



INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN.
CASOS Y EXPERIENCIAS:
DOCENTES Y DISCENTES EN MÉXICO



Rosalía Menéndez Martínez
Dulce María López Valentín
Coordinadoras

El posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional ha impulsado la publicación de trabajos de alumnos y sus asesores, en este volumen se presentan escritos que atienden diversas temáticas derivadas de sus investigaciones de tesis. Está conformado por 17 capítulos que se organizan a partir de los tres campos que aglutinan las diversas líneas de los programas de posgrado. Los temas abordados son diversos y dan muestra de la alta complejidad de los componentes de la educación en México. Entre algunos de los tópicos de las tesis se encuentran: la educación remota, conflictos y violencia escolar, sexualidad, formación docente, política educativa, la Nueva Escuela Mexicana, didáctica de las ciencias, historia de la educación y política intercultural.

El libro se integró con trabajos de los programas del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, el Doctorado en Educación, la Especialización en Educación Integral de la Sexualidad, la Especialización en Género de Educación, la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y la Maestría en Desarrollo Educativo.

Rosalía Menéndez Martínez
Dulce María López Valentín
Coordinadoras

Investigación y educación.
Casos y experiencias: docentes
y discentes en México



SERIE
POSGRADO

Investigación y educación. Casos y experiencias: docentes y discentes en México

Rosalía Menéndez Martínez

Dulce María López Valentín

Coordinadoras

Primera edición, 16 de abril de 2026

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan,
CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-604-3

Nombres: Menéndez Martínez, Rosalía, coordinación | López Valentín, Dulce María, coordinación

Título: Investigación y educación. Casos y experiencias: docentes y discentes en México

Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2026. | Serie: Posgrado

Identificadores: ISBN 978-607-413-604-3

Temas: Educación – Investigación – México

Clasificación: LCC LB1028.25 M6 I58 2026

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción	11
<i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	
<i>Dulce María López Valentín</i>	

CAMPO I

CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA

CAPÍTULO 1

Desafiar la masculinidad hegemónica. Prácticas disruptivas en secundarias de la Ciudad de México	25
<i>Jesús Torres Hernández</i>	
<i>Roberto González Villarreal</i>	

CAPÍTULO 2

La práctica docente en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana	49
<i>Nohemi Mayra Vazquez Contreras</i>	
<i>Andrés Lozano Medina</i>	

CAPÍTULO 3

Narrativas docentes y formación
cívica y ética. ¿Cuáles son los factores
que influyen en su ejercicio profesional? 69

Mario Gómez Ortega

María Concepción Chávez Romo

CAPÍTULO 4

Alternativas de intervención para atender
conflictos y violencias en estudiantes
de educación media superior..... 97

Josué Alan Soto Carrillo

Cecilia Salomé Navia Antezana

CAMPO II

EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Y SABERES ESPECÍFICOS

CAPÍTULO 5

Exploración en modalidad educativa
remota sobre la aplicación de la teoría
de variación a la enseñanza y al aprendizaje de
las matemáticas del bachillerato: el
caso de la resolución general
de ecuaciones diofánticas lineales 119

David Silva Bautista

Verónica Hoyos Aguilar

CAPÍTULO 6

Perfil de formación profesional del docente
de biología: el caso de la secundaria
en México 145

María de la Luz Martínez Hernández

Diana Patricia Rodríguez Pineda

CAPÍTULO 7

Uso de una herramienta teórico-metodológica
para cuestionar aprendizajes curriculares
esperados: el caso de la obesidad 167

Griselda Moreno Arcuri

Ángel Daniel López y Mota

CAPÍTULO 8

Modelos estudiantiles espontáneos relacionados
con el fenómeno de infección para el caso
SARS-CoV-2 en células humanas 187

Ana María Dolores Mendoza Almaraz

Ángel Daniel López y Mota

CAPÍTULO 9

Las representaciones femeninas
en los libros de texto. Un estudio comparativo
entre la editorial Santillana y Trillas (2020) 209

María de los Ángeles Sánchez López

Rosalía Menéndez Martínez

CAPÍTULO 10

Experiencias corporales de adolescentes
en un taller de movimiento y danza
en el contexto de educación remota
de emergencia. Una aproximación
hacia el reconocimiento de sí 227

Andrea Ruiz Fiallo

Alejandra Ferreiro Pérez

CAPÍTULO 11

Conocimientos sobre educación
sexual en los y las estudiantes
de la UAM Unidad Iztapalapa 253

Lesly Luna Morales

Margarita Elena Tapia Fonllem

CAPÍTULO 12

Experiencias de amor romántico de siete
mujeres jóvenes heterosexuales
de la Ciudad de México 273

Rocío Ordoñez Pedraza

Fabiola Rodríguez Sánchez

CAPÍTULO 13

La labor docente: cuerpos, afectos,
emociones y performatividad 295

Renata Díaz González

Ignacio Lozano Verduzco

CAMPO III
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD
Y MULTICULTURALIDAD

CAPÍTULO 14

Experiencias de recreadores
e intérpretes en educación ambiental..... 315

Daniela Reyes Martínez

Raúl Calixto Flores

CAPÍTULO 15

Ser binni yati desde la narrativa
de los ancianos y jóvenes..... 335

Fernando Rasgado Ríos

Cecilia Salomé Navia Antezana

CAPÍTULO 16

Psicoeducación para el entrenamiento
en habilidades psicoterapéuticas dirigidas
al trabajo con varones bisexuales 351

Omar Alejandro Olvera Muñoz

Jorge García Villanueva

CAPÍTULO 17

Políticas interculturales en educación
superior a través de programas de acción
afirmativa: experiencias de estudiantes indígenas
y no indígenas de la Universidad
Autónoma de Nayarit 369

Katia Pérez Flores

Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Acerca de los autores..... 389

INTRODUCCIÓN

*Rosalía Menéndez Martínez**

*Dulce María López Valentín***

El posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha impulsado la publicación de trabajos de alumnos y sus asesores, en este volumen se presentan escritos que atienden diversas temáticas derivadas de sus investigaciones de tesis. Así mismo está conformado por 17 capítulos, que se organizan a partir de los tres campos que aglutinan las diversas líneas de los programas de posgrado. Los temas abordados son diversos y dan muestra de la alta complejidad de los componentes de la educación en México. Entre algunos de los tópicos de las tesis se encuentran: la educación remota, conflictos y violencia escolar, sexualidad, formación docente, política educativa, la Nueva Escuela Mexicana, didáctica de las ciencias, historia de la educación y política intercultural.

El libro se integró con trabajos de los programas de Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Doctorado en

* Profesora-investigadora titular C de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: rmenendez@upn.mx

** Profesora-investigadora en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: dvalentin@upn.mx

Educación, Especialización en Educación Integral de la Sexualidad, Especialización en Género de Educación, Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Maestría en Desarrollo Educativo.

A continuación, presentamos el contenido de la obra dividido en tres secciones que contienen cada una las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento: Campo de Formación 1. Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología; Campo de Formación 2. Educación en Áreas de Conocimiento y Saberes Específicos; Campo de Formación 3. Diversidad, Interculturalidad y Multiculturalidad.

CAMPO DE FORMACIÓN I. CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA

El campo I se integra con los cuatro trabajos que tratan sobre asuntos especializados sobre la masculinidad, la política educativa, la formación cívica y ética y los conflictos y violencia estudiantil en el nivel de secundaria.

El capítulo 1, “Desafiar la masculinidad hegemónica. Prácticas disruptivas en secundarias de la Ciudad de México”, de Jesús Torres Hernández y Roberto González Villarreal, tuvo como objetivo analizar historias que desafían y cuestionan la masculinidad hegemónica, así como las formas de gestión e intervención escolar de otras formas de ser hombre en la secundaria. Los autores realizaron un estudio cualitativo desde la perspectiva narrativa. Se identificaron los elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica que destacan los aspectos considerados como raros o incómodos en la forma de vivirse hombre en la secundaria. El análisis de la narrativa se guía por dos ejes: la vigilancia heteronormativa y la gestión escolar de las emergencias. Algunos de los hallazgos de la investigación sugieren que la orientación sexual

se muestra como el primer rasgo de desafío o cuestionamiento a la masculinidad hegemónica. Y que no hay una definición clara sobre la forma de intervenir en la escuela a las otras experiencias de ser hombre que no sea la heterosexual.

En el capítulo 2, “La práctica docente en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana”, Nohemi Mayra Vazquez Contreras y Andrés Lozano Medina, presentan un estudio de caso que hace uso de la observación de la práctica docente en maestros. El espacio donde se desarrolló esta actividad investigativa fue la escuela primaria General Felipe Ángeles, ubicada en la Alcaldía de Tlalpan; se trabajó con grupos del primero al tercer grado de primaria. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista. Los autores se interesaron en la forma en que los docentes realizan su práctica y en la conceptualización de las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana. El capítulo se nutre de un andamiaje teórico-metodológico sobre la política educativa, que le permite un análisis de la problemática planteada. Se derivan importantes conclusiones que presentan la figura del docente como un actor activo en el proceso educativo.

El capítulo 3, “Narrativas docentes y formación cívica y ética. ¿Cuáles son los factores que influyen en su ejercicio profesional?”, de Mario Gómez Ortega y María Concepción Chávez Romo, se plantea un estudio con las experiencias de docentes de Formación Cívica y Ética en el nivel medio superior. El propósito que anotan sus autores fue el de sistematizar experiencias de docentes de Formación Cívica y Ética en escuelas de educación secundaria para analizar de qué manera han configurado su práctica educativa, así como la influencia que ejercen ciertas condiciones institucionales en su trabajo. Se destaca el papel del docente y los factores que influyen en su práctica educativa. El soporte metodológico que se empleó fue la entrevista a profundidad, a la cual se sumó la consulta de una literatura especializada. Los resultados que presentan muestran la relevancia y sentido de la Formación

Cívica y Ética y señalan los factores que dificultan impartir la asignatura, de igual manera se hace referencia a algunas prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en el aula.

El capítulo 4, “Alternativas de intervención para atender conflictos y violencias en estudiantes de educación media superior”, de Josué Alan Soto Carrillo y Cecilia Salomé Navia Antezana, ofrece un diagnóstico sobre la convivencia entre jóvenes de educación media superior a partir de la construcción de una investigación-acción-participativa y la etnografía educativa, que se valió del empleo técnicas de observación participante, diario de campo y entrevistas a profundidad. Los autores anotan que se optó por una estrategia de intervención y formación narrativa-reflexiva con docentes, partiendo de un seminario-taller a distancia. Se trataron temas relacionados con la violencia, los conflictos, la convivencia escolar y el quehacer docente. Los docentes participantes lograron un proceso de sensibilización ante las manifestaciones de la violencia en la escuela, reconociendo herramientas y recursos compartidos para afrontarla. Una investigación cuyas fuentes secundarias anclaron en un trabajo de corte cualitativo con el uso de la intervención educativa.

CAMPO DE FORMACIÓN II. EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y SABERES ESPECÍFICOS

El campo II está formado por nueve capítulos que tratan sobre diversos asuntos de la educación en ciencias, las humanidades y las ciencias sociales, los cuales son muy pertinentes para la educación en el contexto actual; entre ellos, destacan la formación profesional docente en el área de la biología, el uso de una herramienta teórico-metodológica para cuestionar aprendizajes curriculares esperados, los modelos estudiantiles espontáneos relacionados con el fenómeno de infección para el caso SARS-CoV-2 en células humanas, la

presencia de las mujeres en las imágenes de los libros de texto, las experiencias corporales de adolescentes en un taller de movimiento y danza en el contexto de educación remota de emergencia. Se incluyen también temas sobre educación sexual.

El capítulo 5, “Exploración en modalidad educativa remota sobre la aplicación de la teoría de variación a la enseñanza y al aprendizaje de las matemáticas del bachillerato: el caso de la resolución general de ecuaciones diofánticas lineales”, de David Silva Bautista y Verónica Hoyos Aguilar, da cuenta de una exploración didáctica desde una perspectiva cualitativo-descriptiva de observación y análisis a partir de la implementación de una estrategia pedagógica de variación para abordar de otra forma el contenido matemático de la resolución de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas con estudiantes de primero de bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados obtenidos tras la implementación de la estrategia pedagógica de la variación fueron sorprendentes, en especial, para el discernimiento orientado a desarrollar el pensamiento científico. Otra de las bondades de la teoría de la variación que destacan los autores, es que asegura que los docentes implementen una estrategia de enseñanza eficaz basada en la planeación y la reflexión de los elementos críticos del objeto de aprendizaje.

En el capítulo 6, “Perfil de formación profesional del docente de Biología: el caso de la secundaria en México”, de María de la Luz Martínez Hernández y Diana Patricia Rodríguez Pineda, las autoras conceptualizan y caracterizan el *perfil de formación profesional docente* del profesorado que imparte la asignatura de Biología en la educación secundaria en México. Parten de una aproximación metodológica con enfoque interpretativo para realizar una investigación bibliográfica documental. Sus resultados permitieron distinguir la *formación profesional del perfil disciplinar*. Otro hallazgo fue que los docentes que imparten la asignatura de Biología no tienen formación profesional como profesores y tienen una

amplia variedad de perfiles disciplinares, entre ellos: biólogos, licenciados en Ciencias Naturales, médicos y odontólogos, químico-farmacobiólogos, veterinarios, geógrafos, así como ingenieros químicos, ingenieros ambientales, entre otros.

