III*) y Licenciada en Relaciones Internacionales (UNAM). Miembro del SNI. CONACYT; Profesor con Perfil SEP-PRODEP. Miembro de COMIE, ACSHEM, REDUVAL y AMIFRAM. Líneas de investigación: a) Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y los actores educativos y b) Constitución de dispositivos, curriculum y saberes en educación y formación.

María Teresa Yurén Camarena

Profesora Investigadora de Tiempo Completo (PITC) Titula C del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la UAEM. Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 3 y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM) y la Red de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Ha sido Profesora invitada en las universidades de Valencia, Paris 2, Luxemburgo y Rennes 2. Líneas individuales de investigación: Formación Sociomoral, Valores y Diversidad; Procesos y Dispositivos de Enseñanza y Formación. En los últimos años, ha hecho el análisis crítico de políticas educativas y de sus efectos en la educación superior.

Victoria Eugenia Morton Gómez

Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Área Diversidad e Interculturalidad. Candidata a Doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid España. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación, México, licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Diplomado en Desarrollo de la Creatividad de la Universidad Nacional Autónoma de México. 20 años de experiencia en Investigación

Educativa, siendo autora de alrededor de 25 publicaciones sobre su campo de formación. Consultora en distintas instituciones de educación superior, ha participado en 30 cursos de superación profesional, además de ser congresista y conferencista a nivel nacional e internacional. Cuenta con la distinción Premio Nacional en las Convocatorias de Educación por el Arte INBA-CONACULTA en dos ocasiones: 1999 y 2011. Participación en la Conferencia Mundial de Educación Artística (UNESCO), Seúl Korea.

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz en la UPN, Unidad Ajusco. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro en la UNAM. Desde 2004, me desempeño como Docente- Tutora- Investigadora de Tiempo completo en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, con la titularidad en la asignatura de Lengua y Literatura. Interesada en el desarrollo integral de las y los estudiantes, he participado en diversos espacios de formación tanto en el IPN, UNAM y UAM. También considero que el fomento a la lectura es fundamental en el crecimiento del ser humano, por ello soy responsable del primer Libro Club que se encuentra dentro de las instalaciones del IEMS, denominado “El banquete literario”.

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon. Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos e integrante del SNI. Coordina la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la UPN. Entre sus líneas de generación del conocimiento destacan la problemática de la formación ciudadana, la gestión de la convivencia, el desarrollo de prácticas interculturales y de la cívica y ética dentro del ámbito escolar. Ha publicado diversos libros y artículos producto de su trabajo de investigación y ha sido ponente y conferencista en numerosos eventos académicos. Ha participado en el diseño, desarrollo y seguimiento de diferentes programas de intervención para la Secretaría de Educación Pública y organizaciones de la sociedad civil en México, con el apoyo de múltiples organismos entre los que destacan la UNICEF, OEI y PNUD, entre otros.

Juan Manuel Piña Osorio

Es doctor en Pedagogía y profesor en el Programa de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Es investigador Titular C del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red

Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Fue director de la revista *Perfiles educativos* y actualmente es Consejero Universitario representante de los académicos del IISUE de la UNAM. Ha sido autor o coautor en “La cultura ciudadana en estudiantes universitarios” (2008); “La cultura política de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México” (2009); “Estudiantes normalistas. Su perspectiva política” (2010); “Homofobia en estudiantes universitarios de México” (2015); “Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México” (2015); “Representaciones sociales de la docencia. Mirada de profesores” (2016); “La ética en la investigación en posgrado” (2017); “El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de profesores de bachillerato” (2017), “El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa” (2018).

Judith Pérez Castro

Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II, del CONACYT. Sus líneas de investigación son Políticas educativas, Equidad e inclusión educativa, Ética profesional y valores profesionales. Sus

publicaciones recientes son: Hirsch, Ana y Pérez-Castro, Judith (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM; Pérez-Castro, Judith y López, Angélica (coords.). (2019). *Discapacidad, inclusión social y educación*. Colección Educación. México, IISUE – UNAM.

Jesús García Reyes

Investigador Asociado C. en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE-UNAM). Candidato a Investigador Nacional (SNI). Líneas de Investigación: Formación Ciudadana en Educación Media Superior. Responsable del proyecto: La formación ciudadana de estudiantes y Profesores en Educación Media Superior. Coordinador: del Proyecto: *“La Ciudadanía en Educación Media Superior. Perspectiva de estudiantes y profesores”* del Programa de apoyo a los proyectos de investigación e innovación tecnológica (PAPIIT) en la UNAM, Núm. IA401018. Investigador Colaborador en: *“Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas - Smart Citizens for Participatory Cities (CITADEL)”* en el que participan la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad de Sao Pablo, Brasil (USP) y UNAM.

Fernando González-Aguilar

Profesor de tiempo completo definitivo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en el Área de Psicología Social/UNAM. Doctor y Maestro en Pedagogía, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Sus áreas de especialización son: representaciones sociales, educación superior, planeación prospectiva y cultura política. Ha participado como corresponsable de diversos proyectos PAPIIT. Entre sus trabajos publicados se encuentra *¿Vale la pena pensar en la democracia? Imágenes de estudiantes universitarios* (2016).