En el capítulo 7, “Uso de una herramienta teórico-metodológica para cuestionar aprendizajes curriculares esperados: el caso de la obesidad”, de Griselda Moreno Arcuri y Ángel Daniel López y Mota, la pregunta de investigación que guió este trabajo fue: ¿Qué modelo científico escolar –acorde con el “aprendizaje esperado” establecido por la SEP– debiera propiciarse para dar cuenta del fenómeno de la obesidad en el primer grado de educación secundaria? Para responder esta interrogante, los autores utilizan el Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA) como una herramienta teórico-metodológica para identificar las entidades básicas del modelo nutricional, sus propiedades, relaciones causales y funcionales que permitan explicar el fenómeno de la obesidad humana en los términos que el aprendizaje esperado requiere. Para este fin, los autores construyeron el MCEA a partir de la homogeneización de tres fuentes: la curricular (programa de estudios), la estudiantil (ideas espontáneas de los estudiantes sobre el contenido) y la científica (conocimiento científico erudito). Y después realizaron una validación por expertos para valorar si el MCEA pudiera utilizarse como referente para alcanzar una explicación del fenómeno de la obesidad en los términos del aprendizaje esperado.

El capítulo 8, “Modelos estudiantiles espontáneos relacionados con el fenómeno de infección para el caso SARS-CoV-2 en células humanas”, de Ana María Dolores Mendoza Almaraz y Ángel Daniel López y Mota, tuvo como objetivo describir las explicaciones espontáneas, en términos de modelos, de 36 estudiantes de educación media superior. El enfoque de investigación fue cualitativo y exploratorio. Los autores construyeron el MCEA como un referente *a priori* para trabajar con el fenómeno de infección de

células humanas por SARS-CoV-2. Para la obtención de los datos empíricos se utilizaron dos cuestionarios de preguntas abiertas para sacar a la luz los diferentes componentes del MCEA. Los autores reconocen la importancia de contar con criterios de diseño y validación para materiales curriculares que propicien la construcción del conocimiento científico escolar con sentido para los estudiantes de educación media superior, relativo a infecciones virales.

En el capítulo 9, “Las representaciones femeninas en los libros de texto. Un estudio comparativo entre la editorial Santillana y Trillas (2020)”, María de los Ángeles Sánchez López y Rosalía Menéndez Martínez nos introducen en el mundo de los libros de texto. Se realiza un minucioso análisis de los libros de texto sobre Historia de México de secundaria de editoriales muy destacadas en el mundo de los libros escolares. El objetivo de este trabajo fue analizar las representaciones visuales de las mujeres presentes en los libros de Historia de México de las editoriales Santillana y Trillas (2020). La metodología propuesta nos lleva a un estudio de orden cualitativo y cuantitativo, enfocado en el lenguaje icónico de las imágenes a partir de una amplia revisión de estas. Se analizaron un total de 1 708 representaciones visuales femeninas identificadas en los libros de ambas editoriales. Se realizó una distinción por editoriales. De la editorial Santillana se identificaron 215 representaciones de mujeres y de Trillas 218, sumando un total de 433 imágenes. El conteo total de todas las representaciones femeninas fue de 1 708. Un trabajo con un fuerte soporte de fuentes de primera y segunda mano. El abordaje del género en los libros de texto es un tema destacado y poco explorado por esta línea de investigación, esta tesis nos permite adentrarnos en la representación de las mujeres en unos materiales escolares fundamentales en las escuelas.

En el capítulo 10, “Experiencias corporales de adolescentes en un taller de movimiento y danza en el contexto de educación

remota de emergencia. Una aproximación hacia el reconocimiento de sí”, Andrea Ruiz Fiallo y Alejandra Ferreiro Pérez anotan que el objetivo de este trabajo fue identificar las experiencias corporales de adolescentes que generaran acciones de reconocimiento de sí, dentro de un taller de movimiento y danza desarrollado en el contexto de educación remota de emergencia. El sustento metodológico parte de un estudio cualitativo de corte etnográfico. El análisis se estructuró a partir de tres categorías, se identificaron algunos indicios de las experiencias corporales de las y los adolescentes: gesto corporal, gesto tecnológico y relación educativa. Sus autoras registran que esta investigación se centra en algunos de los aspectos que caracterizaron las experiencias corporales de adolescentes durante un taller de movimiento y danza, conformado específicamente por la educación somática, perspectiva poco implementada con adolescentes en México, y el Lenguaje de la danza. Se contó con la revisión de la literatura especializada que ofreció un sustento para el desarrollo del trabajo de investigación y del taller. Un trabajo que nos ofrece temas emergentes como es la educación remota.

En el capítulo 11, “Conocimientos sobre educación sexual en los y las estudiantes de la UAM Unidad Iztapalapa”, Lesly Luna Morales y Margarita Elena Tapia Fonllem dan cuenta de los conocimientos de estudiantes de la licenciatura sobre educación sexual en dos momentos, previo a su ingreso y cursando alguna licenciatura en la UAM. El estudio siguió una metodología cuantitativa, además de que fue exploratorio y descriptivo. El instrumento utilizado fue un cuestionario a través de la plataforma digital Question Pro. Se implementó a través de la red social Facebook de la UAM. Se analizaron 326 casos con el software SPSS. Los ítems explorados estuvieron relacionados con los métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual; embarazo e interrupción legal del embarazo; placer y erotismo y autopercepción de conocimientos. Los resultados más relevantes que arroja

el estudio son: la reproducción es abordada desde una perspectiva biologicista sin acercarse a una enseñanza de la educación sexual holística e integral. Las autoras señalan algunas líneas de oportunidad y exploración como la revisión de los conocimientos personales y académicos sobre la sexualidad de los docentes de nivel superior, entre otros.

En el capítulo 12, “Experiencias de amor romántico de siete mujeres jóvenes heterosexuales de la Ciudad de México”, Rocío Ordoñez Pedraza y Fabiola Rodríguez Sánchez dan cuenta de las experiencias y vivencias de mujeres jóvenes heterosexuales de una relación erótico-afectiva, percibida como la más importante hasta ese momento desde una perspectiva feminista.

La pregunta que guió esta investigación fue: ¿cuáles son las experiencias de amor que viven mujeres jóvenes heterosexuales de la Ciudad de México? Las autoras sostienen que los tres grandes sistemas que inciden y colocan a las mujeres en lugares incómodos, maltratados y violentos son: el patriarcado, el capitalismo y el modelo sexo-género heterosexual. Las mujeres jóvenes heterosexuales que participaron compartieron su historia de amor más significativa a través de un método narrativo biográfico. Sus historias reflejaron violencia: física, económica, sexual y digital.

El capítulo 13, “La labor docente: cuerpos, afectos, emociones y performatividad”, de Renata Díaz González e Ignacio Lozano Verduzco, analiza de qué manera la cultura escolar participa en la performatividad de los cuerpos y las sexualidades de tres docentes de nivel medio superior pertenecientes al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, planteles Sur y Oriente. Se utilizó la metodología horizontal de producciones narrativas de tres docentes mujeres y, posteriormente, se construyó un intertexto que revela las posturas y sentires de las tres narradoras. En este se revelan las normas sociales vividas en la escuela donde trabajan. Los autores reconocen que la subjetivación del cuerpo a partir de estos fragmentos, permite reconocer que el cuerpo también es

moldeado por las prácticas socioculturales que se gestan, construyen y reproducen en las escuelas.

CAMPO III. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD

El campo III está conformado por cuatro capítulos que tratan sobre asuntos especializados en educación ambiental, educación multicultural, género y políticas interculturales en educación superior.

En el capítulo 14, “Experiencias de recreadores e intérpretes en educación ambiental”, Daniela Reyes Martínez y Raúl Calixto Flores abordan uno de los problemas más urgentes de la agenda nacional e internacional, el medioambiental. En esta investigación sus autores plantean el objetivo de describir las experiencias de los recreadores e intérpretes ambientales, que ha dado paso al desarrollo de la práctica profesional de la educación ambiental en espacios de educación no escolarizada. La estructura metodológica organiza el estudio con la participación de ocho profesionales de la recreación e interpretación ambiental de Colombia y Venezuela. A través del método biográfico-narrativo, se recuperan relatos de vida que proporcionan información sobre las experiencias, momentos, preocupaciones y sentimientos de estos profesionales. Se observó y se registró que los entrevistados comenzaron a adquirir conciencia ambiental en su infancia y la fortalecieron en su formación académica. Se anota que los profesionales reconocen que su actividad actual está relacionada con el aprendizaje y la memoria en estas etapas. Esto es de gran importancia para la investigación y sus resultados, ya que pone de manifiesto que las actividades recreativas e interpretativas en entornos naturales pueden tener un impacto positivo en las condiciones ambientales futuras, ya que promueven una nueva ética basada en valores como la empatía, la

equidad y la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto. Un capítulo con amplio sustento teórico- metodológico.

En el capítulo 15, “Ser *binni yati* desde la narrativa de los ancianos y jóvenes”, Fernando Rasgado Ríos y Cecilia Salomé Navia Antezana nos ofrecen los resultados de una investigación sobre experiencias y formas de vida de los *binni yati*, zapotecos de la comunidad Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, México. El objetivo, según lo apuntan sus autores, es dar a conocer quiénes son los *binni yati* (zapotecos) e identificar formas de resistencias de los zapotecos en sus formas de ser, de habitar y de estar presentes en el contexto actual. La investigación se desarrolló con una perspectiva cualitativa con enfoque narrativo. Se realizaron entrevistas a profundidad a ancianos y jóvenes zapotecos. Se encontró, en el diálogo con los ancianos y los jóvenes entrevistados, expresiones éticas y formas de resistencia que de alguna manera potencian la vida de los *binni yati*.

El capítulo 16, “Psicoeducación para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas dirigidas al trabajo con varones bisexuales”, de Omar Alejandro Olvera Muñoz y Jorge García Villanueva, tiene como objetivo mostrar los resultados del diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de un taller psicoeducativo para entrenar en habilidades psicoterapéuticas a egresados de la Licenciatura en Psicología para la atención psicológica a varones bisexuales. Para empezar, se realizó un diagnóstico sobre las habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género para la atención psicológica hacia varones bisexuales que demandan las personas participantes. Después se diseñaron cuatro sesiones por cada necesidad identificada. A continuación, se implementó un taller en línea a cinco personas. Al concluir el taller, los participantes evaluaron la pertinencia de las sesiones y materiales para el desarrollo de las habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género. El diseño del taller se basó en una perspectiva constructivista social y desde el paradigma socio-crítico. Los autores

concluyen que es necesaria la educación con perspectiva de género, pues a través del taller se detectaron los problemas sociales a los que se enfrenta esta población, se sistematizó el proceso psicoterapéutico y se discutió sobre la heterosexualidad obligatoria que puede legitimarse en la atención psicológica.

En el capítulo 17, “Políticas interculturales en educación superior a través de programas de acción afirmativa: experiencias de estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit”, Katia Pérez Flores y Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky señalan que su objetivo fue reconocer la forma en que se percibe y experimenta la noción de interculturalidad a través de las acciones afirmativas implementadas en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). La metodología utilizada en esta investigación fue una etnografía digital para identificar el sentido que le dan las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la UAN a la interculturalidad, teniendo como referencia sus prácticas académicas y su vida social dentro de la institución, y cómo consideran que desde el trabajo de instancias como el Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas se promueven acciones interculturales. El trabajo aporta al debate sobre las perspectivas de interculturalidad funcional y crítica que marcan a las políticas educativas. Una investigación que nos adentra en aspectos de la política educativa, la interculturalidad y el estudiantado de nivel superior. Sus resultados ofrecen elementos importantes para el estudio de estas temáticas.

CAMPO I
CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS
EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA

CAPÍTULO 1

DESAFIAR LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA. PRÁCTICAS DISRUPTIVAS EN SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Jesús Torres Hernández**

*Roberto González Villarreal***

PROBLEMÁTICA

En tiempos recientes, la Ciudad de México ha sido referente nacional de los cambios sociales, políticos, culturales, jurídicos y educativos que han permitido el reconocimiento de nuevas formas de identidad y socialización de la sexualidad. Estos cambios son resultado de un largo proceso de cuestionamiento a los marcos conceptuales y discursos que ejercían su dominio sobre las ideas, pensamientos, actitudes, así como a la socialización de los estereotipos de género.

La escuela es un espacio donde opera un régimen de género formado por expectativas, reglas, rutinas y un determinado orden jerárquico que valida prácticas, conductas y actitudes que impactan en la configuración de las identidades. Sin embargo, la aparición de otras experiencias, actitudes y prácticas sobre la idea de ser hombre desafían los significados de lo masculino y el orden escolar.

* Doctor en Política de los Procesos Socioeducativos por la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: jestoher2017@gmail.com

** Profesor-investigador en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: rvillarreal@upn.mx

Para establecer una vía de comprensión de lo anterior, se recuperan algunas historias escolares que dan cuenta de la construcción de la masculinidad en secundarias de la Ciudad de México.

Masculinidad incómoda

La relación de noviazgo entre Marcos y Liam era vista como un desafío para algunos estudiantes de la escuela. o bien, desagradable para otros, pues los veían abrazarse y besarse. Algunos estudiantes varones aseguraban que aceptaban que fueran homosexuales, pero no que tuvieran ese tipo de expresiones afectivas en la escuela.

La complicidad obligada

Sin la solicitud del profesor, durante o después de la clase, los estudiantes procuraban mantener en secreto la actividad. Para la realización de la obra de teatro, cada elemento que llevaban era para caracterizarse como mujeres y se mantenía oculto a toda costa para no evidenciarse y ponerse en riesgo. Era la única forma de no ser objeto de burlas y acoso por parte del resto de compañeros de grado o de la escuela.

Disciplinamiento identitario

En una charla con el orientador, desde que Emmanuel tiene recuerdos, se ha enfrentado a problemas en la escuela, pues lo agreden verbalmente al decirle maricón, además de señalar su comportamiento como poco masculino.

Es por eso que casi siempre guardaba silencio ante cualquier comentario de sus compañeros en el salón sobre su comportamiento femenino y prefería comportarse más como “hombre”. Para Emmanuel, el silencio sobre su orientación sexual y su gusto por la ropa femenina eran claves en su paso por la secundaria, aunque solo lo supiera el orientador, pues sus conductas y forma de hablar delataban su feminidad.

Autoridad incómoda

El orientador de la secundaria es abiertamente homosexual y su llegada al plantel representa un reto para los directivos, pues consideraban que tener a un profesor gay implicaba un riesgo con los estudiantes y con los padres de familia.

Durante las jornadas escolares, se percibía en los estudiantes el riesgo de suspensión por hacer comentarios homofóbicos acerca del profesor, pero usaban frases, juegos de palabras, el doble sentido, albures o gritos simulados por todo el patio escolar, como “puto”, para que toda la escuela escuchara como supuesta estrategia de distracción, haciendo referencia a la orientación sexual del orientador.

Masculinidad femenina

Por sus características conductuales y actitud, Maritza es señalada como machorra, pues tiene rasgos masculinos (dicen algunos estudiantes). Durante su estancia en la escuela expresaba sentirse más cómoda y segura con el cabello corto, pero la profesora de Español consideraba que ese tipo de corte no era apropiado para “mujercitas”, además, insistía en que parecía marimacha con el cabello así. También la profesora manifestó abiertamente su rechazo ante una situación que para ella no era correcta para una mujer.

ELEMENTOS DISRUPTIVOS DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Estas historias dan muestra de algunos elementos que desafían o cuestionan el significado de lo que se considera la masculinidad hegemónica, por lo que se pueden identificar las siguientes categorías que pueden explicarlos como disruptivos en el espacio escolar.

Desplazamientos de las normas de género. Es una categoría que permite situar la comprensión del momento histórico-político en el que los adolescentes viven los cambios de la normativa de género.

Orientación sexual como dispositivo de disciplinamiento. Es un instrumento para revisar, regular los discursos y prácticas que establecen formas de ser hombre, así como otras formas de significar la experiencia masculina. A este respecto, Fonseca (2005) señala que la masculinidad no es el producto de una elección, sino la llamada forzosa de una regla cuya compleja historicidad es inherente a las relaciones de disciplina, regulación y castigo.

Expresiones de género: ruptura de la continuidad. Es una estrategia reflexiva para la resignificación en la construcción de resistencias y tensiones a la masculinidad hegemónica. Hernández (2020) plantea que los modelos de masculinidad cambiarán en tanto espacio y tiempo, al ser un objeto en producción permanente, actualizando y modificando los significados con respecto al cuerpo sexuado y los elementos de género que de él se desprenden.

Identidad de género no normativa (lo queer/trans). Una herramienta conceptual para buscar las contradicciones o las incomodidades de las expresiones de género en la escuela que aparezcan como resultado de las manifestaciones afectivas y conductuales.

Para acercarse a la comprensión de las nuevas historias o expresiones de lo masculino en la secundaria, se establecieron dos ejes transversales que tienen presencia en la forma de clasificar e intervenir en los momentos de crisis. El primer eje es la *vigilancia heteronormativa*, entendida como la disposición y las formas de vigilancia escolar en la producción y legitimidad de los cuerpos masculinos. Desde esta vigilancia, se pueden reconocer los niveles de autoridad en el ejercicio de poder desde la aplicación de la normativa escolar (leyes, programas, protocolos institucionales) hasta las disposiciones locales como el reglamento escolar.

Complementando lo anterior, Hernández Rosete (2020), en un estudio sobre violencia contra los emos, señala que “la vigilancia

heteronormativa está ligada a los estereotipos de género y a la producción social de su normalización” (2020, p. 30). Esto refuerza la legitimidad de la autoridad escolar para sancionar aquellas conductas que atentan no solo con la idea del ser hombre, sino de un sistema escolar sostenido en mandatos sociales hegemónicos.

El segundo eje es la *gestión de las emergencias*, que señala las formas de intervención escolar ante los desafíos, conflictos o tensiones que representan las manifestaciones alternas de la masculinidad (Torres y González, 2022). La normativa de género heterosexual es una forma clara de organización y disciplinamiento escolar que debe reproducirse sin cuestionamientos, pues se aplica para todos y se convierte en el comportamiento legítimo para interiorizar, comprender y asumir la vida al interior de la escuela, es decir, todo debe ajustarse a la norma escrita.

Como resultado de este eje, ¿qué mecanismos o estrategias implementa la escuela secundaria ante las nuevas historias y experiencias sobre la masculinidad? Para dar respuesta, se necesitan evidenciar las formas institucionales de intervención (jurídico-administrativas) ante rasgos o elementos que irrumpen, que desafían el orden escolar, pues se perciben conflictos que derivan de prácticas que dan cuenta de otros procesos de subjetivación.

Algunos efectos visibles son las expresiones de rechazo, censura, prejuicio o agresiones hacia otras formas de expresar y vivir lo masculino en el ámbito escolar. Por eso es importante identificar quién y cómo gestiona la norma, quién y cómo gestiona los afectos y los cuerpos.

La masculinidad, según Connell (2019, p. 102), “es inherentemente relacional, ya que no existe sin la feminidad”. El género se vive como una práctica social que refiere a los cuerpos y a lo que estos hacen. De manera complementaria, Hernández plantea que lo masculino y lo femenino, como ideales y ejecución describen y determinan la relación de los sujetos entre sí y con el mundo, es

decir, la masculinidad es un proceso relacional, donde se inscribe en el sujeto las premisas de ser varón (Hernández, 2020).

Por lo tanto, las historias que se describen de manera previa pueden estar implicadas en el campo de las masculinidades en la escuela, pues se destaca su relevancia ya que representan formas alternas de significar el rol masculino hegemónico.

Desde este primer acercamiento a las masculinidades en el espacio escolar, se puede establecer como una regularidad que la mayor parte de los elementos se encuentran impostados en rasgos que son asociados, que detonan, se vinculan, gestionan o potencian la violencia. Parece que la masculinidad se ejerce si y solo si en las interacciones escolares los significados de ser hombre y mujer están atravesados por los procesos de violencia.

De lo anterior, Gómez y Becerril (2022) señalan que la escuela es el espacio en el que creencias, ideas, supuestos, percepciones, roles, actitudes y conductas, configuran relaciones de convivencia, de discriminación y exclusión cuando los patrones axiológicos de los sujetos que interactúan no son compatibles.

Por otra parte, para Azamar (2011) la violencia en las escuelas se observa en el mínimo respeto hacia las diferencias que se invisibilizan a fuerza de no nombrarlas, la poca tolerancia para aceptar la diversidad sexoafectiva en el aula (como ocurre también en otros espacios de encuentro social), las distintas formas de exclusión que padece buena parte de los estudiantes en el espacio escolar y que confluyen en la configuración de las masculinidades y feminidades llamadas emergentes.

Aquí lo que está en juego es el ejercicio de poder en las distintas prácticas e interacciones que se dan al interior de la escuela. Al reconocerlo, no solo se evidencian las prácticas cotidianas de agresión física, verbal o de discriminación, sino también de invisibilidad hacia otras formas de significar-se, vivir-se hombre.

De manera general, el interés de los estudios de las masculinidades en la escuela se enfoca desde el estudio de las violencias,

el acoso escolar o lo que se denomina el *bullying* homofóbico, el ejercicio de poder, dominación, o bien, la homosexualidad como rasgo de lo masculino. Sin embargo, en las relaciones escolares existen una serie de prácticas sociales que legitiman las normas y otras que las rompen o resisten.

Desde esta investigación se pretende nombrar aquello que se quiere callar, mirar lo que se oculta y permitir la construcción de historias nuevas sobre las relaciones sociales, las formas de construir la experiencia de ser hombre al interior de la escuela secundaria

La investigación se centra en lo que ocurre en secundarias de la zona norte de la Ciudad de México para analizar los relatos, las prácticas que desafían la masculinidad hegemónica, y, al hacerlo, permiten la emergencia de otras historias y discursos sobre la experiencia de ser hombre.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se realizó un estudio cualitativo desde la perspectiva narrativa. Para analizar la forma en que las masculinidades emergentes desafían o ponen en tensión a la masculinidad hegemónica, se requiere identificar los puntos de conflicto, así como de agencia-tomando como la principal fuente de información la narración o el relato de los sucesos en el contexto escolar.

El propósito es determinar los desplazamientos de la masculinidad hegemónica que supone la emergencia de otras experiencias de ser hombre en la secundaria; también en revelar las intervenciones escolares y su impacto disciplinario en los cuerpos masculinos; y describir las formas de gestión escolar de las expresiones género, de la orientación sexual e identidades de género como elementos disruptivos de la masculinidad.

A partir de las historias es necesario identificar elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica que evidencien aspectos

considerados raros o incómodos en la forma de vivirse hombre en la secundaria. Para Taylor y Bogdan, “en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas de una forma holística [...] no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (2009, p. 20).

La perspectiva narrativa se ubica en una metodología de corte hermenéutico. Para Fierro, “el relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje o situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido dentro del argumento” (2005, p. 1134).

Es por lo que se considera a las narrativas como un camino para reconocer la forma en que los problemas se perciben, desarrollan, elaboran y resuelven en el ámbito escolar. Por lo tanto, desde una perspectiva interpretativa, el significado de los actores es central.

Desde el ámbito educativo se utiliza la investigación narrativa al considerar que los seres humanos somos contadores de historias, por lo tanto, de lo que se trata es de dotarla de complejidad, de matices, rescatando la dimensión subjetiva, experiencial, en los fenómenos formativos. Así, se trata de escuchar a las personas que necesitan expresar algo.

De acuerdo con Ochoa (2015), es una metodología que escucha, y al hacerlo asume un sentido político: lo personal es político. En consecuencia, dar voz a los que no la tienen, romper hegemonías y promover nuevas miradas en el abordaje de la gestión de las masculinidades emergentes en la secundaria.

Para la reconstrucción de las narrativas se recurrió a tres personajes que representan a las principales figuras de autoridad en la escuela: *directivos*, quienes hacen valer la norma; *profesores*, quienes mantienen una relación cercana con los estudiantes, con las situaciones que viven y los conflictos que se presentan; y, por último, el *orientador escolar*, que juega un papel relevante como sujeto

de intervención, gestor de la norma y al mismo tiempo como un actor relevante en la reconstrucción de los relatos compartidos.

Se realizó una bitácora de casos o incidencias que llegaron a orientación y sugirieran elementos vinculados a las masculinidades durante los ciclos 2018-2019 y 2019-2020 de escuelas secundarias en la Alcaldía Gustavo A. Madero, de la Ciudad de México. Algunos elementos de las historias son contados por los propios estudiantes, al quedar registro en su expediente. La reconstrucción se llevó a cabo por medio de una triangulación, pues son historias reales, registradas como incidencias en el departamento de Orientación, reconstruidas para comprenderlas de manera integral.

Cabe mencionar que los nombres utilizados en las historias son ficticios, por lo que se respeta la confidencialidad de los estudiantes involucrados. Ahora bien, hay que recordar que si bien son narrativas que refieren a las experiencias de los estudiantes de secundaria, son los directivos, profesores y orientadores quienes realizan las intervenciones escolares, disciplinarias, y desde allí se anticipan las dificultades, tensiones y conflictos en desarrollo.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se propone como aporte a los estudios de las masculinidades en tanto que sitúa la experiencia de los hombres y particularmente de los adolescentes en las discusiones académicas, las políticas públicas y su visibilidad desde uno de los espacios de interacción social más importantes en la configuración de las subjetividades masculinas: la escuela secundaria.

SUSTENTO TEÓRICO

Para el abordaje de la masculinidad hegemónica, se recupera a Connell, quien instituye la noción de masculinidad hegemónica afirmando que su construcción “es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia

unas de otras, y también en relación con las feminidades” (2019, p. 112).

De manera complementaria, Núñez sugiere necesario considerar tres aspectos al hablar de las masculinidades: *el primero* consiste en retomar al feminismo como una tradición reflexiva y como un movimiento social y político que ha posibilitado visibilizar las condiciones de explotación, subordinación, marginación, opresión, desigualdad y violencia que experimentan las mujeres; *el segundo* se trata de considerar al género como categoría analítica útil en el debate contemporáneo sin olvidar que es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias sexuales tomando en cuenta los símbolos, normas, instituciones y la organización social como una forma de relaciones significantes de poder; *el tercero* tiene que ver con retomar los aportes de los estudios de Alfred Kinsey, que permitieron ampliar la comprensión de la sexualidad humana y que llevaron a considerar a la diversidad sexual como un campo de estudio y reflexión en diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, que conllevaron a la valoración de la diversidad de sistemas normativos, distintas formas de ser mujer, así como de ser hombre y sus implicaciones afectivo-sexuales.

Se sugiere que el término de estudios de género de los hombres o masculinidades debe ser tratado como un significado en construcción. Sin embargo, se construye entre los sistemas de significación entre lo masculino y la hombría. Es por lo que Núñez (2016b) afirma que no puede reducirse o simplificarse como “estudio de las masculinidades”, sea dicho en plural o singular, puesto que no todos los sujetos son “masculinos” o, por lo menos, no de la misma forma.