César Darío Fonseca Bautista

Antropólogo Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestro en Investigación Educativa y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Egresado de la primera promoción del PROFORDEMS de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN), obteniendo la certificación en 2009. En el marco del Programa de Investigación e Innovación Tecnológica y Educativa, ha fungido del 2008 a la fecha como responsable de cuatro proyectos de investigación y es el responsable de la Red de Investigación del CBTis No. 76. Es miembro de varias Redes de investigación, entre ellas: la Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), la Iberoamericana de Docentes, la

Nacional de Investigadores en Estudios Socio-Culturales y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores.

Luz Marina Ibarra Uribe

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es profesora-investigadora titular “B”, adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la UAEM. Es perfil deseable del Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PRODEP-SEP); integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y del Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Responsable del Cuerpo Académico Consolidado: *Estudios Estratégicos Regionales* de la UAEM. Forma parte de las siguientes redes de investigación: la Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), la Nacional de Investigadores en Estudios Socio-Culturales y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha realizado estancias de investigación en Argentina, España y Colombia.

Areli Jocabed Barrera Alcalá

Estudiante de licenciatura en Sociología en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Cuenta con una publicación en una revista indexada y ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Actualmente presta su servicio social y prácticas profesionales como asistente de investigación en la Red de Investigación del CBTis No. 76.

Arturo Benitez Zavala

Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. ITESO, Departamento de Formación Humana. Doctor en Educación por el ITESO. Profesor-investigador del Departamento de Psicología Básica, Universidad de Guadalajara y Profesor Titular del Departamento de Formación Humana del ITESO. Miembro del Cuerpo Académico Psicología y Educación del CUCS. Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP) de la Secretaría de Educación

Aarón González Palacios

Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Maestro en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesor-Investigador Asociado de tiempo completo adscrito al Departamento de Psicología Aplicada. Presidente de la Academia de Psicología y Educación. Miembro del Cuerpo Académico Psicología y

Educación del CUCS Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología

Rafael Rodríguez Hernández

Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (UPN), de la Licenciatura en Psicología Educativa con Mención Honorífica. Participó en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnología (PAPIIT), en el proyecto titulado: La ciudadanía en educación media superior, perspectiva de estudiantes y profesores con la clave IA401018. Recibió un premio y reconocimiento en el Sexto Concurso para elaboración de Tesis sobre Discriminación en la CDMX 2018, por parte del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED). Actualmente es estudiante de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y desarrolla investigación con la temática de exclusión educativa desde la experiencia social de las personas con discapacidad auditiva.

Ana Laura Lara López

Candidata al SNI (2019-21) y Perfil Deseable PRODEP (2018). Coordinó el libro: Lara, A. (2010) *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. PyV/UPN; Dos capítulos de libro: Lara, A. (2017) "Violencia en la escuela y en el barrio. El caso de una migrante mazahua estudiante de

secundaria pública en La Merced, CDMX.”, en Bermúdez, F. y Angélica Evangelista (coords.), *Espacios y fronteras de la violencia y el género*. San Cristóbal de las Casas, México: COLEF/ UNICACH/ CESMECA; Lara, A. (2017) “Políticas sexuales para la educación de la infancia y juventud en el Sistema de Educación Básica en México. Un problema por resolver” en: González, R. y M. Palencia. *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica*. México: MAP/UPN; y diversos artículos en revistas indexadas.

Cintya Arely Hernández López

Egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", de Saucillo, Chihuahua, México en la generación 2001-2005. Maestra en Desarrollo Educativo. Doctora en Educación. Docente investigadora de tiempo completo de la misma institución. Sus aportaciones académicas principales han sido en torno a la Formación valoral y ética. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación Formación Ética del Profesorado (ENRRFM-CAEC-3).

Irma Yazmina Araiza Delgado

Egresada de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", de Saucillo, Chihuahua, México en la generación 1992-1996. Pasante de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Docente investigadora de

tiempo completo de la misma institución. Sus aportaciones académicas principales han sido en torno a la Formación valoral y ético, Ética ambiental y Pedagogía de la Tierra. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación Formación Ética del Profesorado (ENRRFM-CAEC-3).

Teresa Jiménez Álvarez

Egresada de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", de Saucillo, Chihuahua, México en la generación 1989-1993. Maestría en educación. Docente investigadora de tiempo completo de la misma institución. Las aportaciones académicas son en relación a la formación valoral y ética. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación Formación Ética del Profesorado (ENRRFM-CAEC-3).

Este libro estuvo al cuidado de Guadalupe Chávez González y Cecilia Navia Antezana. Se terminó en diciembre de 2021 en Monterrey, Nuevo León y se publicó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Octavio Tixtha López • Cecilia Navia Antezana
Ana Hirsch Adler • Cony Brunhilde Saenger Pedrero • María Teresa
Yurén Camarena • Victoria Eugenia Morton Gómez • Citlali Alejandra
Sánchez Ramírez • Lucía Elena Rodríguez Mc Keon • Juan Manuel Piña
Osorio • Judith Pérez Castro • Jesús García Reyes • Fernando
González-Aguilar • César Darío Fonseca Bautista • Luz Marina Ibarra
Uribe • Areli Jocabed Barrera Alcalá • Arturo Benitez Zavala • Aarón
González Palacios • Rafael Rodríguez Hernández • Ana Laura Lara
López • Cintya Arely Hernández López • Irma Yazmina Araiza Delgado
• Teresa Jiménez Álvarez

ISBN 978-607-27-1690-2



9 786072 716902