Hay que reconocer que la masculinidad, al ser una experiencia que se reproduce socialmente y encarna a la hegemonía, se convierte en un modelo que normaliza conductas de poder, subordinando a las mujeres y a otros hombres que no cumplen con

la expectativa de ser varones. En este sentido, Olavarría afirma que “el modelo hegemónico de la masculinidad contiene ciertos parámetros considerados tradicionalmente masculinos, es decir, características de acuerdo con la cultura a la que se pertenece” (2006, p. 115).

Por todo lo anterior, se considera importante el uso de la categoría *género* para el estudio de los hombres, pues permite acercamientos a experiencias y características que producen significados y representaciones sociales del sujeto masculino. A su vez, he de reconocer que el género es una construcción social al mismo tiempo que política y económica, pues desde allí asume su posición de poder.

De acuerdo con Núñez (2016b), los estudios de género de los hombres y las masculinidades parten de considerar a los varones como sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza resultado de discursos dominantes.

Resulta complejo el abordaje de los estudios de género de los hombres, pues deben reconocerse las contradicciones sobre las expectativas sociales y la experiencia de los sujetos. Esta perspectiva ha evolucionado de tal manera que los sistemas de significación de ser hombre y los parámetros para determinar la construcción simbólica de la masculinidad no pueden simplificarse a la enunciación singular, sino en plural. Por lo tanto, se sugiere aceptar que no todos los hombres son masculinos o por lo menos no de la misma manera.

Montesinos (2005) plantea que los estudios de las masculinidades, a diferencia del feminismo, no parten de cero al ubicarse en un momento histórico en el que la sociedad actual asume cambios económicos, políticos y culturales que se manifiestan en el reconocimiento de las mujeres y sus aportaciones en la realidad social. Sin dejar de lado que también enfrentan conflictos y resistencias ante los cambios en la identidad masculina.

Adicionalmente, para Bonino (2004), los estudios de género de los hombres y las masculinidades han ayudado a describir las reacciones masculinas ante el problema de la igualdad de las mujeres. Es importante pues permite evidenciar la forma en que opera la masculinidad hegemónica en las relaciones de género, visibiliza sus resistencias, así como las formas de legitimidad ante los cambios sociales, culturales y las políticas públicas que reconocen otras formas de subjetividad masculina y la equidad de género.

Los estudios de las masculinidades han podido identificar la existencia de los mitos sobre la superioridad masculina y la disponibilidad femenina. Estos funcionan como ideales o como un modelo de masculinidad o lo que se conoce como masculinidad hegemónica, al imponer a los hombres la autoridad sobre las mujeres, derecho de disponibilidad, mayores derechos, la razón, libertad de movimiento y ser sujeto de cuidados.

Dichos mitos también funcionan como modelo de socialización intergeneracional, ya que se internalizan como mandatos prescriptivos que guían la construcción de la subjetividad masculina. Los adolescentes los reproducen constantemente y se ponen en juego en las relaciones escolares. Es por eso que dicha internalización hace creer a los hombres que tienen derecho a ejercer poder y control sobre las mujeres, sobre otros hombres que no se ajustan al ideal de lo masculino.

Las diversas aportaciones sobre la construcción de las masculinidades no pueden omitir la discusión sobre los hombres como categoría de género, ya que representa un avance sustancial en la producción epistemológica de la masculinidad. Así lo evidencian aportaciones teóricas relevantes en México que abonan a la discusión y construcción de los estudios de género de los hombres.

Otra aportación la realiza De Keijzer (2011), quien plantea cómo el género se incorpora mediante prácticas, valores, formas de actuar y de ver el mundo, por lo tanto, la masculinidad es una

carga de valoraciones, funciones, atributos y conductas que se asumen como válidas y legítimas de la experiencia de ser hombre. Algunos rasgos se pueden evidenciar en conductas dominantes, agresivas o violentas que usan para subordinar y discriminar a las mujeres, pero también a los hombres que no cumplen con esas características de valoración.

Estos elementos contribuyen a la construcción de una masculinidad hegemónica que responde a dinámicas de reproducción social en las que se mantiene la desigualdad hacia las mujeres, que se manifiesta en prácticas sociales como el ejercicio de la sexualidad, la salud reproductiva, la paternidad, la crianza, las adicciones y la violencia.

Amuchástegui (2007) retorna a la teoría para comprender un dilema conceptual en la construcción de la masculinidad como categoría de género. Para ello utiliza a Connell (2019), a quien se le atribuye una teoría fundamental en los estudios sobre masculinidad, desde la que se plantea una fotografía a la que se denomina “distintas masculinidades”, en las que se establece la formulación teórica sobre la existencia de las masculinidades hegemónicas y subalternas donde se sostienen un conjunto de atributos con patrones simbólicos y conductuales determinados por un momento histórico y una cultura específica.

Por otra parte, Fernández hace evidente que la construcción de género es dinámica, depende de cada cultura, es situacional pero diversa. Advierte que “al utilizarlo como categoría política se habla también de desigualdades producidas por el sexo, la condición social, la clase y, quizá añadir, la orientación sexual, la identidad y las expresiones de género” (2009, p. 45).

Hablar de las masculinidades como hasta ahora, supone ideas generales sobre la temática de la investigación, pero es necesario centrar el interés por las masculinidades situadas en un espacio específico como la escuela secundaria y las formas en que se construyen.

Como resultado del trabajo académico y de investigación, se plantea que la masculinidad hegemónica se estructura desde cuatro pilares: en el primero se refiere a la identificación con lo masculino, a lo que representa desde la experiencia individual y colectiva. Al reconocimiento de no ser mujer, de no ser niño y de no ser homosexual; lo masculino ejerce dominio sobre lo no masculino, es decir, sobre lo femenino y sus diversas formas de representación. El segundo pilar se encuentra relacionado al éxito, a la idea de ser importante mostrando con ello la superioridad sobre las mujeres y sobre otros hombres. El tercer pilar se relaciona con la autosuficiencia, la independencia que suelen ser caracterizadas con conductas de fortaleza, negarse a pedir ayuda, crear hábitos de cuidado y de salud. Y el cuarto pilar se relaciona con la violencia y las distintas formas de significarla, ejercerla.

Estos pilares representan los elementos fundamentales que ayudan a entender la estructura social donde la masculinidad hegemónica se ubica como el modelo referencial desde el cual opera el machismo, provisto de creencias, actitudes y conductas que legitiman sentido de pertenencia de la experiencia masculina.

Para Villanueva (2020), algunas masculinidades son colocadas en y desde la hegemonía y promovidas como mejores o más deseables o legítimas en relación con otras, sin importar que exista contraposición entre ellas. Esto ocurre desde la escuela secundaria donde la construcción de la identidad masculina se legitima desde las pautas que la conforman en términos de identidad corporal y subjetividad de lo masculino; se asienta sobre mandatos o creencias que le dan continuidad, la relativizan, la fisuran o la quiebran, aunque la hegemonía actúa como una marca difícil de borrar o cambiar y por ello la estructura patriarcal se mantiene.

Al considerar a la masculinidad hegemónica como parte de los estudios de género de los hombres, conviene destacar que como representación social de lo masculino no solo se encuentra en un discurso o en las relaciones, en el cuerpo, sino que representa

símbolos y diversos significados que construyen la experiencia de ser hombre. No es un aspecto menor, puesto que en el cuerpo se encarna el género, lo transmite o lo traduce, lo adapta. Para varios autores, el cuerpo posee un peso importante en la construcción de las masculinidades, en particular, la hegemónica.

LA REPRODUCCIÓN ESCOLAR DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Al reconocer al género como una construcción social y cultural, se advierten diversas expresiones de masculinidades vinculadas a la hegemonía, a formas de dominio y ejercicio de poder. El interés de este trabajo se centra en el ámbito educativo, por lo cual es necesario preguntar: ¿qué papel juega la escuela secundaria en la construcción de las masculinidades?

Derivado de la revisión teórica, se puede establecer que los estudios de género de los hombres y las masculinidades son un territorio en reciente y permanente exploración que permiten un nuevo nivel de comprensión en las formas y experiencias de ser hombre, tanto en lo individual como en lo colectivo; además de identificar elementos que configuran las cualidades de representación de lo masculino en las relaciones sociales y en diversos espacios de socialización, como la escuela secundaria.

La escuela como espacio de socialización no escapa a la normativa de género impuesta por la sociedad, sino que además recrea esas características de género, las legitima, las potencia para internalizar un rol masculino que se ajuste a lo que se espera de los estudiantes varones.

En este sentido, se debe reconocer que la escuela es uno de los sitios fundamentales en la formación/construcción de las masculinidades. Primero, porque se deben identificar las estructuras de relación y las prácticas sociales por las que la escuela contribuye

en la configuración de la masculinidad entre sus estudiantes. Segundo, porque es un escenario en el que están en juego las identidades de los estudiantes, sus marcos de representación y los posibles agenciamientos que se deriven de esa formación.

Para comprender esta normativa de género en la escuela, Connell (2001) ubica cuatro tipos de relaciones:

1. Relaciones de poder
2. División de trabajo
3. Patrones de emoción
4. Simbolización

Desde esta perspectiva, se puede entender que la construcción de las masculinidades en el espacio escolar es un proceso complejo que requiere de todo un sistema, una estructura que permite el funcionamiento de la norma de género, prácticas que refuerzan y legitiman lo masculino.

Cuando se habla de lo masculino en la escuela, generalmente el primer acercamiento responde a aspectos de la masculinidad hegemónica caracterizada por variables relacionadas con la fuerza corporal, el desapego emocional y académico y la heterosexualidad obligatoria. Es así como se define la personalidad masculina, pues lo que importa es naturalizar el cuerpo como un aspecto central a la vez que naturaliza las diferencias.

También la masculinidad hegemónica se construye en espacios escolares informales, por ejemplo, en tiempos de ocio entre las clases, mostrando y exhibiendo amplios conocimientos en materia sexual, y particularmente en heterosexualidad obligatoria ante el grupo de iguales [...] “de esta forma los hombres usan el discurso sobre el sexo, ligado sobre todo a la genitalidad y desligado de lo emocional, para validar públicamente su masculinidad” (Díez-Gutiérrez, 2015, p. 84).

Parece que la masculinidad se refuerza en un contexto (el escolar) donde se menosprecia el conocimiento de las mujeres, sus ideas o aportaciones desde los contenidos escolares, en el uso del lenguaje sexista, en los estilos de relación, pero también de otros hombres. Se mantienen las actividades físicas como impulsoras de la competencia en vez de la estrategia y la solidaridad. Lo masculino es una construcción colectiva que brinda estatus en el grupo de iguales que sirve para validar y potenciar la masculinidad hegemónica.

Otras investigaciones señalan la existencia de modelos alternativos de masculinidad que se construyen y desarrollan en torno a otros parámetros, es decir, modelos que emergen no solo a través de nuevos pactos en las relaciones de género, de la toma de conciencia, sino también por las transformaciones legislativas, tecnológicas, organizativas (Romero y Abril, 2011).

Uno de los modelos de masculinidades es el denominado como alternativas o igualitarias, acuñado por Uribe (2020), quien las ubica como aquellas que construyen una identidad masculina desmarcándose del modelo de la masculinidad hegemónica, ya que suelen caracterizarse por denunciar el rechazo de la violencia, se muestran a favor de la igualdad de género y promueven valores igualitarios que ayuden a crear condiciones de igualdad y no violencia.

Para algunos investigadores, las masculinidades –en plural– y sus significados poseen características específicas que responden a contextos y perspectivas de abordaje teórico o conceptual que las ha llevado a enunciarlas de distintas maneras y, a su vez, a comprender su uso en una dimensión más compleja, por lo que las masculinidades que no se ciñen a las características de la masculinidad hegemónica, más bien se enfocan en la búsqueda del reconocimiento de otras formas de habitar lo masculino, de otras formas de experimentar la vivencia de ser hombre.

En el trabajo cotidiano de las secundarias, se establecen generalizaciones o prejuicios que tienden a generar incomodidad,

molestias, incumplimiento del reglamento escolar, así como de las fricciones directas.

En todo momento, la norma es el elemento que da sentido a la existencia de los alumnos, que dirige la forma en que deben relacionarse con sus compañeros y sus profesores. Parece que todo está dicho, organizado y previsto en el funcionamiento escolar y quien no se ajuste a ese sistema, se enfrentará a dificultades para vivir y transitar en su paso por la secundaria.

Hasta aquí todo parece indicar que las incidencias escolares están vinculadas a los actos de violencia, agresiones, faltas de respeto y aquellas vinculadas con aspectos considerados formativos como el uso del uniforme y el corte de cabello, son las historias más visibles, más comunes que se intervienen en las escuelas, al parecer no las únicas.

Es necesario reconocer que existen otras historias, otros conflictos y tensiones que no se ajustan a los criterios de sanción, de vigilancia escolar, pero que tensionan o dislocan el sistema. La vigilancia heteronormativa y la intervención escolar son los elementos disruptivos de la masculinidad hegemónica, al mismo tiempo plantean el reconocimiento de nuevas narraciones, experiencias, discursos sobre lo masculino, como un territorio en disputa. Se ubican los dos ejes transversales que operan desde los elementos que ponen en riesgo la masculinidad y el orden escolar.

CONCLUSIONES

Como análisis parcial, se plantea a la escuela como un espacio de reproducción social del sistema sexo-género en un plano simbólico, donde la masculinidad hegemónica o dominante se asume como lo natural y lo normal en la construcción de las historias, prácticas y discursos de los estudiantes. Desde esta visión, la institución se vale de recursos, estrategias, instrumentos o sujetos

desde los que se interviene para la resolución de conflictos que se presentan entre adolescentes y los riesgos que representan para el orden escolar.

También se observan hechos que representan manifestaciones, rupturas o tensiones que sugieren o indican deslizamientos de los elementos encargados de promover y legitimar la masculinidad hegemónica. ¿Cómo se muestran esas manifestaciones que irrumpen la hegemonía masculina en la escuela? ¿Cómo se interpretan los desafíos hacia la masculinidad hegemónica?

Un aspecto presente es la orientación sexual que se muestra como el primer rasgo de desafío o cuestionamiento a la masculinidad hegemónica. La orientación sexual de los sujetos se convierte en un elemento fundamental de distinción de lo masculino con lo no masculino (aunque no el único) porque señala, excluye y ubica fuera de la norma heterosexual a quienes se asumen o se muestran como homosexuales.

De acuerdo con Gómez y Becerril (2022), los comentarios homofóbicos expresan un rechazo camuflado de inclusión, ya que ponen en tela de juicio si es propio o no que una persona homosexual pueda incursionar en el espacio escolar. De esta forma, la orientación sexual es una herramienta que sirve para clasificar a los individuos que cumplen a cabalidad con los rasgos de la masculinidad hegemónica, es decir, se reconocen y legitiman porque representan el modelo, la forma correcta de estar en la escuela; sin embargo, también se clasifica para quienes no los cumplen y se les ubica en la periferia de la masculinidad.

Para la escuela, lo más importante es saber ¿quiénes son?, ¿en dónde se pueden encontrar? Y también saber ¿cómo se relacionan?, ¿con quién se relacionan? Esto supone un desafío para los profesores, directivos y orientadores que intentan encontrar la forma de darle orden a eso (lo no heterosexual), puesto que no encaja con la norma de género, pero también en el orden escolar.

Se incorpora a la vigilancia heteronormativa como dispositivo de disciplinamiento que busca restringir, o bien, eliminar conductas que representan una amenaza para las normas sexuales dominantes, por lo que esta categoría de análisis se convierte en un recurso que permite comprender el sentido de las prácticas escolares que moldean o enderezan las conductas de los estudiantes (Hernández, 2020).

Es por ello que durante las jornadas diarias, los profesores actúan en correspondencia con la heteronormatividad escolar como si fuera un ordenamiento apegado a sus funciones, puesto que permite garantizar la operatividad institucional de las relaciones profesor-estudiante, la aplicación del reglamento, así como todas las disposiciones que se desprendan de lo que acontece al interior de la escuela. Nada debe escapar a ese orden.

Conviene recordar que los eventos, hechos o acontecimientos que ocurren al interior de las escuelas como resultado de las dinámicas relacionales, son considerados como incidencias que deben ser intervenidas, tratadas y resueltas. Esta idea de incidencia ayuda a comprender que la escuela y quienes aplican las reglas (profesores, orientadores, directivos) deben guiar su actuación de acuerdo con una forma horizontal de impartir “justicia”.

La estructura organizacional de las escuelas secundarias no deja lugar a dudas sobre el funcionamiento de los establecimientos porque se dispone de un modelo de gestión que debe responder a la idea de gobernar y organizar la vida escolar. En el caso de la intervención se refiere a las acciones, procedimientos o estrategias para garantizar su funcionamiento.

Se identifica un modo de gestión administrativo y burocrático que busca garantizar el funcionamiento de las escuelas, así como las funciones de los miembros que integran las comunidades escolares. Establece la forma en que se atienden las incidencias (problemas de conducta y otras), al mismo tiempo, crea significados en relación con el modo en que se piensa el funcionamiento de una escuela.

Desde esta gestión se expresa un modelo de intervención que ejecutan las escuelas para resolver problemas de conducta o cualquier situación que altere el orden escolar. Por lo tanto, no hay una definición clara sobre la forma de intervenir a las otras experiencias de ser hombre que no sea la heterosexual. También se establece que el marco de actuación está determinado por un marco de actuación jurídico-administrativo, por lo que las conductas de los estudiantes deben responder a lo establecido en la norma escolar. Como consecuencia, las pautas de intervención deben corresponder a este modelo.

Si la conducta no está considerada en ese marco, se busca la manera en que la interpretación de la norma se ajuste con el fin de establecer un antecedente o sanción. Es así que nadie o ninguna conducta puede escapar a la vigilancia y por consecuencia a la sanción.

REFERENCIAS

- Amuchástegui, A. (2006). ¿Masculinidad (es)?: Los riesgos de una categoría en construcción. En G. Careaga y S. Cruz, *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM/PUEG.
- Azamar, C. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula*. México: UNAM/PUEG.
- Bonino, L. (2004). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. En *Dossiers feministes 6. Masculinitats: mitos de/construccions i mascarades*.
- Connell, R. W. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas (Col.)*, núm. c14, abril, 2001, pp. 156-171. Universidad Central: Bogotá, Colombia.

- Connell, R. W., (2011). *Masculinidades*. México: CIEG/UNAM.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Fernández, M. (2009). *Emergencia de las masculinidades. Representaciones sociales entre jóvenes universitarios de Santiago de Chile*. [Tesis Magíster en Estudios de Género y Cultura]. Santiago: Universidad de Chile/CIEG-Facultad de Ciencias Sociales.
- Fierro, M. (2005). *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico*. *Remie*, 10(27), 1133-1148.
- Fonseca Hernández, C. (2005). Reflexionando sobre la construcción de la masculinidad en el Occidente desde una postura crítica. *Revista Bajo el Volcán*, 5(9), 135-155.
- García, J. (2020). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada*. México: UPN.
- Gómez, J. y Becerril, M. (2022). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes de psicología educativa de una universidad pública en la Ciudad de México. En J. García (coord.), *Género en educación. Experiencias y propuestas*. México: UPN.
- Hernández, D. y Juárez, A. (2020). *Reflexiones antropológicas sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar*. México: DIE-Cinvestav.
- Hernández, Rosete, G. (2020). Figuras narrativas de la masculinidad hegemónica: el guerrero, el cortesano, el burgués. *Psocial*, 6(2), julio-diciembre. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Keijzer, B. de (2011). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. En *Masculinidades y perspectiva de Género en salud*. 137-152. Universidad Veracruzana.
- Montesinos, R. (2005). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. México: Gedisa Editores.

- Núñez, G. (2016a). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades ¿qué son y qué estudian?* Revista *Época II*, 1, enero-junio.
- Núñez, G. (2016b). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. *Revista de Investigación y divulgación sobre los estudios de género (GénEros)*, (19)/época 2/año 23/marzo-agosto.
- Ochoa, L., Dávila, P. y Hugo, D. (2015). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Fascículo 4*. En D. Suárez (coord.), *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE.
- Olavarría, J. (2006). Hombres e identidades de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En G. Careaga y S. Cruz, *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: PUEG/UNAM.
- Romero, A. y Abril, P. (2011). Masculinidades y usos del tiempo: hegemonía, negociación y resistencia. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales* (7), Feminidades y Masculinidades-Sección Temática.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, J. y González, R. (2022). Masculinidades emergentes: elementos disruptivos en adolescentes de secundaria. En S. Velasco (coord.), *Cuaderno de problematizaciones* (pp. 65-86). México: UPN.
- Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129.
- Villanueva, J. (coord.) (2020). *Género en educación: experiencias y propuestas*. México: UPN.

CAPÍTULO 2

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

*Nohemi Mayra Vazquez Contreras**

*Andrés Lozano Medina***

ESPACIO, TIEMPO Y CIRCUNSTANCIAS QUE CARACTERIZAN EL OBJETO DE ESTUDIO (DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO)

En la actualidad, nuestro país se encuentra inmerso en un momento de cambios y procesos de reconstrucción en el sector educativo, al tratar de transitar de los proyectos pedagógicos y curriculares del neoliberalismo, la mayoría aún vigentes, a un nuevo proyecto educativo que, discursivamente, presenta cambios correspondientes al contexto de las políticas educativas del actual gobierno (2018-2024); ello coloca al docente en una posición clave, por las funciones que desempeña, no solo en el trabajo en el aula, sino en todas las áreas de la institución escolar, para hacer posible un proyecto político de sociedad que se considere el más apropiado.

Los cambios más significativos en política educativa en México, que se han generado en las últimas tres décadas, fueron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, Por una Educación de Calidad para Todos y

* Maestra en Desarrollo Educativo en la Línea de Formación Política Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: *nomivazquez@yahoo.com.mx*

** Profesor de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: *alozano@upn.mx*

Rendición de Cuentas en 2001, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y la Reforma Educativa impulsada en 2013. En esta última, se plantearon una serie de reformas que iban desde la gestión escolar, el planteamiento curricular y pedagógico hasta la formación y desarrollo profesional docente. En 2018, se deroga esta reforma y da paso a la propuesta pedagógica curricular del actual gobierno: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la que también se ven implicados los docentes para responder a las necesidades educativas.

En específico, la Alcaldía Tlalpan, según datos del Sistema de Información y Gestión Educativa (Siged), cuenta con 247 escuelas de educación primaria, de las cuales 119 son escuelas públicas y 128 particulares (Siged, 2020); la organización de la Alcaldía se conforma por 25 Zonas Escolares (de la 500 a la 524). En la Zona Escolar 509, se atienden a 10 escuelas (dos públicas y ocho particulares); aquí es donde se centró el interés para llevar a cabo la investigación, particularmente en la escuela pública General Felipe Ángeles.

La escuela primaria mencionada es una institución de jornada ampliada con un horario de 8 a 14:30 horas; en el turno matutino cuenta con 17 docentes que atienden a 361 estudiantes conformados en dos grupos por grado escolar: 59 en 1º, 47 en 2º, 63 en 3º, 60 en 4º, 69 en 5º y 63 en 6º; en esta investigación se tuvo como objetivo observar la práctica docente en los grupos de primero a tercer grado de primaria para analizar cómo y de qué manera estaban llevando a cabo los procesos y acciones de sus tareas cotidianas como respuesta a los planteamientos de la política educativa del actual modelo educativo de la NEM, ante un nuevo contexto que se presentó por la situación de la pandemia.

Ante el panorama de la pandemia por Covid-19, los docentes se enfrentaron a una situación que resultó compleja, puesto que tenían que atender dos demandas, por un lado, el cambio de modelo educativo planteado por la Reforma Educativa del 2013

al nuevo modelo de la NEM; y por otro, la demanda de la coyuntura que se daba por la pandemia. Así mismo, cabe mencionar que el enfoque de la NEM en el momento de la investigación, se encuentra en su primera etapa de surgimiento, es decir, dándose a conocer, por lo tanto, lo que se presenta son los avances de las discusiones llevadas a cabo, principalmente, en los Consejos Técnico Escolares.

DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA (ABORDAJE DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA)

Reflexionar sobre las políticas educativas y la práctica docente implicó pensar que la mejora es posible. Giroux habla de una pedagogía en la que los docentes, como intelectuales y transformadores de la experiencia, construyen las relaciones del sujeto con su entorno social, afirma que “los educadores como intelectuales tienen un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva” (1992, p. 77), ello implica mirar la escuela y la práctica docente como una posibilidad de algo que se reconstruye en sus circunstancias sociales reales e involucra el contexto que se vive y las cuestiones de resiliencia ante el mismo que llevan a esa mejora educativa.

Así se determinó que la perspectiva teórica de la investigación estuviera constituida por tres elementos básicos: el primero que corresponde a la política educativa, el segundo se refiere a la práctica docente y el tercero a la NEM; se consideran tres espacios independientes, pero relacionados entre sí y estos a su vez fueron trabajados en dos planos: uno que tiene que ver en cómo está conceptualizado y el otro en cómo está definido.

CONCEPTUALIZACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

Cesar Tello (2015) afirma que cuando se habla de las políticas educativas nos referimos a aquello que sucede en la realidad, hace mención específica a la gestión, a la toma de decisiones y a la acción política; así mismo, siguiendo los postulados de Nohlen (2003), hace referencia a la forma, el proceso y el contenido de las políticas en las tres dimensiones (*polity, politics y policy*).

Ball (2002) hace énfasis en los elementos generales y comunes de la política educativa considerando ámbitos específicos, proporciona una recontextualización de lo que ocurre dentro y entre los campos “oficial” y “pedagógico” y reflexiona sobre los rumbos que las políticas educativas pueden tomar a partir de las especificidades.

Popkewitz (2000) reflexiona acerca de las relaciones entre el conocimiento y los diversos significados que la política educativa adopta con el paso del tiempo, así como la manera en que se elaboran esos significados como elementos de relación, poder; además, en general, profundiza la investigación en el currículum y la política educativa.

Se puede decir que política educativa es una acción humana que impacta en diferentes niveles de la realidad, considerando que el hombre es un ser político en todas las esferas de su vida social y no se le puede comprender de manera ajena a la historia, ni de modo aislado de las relaciones sociales o a la praxis humana.

CONCEPTUALIZACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Para esta conceptualización se pensó en que la práctica de los docentes en servicio es esencial no solo para generar acciones en favor de su profesionalización y el fortalecimiento de su labor, sino también para obtener información respecto al impacto que

tienen las políticas educativas sobre dicha práctica, así Paulo Freire (1997) asume la idea de que la práctica educativa es también política, al referir que todo acto educativo es un acto político e ideológico, condicionado, pero no determinado, que va más allá de la transmisión de conocimientos. Argumenta que la práctica docente, como acto político, es deliberado y depende de la visión de mundo (ideología) que tenga cada docente, es decir, considerar la práctica educativa como una relación dialéctica, holística, humanista, ética, donde tanto aprenden cómo enseñan quienes participan de ella, lo que permite plantear que la educación abre la esperanza a un mundo mejor.

PRÁCTICA DOCENTE COMO HABITUS

La práctica docente refleja un proceso de apropiación y construcción en que se incluye la asimilación de saberes provenientes de diversos contextos o ámbitos de las acciones sociales, políticas, económicas, culturales y de un conjunto de procesos relacionados con los avances científicos y tecnológicos; Bourdieu emplea la noción de *habitus* al conceptualizar la práctica como: “producto de un *habitus* que es, en sí mismo, resultado de la incorporación de las regularidades y tendencias inmanentes del mundo, contiene en sí una anticipación de estas tendencias y regularidades” (Bourdieu, 1995, p. 95). Lo que explica que la acción práctica es producto de una experiencia y vivencia de la vida cotidiana que posibilita el poder actuar de acuerdo con las circunstancias.

También se considera que el *habitus* está más vinculado a la vivencia de la práctica porque lo constituyen principios generadores de percepciones, pensamientos, expresiones, acciones, procesos y productos que en el caso de la práctica docente se construye a lo largo de la vida escolar, lo que permite que el docente se constituya en un operador práctico en la construcción de la realidad

de su misma práctica (Bourdieu, 1993, p. 26). Por tanto, la práctica educativa está vinculada a un sujeto histórico que es capaz de reflexionar, exigir, criticar y transformar su mundo por medio de su praxis educativa.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NEM

La SEP (2020) en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, explica que el proyecto educativo nacional llamado Nueva Escuela Mexicana, es un modelo educativo que tiene como finalidad, tal y como lo establece el actual artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desarrollar una educación, desde la inicial hasta la superior, que además de ser laica, gratuita y obligatoria sea también universal, equitativa, incluyente, plurilingüe e intercultural, integral, de excelencia, y que sea considerada como un derecho humano.

Para concretar un mayor acercamiento a la conceptualización de la NEM se abordará a partir de tres ejes de estudio: 1) el eje histórico político, 2) el eje filosófico normativo y 3) el eje técnico pedagógico. La construcción sobre lo que significa la NEM se da a partir de los discursos, los documentos oficiales y los materiales que se han ido generando en torno a ella.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La investigación se inscribe en un estudio de caso, para su construcción, se consideró una perspectiva genealógica crítica de la práctica, que se reconoce como acontecimiento, se sitúa, además, en el marco de un sentido humano, espacialmente configurado en un lugar específico que nos permitió pensar en las relaciones que allí se producen (no solo en términos de saberes y estrategias,

sino de contextos, situaciones, afectos, conflictos, ambivalencias); asumiendo, a su vez, su complejidad que se da debido a lo que acontece en cada encuentro que daba la posibilidad al devenir de experiencia, es decir, lo vivido porque ello abre espacios, es irrepetible, novedoso, único.

Pretender una reflexión epistemológica acerca de la práctica docente exigió una ampliación de la mirada, por un lado, explicitar nuestra concepción y situarla, inscribirla en la trama de relaciones en las que se producía o tenía lugar, así como reconocerla en esta conexión dialéctica entre teoría y praxis para dar cuenta de las continuidades al igual que de las discontinuidades, de las emergencias, a los rituales y normas, la racionalidad; y, por otro lado, establecer la irracionalidad de los procesos e ir reconociendo qué elementos constituyen y se reconocen como parte de un accionar humano y que ocurre dentro de la praxis docente.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se llevó a cabo consistió en un estudio de tipo mixto, Hernández Sampieri y Baptista refieren en que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (2014, p. 532), básicamente la intención consistió en generar información cuantitativa para medir con cierto grado de exactitud aquellas cuestiones en las que se deseaba profundizar posteriormente, pero desde un punto de vista cualitativo, a fin de orientar la comprensión e interpretación de los procesos vinculados con la práctica docente y la política educativa de la NEM. Así, se tuvo la posibilidad de contar con aportaciones que sirvieran como contribuciones válidas y significativas como:

- Lograr una perspectiva más precisa sobre la idea que se tiene de la práctica docente.
- Ampliar las disposiciones sobre los componentes que integran la práctica docente para un mejor entendimiento y con ello contar con elementos teóricos que brindaron procedimientos críticos de valoración.
- Explorar y redimensionar mejor los datos, los cuales fueron analizados y presentados como resultados de la investigación.

Se realizó una sola investigación dentro de la institución antes mencionada, por ello no se pretende generalizar o sistematizar los resultados obtenidos con otras instituciones de carácter educativo semejantes a esta, es decir, los hallazgos que se encontraron en la escuela General Felipe Ángeles, pertenecen única y exclusivamente a esta institución, a tal grado que no son ni serán referencia de otra escuela primaria. Para obtener la información y recolectar los datos necesarios sobre la práctica de los docentes de 1° a 3° grado, se utilizaron distintas técnicas que a continuación se describen.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El acercarse a la vida cotidiana de la práctica docente implicó tomar distancia para ver lo que pasaba, escuchar lo que se decía, preguntar, entrevistar, conectar, relacionar y unir situaciones con la finalidad de comprender el sentido que le daba cada sujeto a su práctica; así el proceso de recolección de datos para la investigación se lleva a cabo mediante la utilización de procedimientos directos como la observación y la entrevista, y otros indirectos como el cuestionario; con el fin de conseguir mediciones sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de los docentes.

CUESTIONARIO

La elaboración y aplicación del cuestionario tuvo como propósito recabar información de tipo demográfica, de formación académica, de actualización y capacitación, de recursos tecnológicos, situación laboral de los docentes; los datos recabados fueron utilizados únicamente para fines estadísticos, para ello se plantearon preguntas específicas para obtener la información.

El cuestionario permitió obtener información que sirvió de base para recuperar y ahondar en otros aspectos que requerían mayor atención por estar vinculados con procesos que además llamaban la atención por su relación con el accionar de la práctica docente, así se tuvo la posibilidad de confirmar y asociar la información en el proceso de observación.

ENTREVISTA

Dado que el número de maestros (seis docentes) era pequeño, se optó por la entrevista en profundidad, con la finalidad de indagar sobre las experiencias, las vivencias y las significaciones que los docentes experimentaban, ver de qué manera se relacionaban con la comunidad educativa de la escuela y el proyecto de la propuesta de la NEM; así como dialogar sobre la manera en que orientaban los procesos educativos que incorporan a su quehacer docente ante la situación de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, es decir, tratar de comprender el mundo de la práctica docente desde el punto de vista de los docentes. La elaboración de la guía de entrevista considera una pregunta inicial detonadora y se consideraron tres ejes generales con temáticas relacionadas con:

1. La *interacción*, para conocer el discurso de la maestra o maestro sobre sus intereses, habilidades, proyectos,

- saberes y su percepción de sí misma(o) en relación con otros en su trabajo docente.
2. El *contexto*, para conocer las condiciones en que se desenvuelve el docente y cómo dentro de las posibilidades que existen configura su actuar para responder de determinada manera a las situaciones cotidianas.
 3. *Situaciones de enseñanza*, para conocer la manera en que el docente orienta su práctica para construir espacios de aprendizaje, ello para luego observar la forma en que se desarrolla la práctica docente dentro del aula.

Las entrevistas quedaron registradas en grabadora de voz, para lo cual se solicitó la autorización del docente a fin de ser fiel a las palabras y se dejó clara la regla de confidencialidad; fueron desarrolladas en el centro de trabajo, constituyeron un complemento para el proceso de observación, gracias a ella se pudo describir e interpretar aspectos de la realidad que no eran directamente observables como: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ocurrieron con anterioridad.

OBSERVACIÓN

Como parte de la investigación, se buscó observar y registrar información de los docentes en su práctica cotidiana por medio de la observación participante, con la finalidad de obtener datos sobre las acciones perceptibles en su contexto y así describir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos; se elaboró una guía para tener presentes los elementos generales a observar vinculados con acciones, procesos y sentido que los docentes atribuyen a su *habitus* y que nos llevó a la interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos.

Es importante aclarar que no se habla del sentido común, sino del conjunto de estructuras estructurantes capaces de orientar la práctica de los profesores en el devenir cotidiano, así se pensó en la posibilidad de obtener datos sobre las acciones perceptibles en su contexto y con ello describir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos, además de poder contrastar la información obtenida en el cuestionario y la entrevista.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La intención de averiguar si las prácticas docentes de un grupo de profesores de educación primaria estaban o no atendiendo lo requerido por la NEM, implicó considerar las concepciones contenidas implícitamente en el accionar docente, que lleva a exponer las orientaciones explícitas del sistema educativo con la intencionalidad individual del maestro como: el trabajo docente, los cursos de formación, las juntas de consejo técnico, los contenidos, la planeación, los recursos, los alumnos, los padres de familia, los directivos y las autoridades escolares.

De igual forma, se incluyó en el escenario la práctica docente vinculada con el mundo digital, puesto que el análisis permitía identificar en qué sentido y de qué formas el devenir de la práctica docente se ve atravesada por los cambios que incluyen el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes, de su trabajo en cuanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación permeado por el uso de la tecnología.

Así mismo se consideró el sentido político, donde la reflexión, la acción y la organización educativa ya no se veía como una condición unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas y, por lo tanto,

va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, diferencias y negociaciones tengan lugar y se construyan realidades cotidianas.

Las construcciones de realidades cotidianas nos llevó a plantear la necesidad de contar con preguntas puntuales que permitieran dialogar con los docentes, con respecto a la apropiación del proyecto educativo que a su vez también los involucraba en la formulación y reformulación e inclusive negociación de los sentidos de las políticas educativas que en ese momento se colocaban sobre la mesa en las Juntas de Consejo Técnico Escolar; ello dejaba ver perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente eran determinantes y que las definiciones establecidas sobre ellas lo explican lo suficiente.

Así, el empleo del enfoque cualitativo cobró relevancia, puesto que se buscó identificar la naturaleza de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura y dinámica para la interpretación y construcción de ideas, tal y como la observan los docentes para encontrar significados, sentidos sobre ese quehacer cotidiano y darles sustento teórico a racionalidades, saberes, representaciones, *habitus*, que se colocaban en juego en el contexto de su práctica; es decir, comprenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos.

El empleo del enfoque cuantitativo dio la posibilidad de recuperar información empírica, objetiva o retomando algunas ideas que, por su naturaleza de arrojar números como resultados, se convirtieron en variables o desarrollaron conceptualizaciones y precisiones a partir de los resultados obtenidos, cabe mencionar que en un inicio se tenían formulaciones vagas que gracias al trabajo cuantitativo se modificaron.

Durante el proceso de observación se dieron algunos factores que se consideraron relevantes para la reflexión, entre ellos destacan: la interacción laboral, las condiciones de trabajo y convivencia, la forma de trabajo, el ambiente de trabajo, la relación con los

alumnos, el estilo, estrategias, rutinas, tiempos, ritmo de trabajo y uso del espacio y materiales como libros de texto gratuito, el orden, hábitos, normas y conducta además del involucramiento con los alumnos.

Una vez visto el impacto de la práctica docente y el papel político del mismo como sujeto que, en su interacción con los estudiantes, es el gestor en la construcción de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación; se reconoció la importancia de su labor en la construcción de un contexto político y social, ello implicó no verlo como un reproductor de saberes, sino como un sujeto que al formar a otros y se forma a sí mismo (Freire, 1997), construye de esta manera un escenario social como es la escuela y genera procesos que tienen como principal fin la formación de seres humanos.

RESULTADOS

La concreción del tema de investigación, sus interrogantes, objetivos e hipótesis, se basó en un proceso continuo de construcción que fueron experimentados en los espacios escolarizados (interior de las aulas) y en los cotidianos de los docentes informantes de 1° a 3° grado de la escuela primaria General Felipe Ángeles.

Las condiciones marcadas por las políticas educativas de Peña Nieto, además de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, dejaron claro que la educación pasa por una situación que implica una resignificación y configuración de acciones que deben permitir la recuperación por lo menos de habilidades y conocimientos básicos, puesto que el regreso a las actividades escolares era incierto, con incertidumbres, condiciones no necesariamente propicias y asuntos pendientes en el ámbito educativo y socioemocional que sobre la marcha los docentes se ven en la necesidad de enfrentar y tratar de resolver.

Las estrategias puestas en marcha por los docentes, como respuesta a la pandemia y sugeridas por la SEP, se centraron básicamente en repasos y tareas convencionales, situación que especialmente afectó a los estudiantes, además estuvieron lejos de sustituir la presencialidad y sobre todo el papel central de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje cara a cara; ello nos da un panorama complejo que implica retos y compromisos no solo de los docentes sino de la sociedad en general.

Después de haber realizado el trabajo de campo para demostrar la autenticidad o no de la hipótesis planteada, se llegó a la conclusión de que el panorama presentado da cuenta de la complejidad de los problemas que existen en torno a la práctica docente para coadyuvar a la mejora educativa y lograr un cambio significativo, ante lo que plantea la política educativa de la NEM, existe aún incertidumbre debido a que su puesta en práctica todavía se encuentra en proceso; sin embargo, la investigación nos deja ver que se presenta una ruptura entre lo que se quiere, lo que se puede realizar con respecto a lo que existe en el contexto escolar.

No se está diciendo que todo lo manifestado es responsabilidad de los docentes, sino que se considera que el cambio gradual puede significar, por el momento, que solo se dé en el salón de clases, en la creación de un lenguaje esperanzador que se dirija hacia nuevas formas de relaciones sociales; orientado a la creación de una comunidad construida sobre un lenguaje incluyente y de compromiso con el cambio social.

Es cierto que la NEM, como proyecto político educativo del actual gobierno, aún está en espera de incluir prácticas sociales y cuestiones éticas, necesariamente vinculadas a la pedagogía para la construcción de una democracia participativa, donde realmente los docentes tengan la iniciativa de participar para la construcción de un verdadero proyecto político educativo, alternativo, que claramente esté articulado y orientado a acciones que coadyuven a responder ante las situaciones que resultan complejas por los

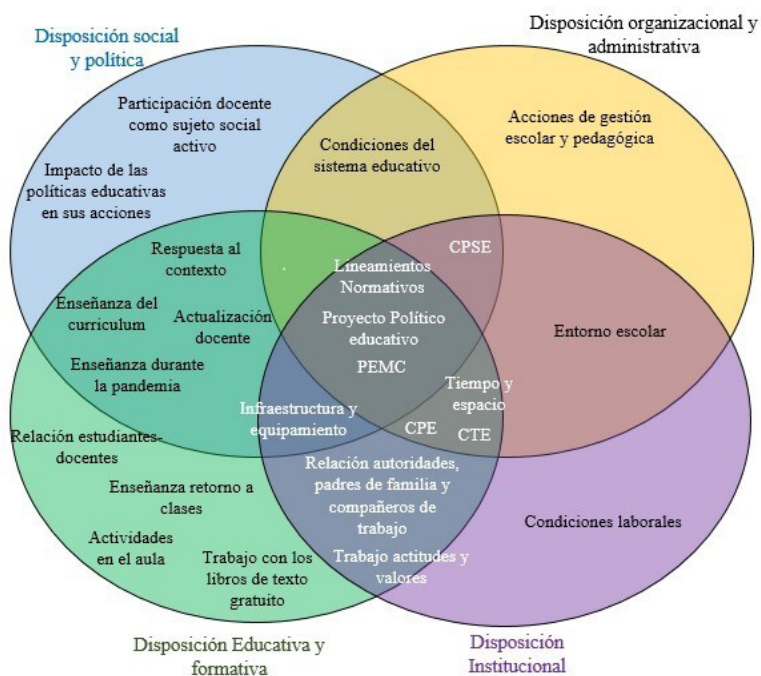
procesos históricos que se han venido gestando y que aún se encuentran presentes en los intentos por darle una resignificación, sentido y orden a las distintas realidades educativas que se viven, inclusive en la misma escuela.

ANÁLISIS

El estudio de la concepción de la práctica docente se consideró a partir de cuatro disposiciones: 1) educativa y formativa, 2) organizacional y administrativa, 3) institucional, 4) social y política; sin embargo, posteriormente en la presentación de los resultados, dado que existían acciones y elementos que se vinculaban e iban construyendo un tejido que hacía complejo el entendimiento y explicación, se tomó como decisión analítica descomponer los objetos en elementos.

De esta manera se obtuvo una especie de conglomerado, que posteriormente llevó a la tarea de identificar en dónde se vinculaban y eran afines para formar una unidad que permitiera por medio de la examinación de las partes distintivas y su reunión abordar su totalización, y así evitar reducirla; en este sentido, se incorporan los argumentos proporcionados por los docentes, para comprender el accionar de su práctica. En la figura 2.1 se presentan las relaciones entre las diferentes disposiciones y la vinculación de elementos.

Figura 2.1. Relaciones entre las diferentes disposiciones



PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua)

CPSE (Comité Participativo de Salud Escolar)

CTE (Consejo Técnico Escolar)

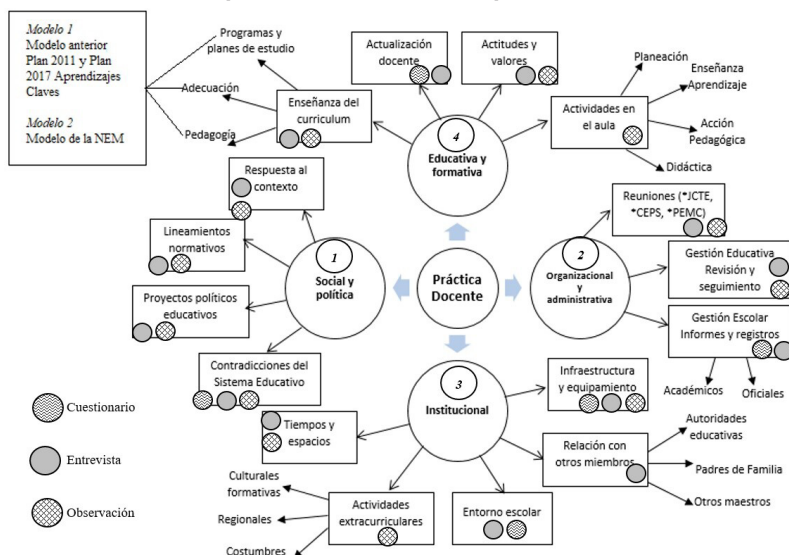
CPS (Consejo de Participación Social)

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura anterior, cada círculo representa una disposición diferente y contiene los elementos considerados en las acciones docentes, de tal manera que en las intersecciones se colocaron de manera superpuesta aquellos elementos que representan acciones compartidas, por ejemplo, en el centro están los elementos que influyen de alguna manera en todas las disposiciones; aquellos que se encuentran colocados en los espacios donde no existen intersecciones solo son abordados de manera específica en esa disposición.

Los procedimientos de recopilación de información, procesamiento y análisis de la misma, todos y cada uno de estos elementos considerados en esta fase, se sintetizan en la figura 2.2; estas disposiciones que se plantearon hicieron necesaria una segunda revisión y, de acuerdo con los instrumentos de investigación, se señaló en cuál de ellos se abordaba o profundizaba cada tema, así mismo se determinó la secuencia y la lógica de descripción de cada dimensión, la cual se indica con la numeración marcada.

Figura 2.2. Instrumentos de información empleados para el análisis de cada disposición



* JCTE (Junta de Consejo Técnico Escolar).

* CEPS (Consejo Escolar de Participación Social).

* PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua).

Fuente: elaboración propia (adaptado de Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción (Fierro, Fortuol y Rosas, 1999, pp. 28-39).

De esta manera, como se observa en la figura, encontramos indicado el lugar preciso en donde se encuentran datos o información de cada uno de los elementos, así, siguiendo la numeración

indicada, se fueron presentando los resultados del análisis, de esta manera solo se hacía referencia a aquellos elementos que ya habían sido abordados y mencionados en una disposición anterior para evitar duplicar información.

En general se puede decir que en el momento de la investigación los docentes comenzaban a afrontar una situación de incertidumbre en relación con los cambios que se estaban anunciando con respecto a los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, así como de su forma de abordarlos; dicha situación continuaba siendo incierta, lo que nos anticipaba un largo camino por el que deben transitar y ello nos llevó a pensar, en ese momento, que era indispensable que no solo se clarifique en qué modelo pedagógico se sustentarían los cambios propuestos, sino que se comenzaran a formar en el mismo a los docentes.

CONCLUSIONES

La tarea del docente es compleja; existe un tejido de relaciones y situaciones que dejan claro que los maestros no son sujetos pasivos sino sujetos activos que construyen su mundo, interpretan y están inmersos en la enseñanza que se practica en clases, además de que en su quehacer cotidiano intervienen significados, percepciones, así como aspectos políticos, administrativos y normativos.

En resumen, las acciones que realiza el docente durante su práctica son permeadas por diversos factores presentes en el contexto y tienen lugar los lineamientos y la operación de regulación del sistema educativo, las condiciones y políticas educativas, las condiciones de la gestión y organización escolar; el entorno escolar, las condiciones de la escuela y el salón de clase; además de los elementos institucionales que inciden en la planeación, la gestión del aprendizaje y la reflexión posterior al trabajo del aula que fueron considerados.

El docente tiene la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar, construir y reconstruir su práctica, y esto se logra no solamente desde su formación inicial, sino desde el ejercicio de su profesión; es decir, que a partir de sus mismas prácticas logre consolidar esa representación social como sujeto político, para resignificarse en la magnitud de ser docente, en este contexto particular que se vive hoy en día.

Finalmente, ser mejores es un ejercicio que involucra a todos, por ello es importante realizar acciones que solucionen por medio de una intervención oportuna, cuando menos, algunas de las situaciones antes mencionadas, para esto se considera que la presente investigación sea el punto de partida para investigaciones posteriores que lleven a la reflexión sobre la práctica docente como un elemento de cambio en nuestras concepciones, en nuestro hacer cotidiano y, lo más importante, en nuestra forma de actuar y desenvolvemos en el ámbito educativo para lograr la transformación que se espera.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En M. Narodowski, *et al.* (comp.), (2002), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. México: Ediciones Garnica.
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: El Roure Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Nohlen, D. (2003). ¿Cómo enseñar ciencia política? *Revista Republicana: política y sociedad*, 2(2), 3-7.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024*. México: Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión. <http://gg.gg/mifrn>
- Siged (2020). Ciudad de México: Sistema de Información y Gestión Educativa. Consulta de escuelas. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Tello, C. (2015). La/s política/s educativa/s. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación. Curso de Posgrado. Buenos Aires, Argentina: UNLP-ReLePe. <http://politicaseinnovacioneseducativas.blogspot.com/2017/08/las-politicas-educativas-campo-teorico.html>

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DOCENTES Y FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN SU EJERCICIO PROFESIONAL?

*Mario Gómez Ortega**

*María Concepción Chávez Romo***

INTRODUCCIÓN

La presente contribución está construida con base en los resultados de una investigación de carácter descriptivo e interpretativo finalizada en el año 2021. El objetivo principal consistió en conocer, desde la perspectiva de los docentes, aquellos factores que influyen en su práctica educativa. Se delimitó de esta manera porque, pese a los avances consistentes que se aprecian en la fundamentación teórica y la definición de una postura pedagógica acerca de lo que implica la construcción de ciudadanía desde el sistema educativo mexicano (principalmente en educación básica), es posible afirmar, con el apoyo de investigaciones desarrolladas en distintos años, que persisten varios desafíos relacionados con el trabajo docente advertidos en uno de los primeros estudios sobre la puesta en marcha de la asignatura (Yurén, 2004). Esta se llevó a cabo en el estado de Morelos cuando acababa de egresar la primera generación de adolescentes de educación secundaria con

* Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN Unidad Ajusco. Comisión Nacional para la Mejora Continua (Mejoredu). Correo electrónico: mariogoom@hotmail.com

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Labora en la Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: mariaconcepcion.chavez@uaq.mx

el nuevo programa. De acuerdo con la producción de conocimiento registrada en dos décadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) (Maggi, Hirsch y Yurén, 2003; Hirsch y Yurén, 2013), se confirma la necesidad de continuar realizando estudios que recuperen las voces docentes a fin de atender sus consideraciones en beneficio del logro de los aprendizajes cívicos y éticos fundamentales. Por esta razón, el ejercicio profesional del docente se convierte en el foco de atención en el presente trabajo; en este se hizo uso de la entrevista, privilegiándose la conversación con el propósito de conocer de primera mano: ¿qué sucede en el día a día al impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética?, ¿a qué se enfrentan los docentes en el aula? y ¿qué requieren para atender la dinámica grupal en el salón de clases?

A continuación se expone el proceso seguido para desarrollar la investigación, así como sus principales resultados.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Para la justificación del trabajo y la definición del objetivo general de la tesis, resultó significativa la revisión de cinco estudios que aportan información clave sobre el proceso de configuración de la asignatura y de las condiciones en que se desarrollan las clases en distintas modalidades de la educación secundaria (generales, técnicas y telesecundarias); estos estudios corresponden a: Yurén (2004), Rodríguez (2009), Molina (2011), Chávez (2015) y Landeros (2016). Las investigaciones se realizaron en distintos años y zonas geográficas (Morelos, Ciudad de México, Hidalgo, Quintana Roo y Guerrero); tienen en común la consulta, principalmente, a docentes y estudiantes, con excepción de Landeros (2016), quien realiza entrevistas a actores que desempeñaron un papel protagónico en el diseño curricular.

El estudio pionero de Yurén (2004) centra su atención en las condiciones en que se desarrollan las clases, el tipo de actividades empleadas por los docentes, las implicaciones de la evaluación, así como en un conjunto de prácticas y estilos de docencia identificados: el instructor desapegado, el estilo inculcador, las prácticas pastorales y el acompañamiento y la facilitación; siendo el último más acorde con el enfoque de la formación cívica y ética. En términos generales, la autora ofrece un panorama del sentido que le asignan docentes y estudiantes a la asignatura y señala que este resulta discordante del previsto por los diseñadores del currículo. Sobre este aspecto, Rodríguez expresa que:

La forma de significar los programas por parte de los maestros pareciera que se produce en un sentido distinto al que de manera prescrita se encontraba originalmente plasmado en los lineamientos programáticos de política educativa, proceso que a su vez asume otro contorno en los propios estudiantes (Rodríguez, 2009, p. 43).

Molina (2011) también afirma que existe una disidencia entre la política educativa y las prácticas formativas en el aula.

Hace dos décadas, Yurén (2004) argumentaba que los docentes, a pesar de estar comprometidos con la profesión, carecían de una sólida formación pedagógica para afrontar los desafíos de la asignatura. Actualmente existe un saber experiencial construido por los propios docentes (Tardif, 2009).

El trabajo de Rodríguez (2009), desarrollado en una escuela secundaria de la Ciudad de México, es un intento por reconstruir y analizar los significados que dan sentido y configuran ciertas prácticas para la Formación Cívica y Ética. Especifica cómo los docentes ven a los estudiantes, cómo se ven a sí mismos y de qué manera los estudiantes ven a sus profesores y profesoras. También advierte que el discurso generado en la escuela secundaria

produce modos de ser y actuar que resultan contradictorios con el enfoque formativo, laico y democratizador de la asignatura.

Por su parte, el trabajo de Molina (2011) realizado en cinco escuelas (cuatro ubicadas en Pachuca, Hidalgo, y una en la Ciudad de México), hace 12 años con un enfoque de indagación similar al de Yurén (2004), argumentaba que se conservaban los principales aspectos ya reportados, entre ellos: la insuficiente formación docente, el desfase entre las finalidades del programa y las prácticas desarrolladas en el aula, el abordaje superficial de los contenidos, así como la percepción de los docentes sobre el escaso tiempo y espacio curricular. Chávez (2015) sistematiza los principales problemas que los docentes experimentan en el aula al momento de trabajar los contenidos. También se interesa por identificar los significados que los docentes le adjudican a su profesión. Además, muestra las distintas posturas de maestras y maestros respecto a sus contribuciones en la formación cívica y ética de sus estudiantes.

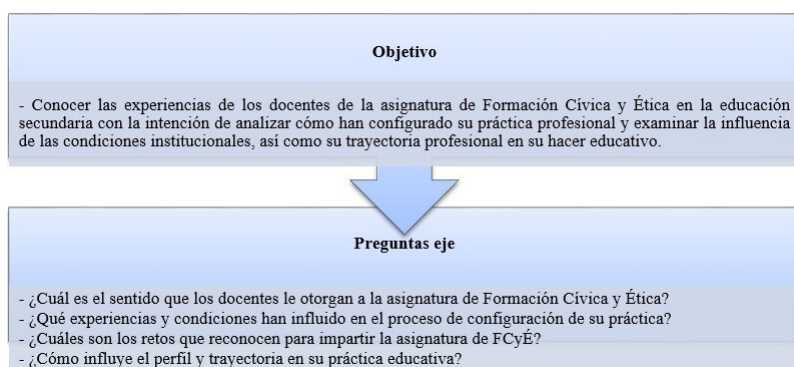
Por último, Landeros (2016) analiza los programas de estudio de Formación Cívica y Ética (1993, 1999 y 2007). El aporte de esta autora radica en que estudia el discurso desde la posición de los sujetos encargados de diseñar el currículum. Perspectiva que permite entender cómo se configuró el campo y qué sucesos, procesos, tensiones, así como debates, incidieron en la definición de los organizadores curriculares, el enfoque pedagógico de la asignatura y la selección de sus contenidos.

Los estudios revisados exhiben dificultades en la práctica docente para incorporar un enfoque formativo que aporte al desarrollo de la autonomía moral; aun cuando se han producido reformas a los planes y programas de estudio en cuatro ocasiones (SEP, 1999, 2007, 2011, 2017); en la actualidad se sabe de la existencia de cursos y talleres ofertados por la propia SEP y otras instituciones educativas (Chávez, 2010; SEP-DGFCDD, 2022); y ha habido una proliferación de materiales didácticos dirigidos a docentes, así como libros de texto producidos por distintas casas editoriales.

Finalmente, vale la pena advertir que en el ciclo escolar 2022-2023 se dio a conocer la existencia de una nueva reforma curricular en proceso (DOF, 2022).

Con base en las aportaciones de los trabajos mencionados y con el propósito de identificar algunos cambios y permanencias en la perspectiva de los docentes de Formación Cívica y Ética, se formuló tanto el objetivo como las preguntas que se presentan a continuación.

Figura 3.1. El objetivo y las preguntas



Fuente: elaboración propia con base en Gómez (2021, p. 20).

SUSTENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Al hacer referencia a las experiencias docentes y sus narrativas, se coloca el acento en el ejercicio de la profesión y se vincula con un conjunto de saberes prácticos que se ponen en acción para desarrollar procesos formativos (Tardif, 2009). Estos saberes se producen en un contexto específico mediado por interacciones con diversos miembros de la comunidad escolar, por tradiciones locales y condiciones institucionales, así como por las políticas educativas nacionales. Las prácticas docentes no se consideran acciones inconscientes o mecánicas, sino intencionales (Carr, 2002), que

están acotadas al espacio escolar, de acuerdo con Vergara, “quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar” (2016, p. 78).

En cuanto al sustento metodológico, se trata de un abordaje cualitativo derivado del interés específico por destacar la voz de los principales responsables de formar cívica y éticamente a adolescentes inscritos en escuelas de educación secundaria. Como lo señala Tarrés (2013), la realidad social no es cualitativa ni cuantitativa, sino las formas en que se aborda o se enfoca un asunto. No obstante, “los métodos cualitativos son el instrumento analítico privilegiado de quienes se preocupan por la comprensión de significados” (Tarrés, 2013, p. 7). Son distintas las técnicas e instrumentos que pueden emplearse para iniciar un proceso de indagación y contribuir a la producción de conocimiento. En este caso, se optó por la entrevista a profundidad entendida como una herramienta flexible, dinámica, no estandarizada (Taylor y Bogdan, 1987).-

Para iniciar el ejercicio analítico se procedió a la identificación de los elementos centrales contenidos en el discurso de los docentes. La sistematización y codificación contribuyó a la construcción de cuatro categorías analíticas y sus elementos.

Figura 3.2. Categorías analíticas para sistematizar la información



Fuente: elaboración propia.

Se trata del ordenamiento temático determinado con base en la información proporcionada por los docentes siguiendo un procedimiento sustentado en Coffey y Atkinson (2003). En este caso, y por la extensión y fines de este capítulo, se omite la presentación de la cuarta categoría.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer momento consistió en recabar información para conocer y caracterizar a los sujetos de investigación. Como se puede observar a continuación, se entrevistó a cuatro docentes (un hombre y tres mujeres), con distintos orígenes disciplinares y años de servicio. Todos tienen como grado académico la licenciatura y han participado en cursos de nivelación pedagógica. Los dos primeros trabajan en una escuela secundaria técnica de la Alcaldía Iztacalco y las dos últimas en una escuela secundaria con jornada ampliada en la Alcaldía Iztapalapa.

Tabla 3.1. Datos sobre trayectorias profesionales

Clave	Edad	Carrera	Cursos realizados	Años de servicio	Temas de interés
CV1 Hombre	29	Pedagogía	Innovación Educativa Nivelación Pedagógica	Dos años y medio en general/ un año y medio en la escuela actual.	Relación entre profesores y estudiantes
CH4 Mujer	45	Relaciones Internacionales	Nivelación Pedagógica	14 años y medio en general/13 años en la escuela actual.	Psicología del adolescente, aprendizaje inclusivo, convivencia, resolución de conflictos.

(continuación)

AL2 Mujer	35	Sociología	Nivelación Pedagógica Planeación, Evaluación, Didáctica, Enseñanza y Pedagogía.	Siete años y medio en general/tres años en la escuela actual.	Métodos de enseñanza, didáctica, evaluación.
AL3 Mujer	59	Relaciones Internacionales	Nivelación Pedagógica	29 años y medio en general/20 años en la escuela actual.	Estrategias para la enseñanza, control de grupo, métodos de enseñanza, uso de las tic.

Fuente: elaboración propia con base en la información proporcionada por los entrevistados.

El guión de entrevistas incluyó los temas y elementos que aparecen a continuación.

Tabla 3.2. Guion semiestructurado para indagar la práctica y trayectoria docente

Tema	Elementos
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción y perspectiva de la asignatura de Formación Cívica y Ética en educación secundaria.
Perspectiva de la Formación Cívica y Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución, propósitos y sentido de la asignatura de Formación Cívica y Ética.
Retos de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades identificadas al impartir la asignatura o en el desarrollo de las clases.
	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones y prácticas institucionales que influyen en la Formación Cívica y Ética (congruencia).
Trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial, formación continua, experiencia docente, necesidades de profesionalización y ofertas de formación.

Fuente: Gómez (2021, pp. 58-59).

Las entrevistas fueron transcritas con el propósito de retomar el contenido de manera textual. Posteriormente, se realizó una

lectura a profundidad de cada una de ellas para “buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 160) y con el apoyo de notas y subrayados con distintos colores.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se presentan las principales reflexiones de los docentes sobre la relevancia y sentido de la Formación Cívica y Ética y los factores que dificultan impartir la asignatura; así mismo se hace referencia a algunas prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en el aula.

Relevancia y sentidos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva del docente

Se trata de una categoría constituida con aspectos que aluden a la importancia de la asignatura, así como a los significados atribuidos a la misma.

Relevancia por su influencia en la formación de valores y su dimensión socioafectiva

Los docentes señalan, como parte de las contribuciones de la asignatura a la formación de los adolescentes, su potencialidad para influir en la conformación de un proyecto de vida y la construcción de su identidad personal. CV1 plantea:

Es importante porque en el nivel secundaria en el que estamos participando, son elementos vitales para la formación de personas que puedan desarrollarse posteriormente, a través de un proyecto de vida: amplio, ambicioso y que detonen buenas acciones y en unos comportamientos conscientes de las personas para una sociedad que nos muestra tanta inseguridad y nos demanda tanta presión al momento de entrar en contacto con ella.

También se refieren a cambios en la dinámica social y, por lo tanto, a asuntos que demandan ser atendidos por la escuela. “Partiendo de que estamos en el siglo XXI, todo está completamente muy diferente; en cuanto a las estructuras familiares ya no son como antes, entonces, se ha perdido mucho la cuestión de las costumbres y valores” (CH4).

En sus narrativas dejan ver una especie de nostalgia por el pasado, describen una sociedad con nuevos desafíos, aunque no son precisados en su totalidad. En palabras de AI2: “los valores están completamente transformados y si no se retoman y no los trabajamos y no los recordamos constantemente, pues, ya no habría punto de referencia”.

Por otra parte, AI2 señala que la asignatura: “es herramienta necesaria para formar individuos con otra perspectiva de vida. Más comprometidos, encaminados a hacer las cosas de una manera propositiva para el bien de la sociedad”. Es por esto que la Formación Cívica y Ética se vincula con aprendizajes actitudinales. En otras palabras, CV1 plantea: “es una materia básica porque aborda, añade y comparte las acciones y comportamientos que puede tener una persona dentro de una sociedad o dentro de un grupo social”.

Otro aspecto encontrado en el discurso docente se refiere a la relación con la dimensión socioafectiva de la convivencia. Consideran que la asignatura orienta y guía a los estudiantes en el conocimiento de sus emociones y comportamientos. Añade CV1 que: “el momento de vida en el que ellos se ubican necesitan orientación para poder controlar y reconocer en este caso: sus emociones, sus comportamientos, sus ideas [...] aceptar la diferencia, el trato, la convivencia”.

Los responsables de la asignatura coinciden en que la edad de los estudiantes es un factor clave para reconocer que requieren una orientación o acompañamiento especializado; principalmente cuando, desde su perspectiva, en los entornos familiares

no se cuenta con elementos suficientes para apoyarlos. CH4 considera que:

en las escuelas, muchos padres de familia no tienen ese conocimiento para poder educar, y como que los dejan que vayan al día. Te mantengo, te doy de comer, te doy dinero, pero, no tengo el tiempo para guiarte [u] orientarte. Muchas veces es lo que necesitan los chicos a esta edad.

Apuntan, además, que la esencia de la Formación Cívica y Ética es el fortalecimiento de valores. AL3 piensa que:

La importancia radica en que los niños aprendan o reafirmen los valores que traen de su casa [...] es importante mencionar los valores que ellos deben tener bien presentes y bien definidos, para que les van a servir, para que son importantes [...]. La Formación Cívica y Ética les permite tomar mejores decisiones, van a vivir mejor, van a conducirse bien.

CV1 señala que: “muchas veces la educación recibida en casa tiene que ser reforzada por varios instantes, varios momentos y me parece que es esencial reforzarlos en la educación secundaria”. Aunque no siempre se trata de reforzar los valores familiares sino de someterlos a una revisión crítica, como se podrá notar en las argumentaciones que se presentan en los siguientes apartados.

Sentido de la formación cívica y ética: vivencial, formativo y humanista

Discursivamente, sobresale el carácter vivencial y humanista de la asignatura; los docentes coinciden en que forma para vivir de manera responsable, por ello, utilizan el proyecto de vida como eje rector del trabajo en el aula. Sirva para ilustrar lo expresado por A3: “les pido su proyecto de vida y ahí [...] les hablo de todas esas cosas que ellos van a necesitar de la materia de Formación Cívica y Ética”. De manera similar, CH4 comenta: “manejo mucho con

ellos que tengan un proyecto de vida, que sean seres autosuficientes, responsables, que se cuiden a sí mismos, cuidándose ellos cuidan a los demás”.

De manera puntual, AI2 expone:

Todos los temas que hay [en la asignatura], todo lo que hacemos en la vida cotidiana tiene que ver con la formación cívica y ética [...] es importante y le sirve a ellos para construir nuevos conocimientos que aplican dentro del aula, se autorregulan, tal vez se ponen multas cuando dicen groserías, ellos mismos piden guardar silencio, poner atención [y] respetan.

Apuntan los informantes que la asignatura posee un sentido vivencial al ser un espacio curricular que da lugar a la práctica y experimentación de valores que a futuro se verán reflejados en conductas y comportamientos responsables. Además, le otorgan un sentido formativo porque suscita en los estudiantes relaciones e interacciones responsables. También afirman que para lograr el bienestar personal y social resulta estratégico trabajar primero el plano personal para, posteriormente, incidir en el plano colectivo.

AI2 comenta que es necesario: “formar personas autónomas, personas que estén preocupadas y comprometidas. Primero consigo mismos, para ellos mismos y de ahí puede partir y contagiarlo hacia los demás”.

CH4 concibe a la formación cívica y ética “como que [los docentes] somos *coach* para los chavos, [porque] los invitamos a que sean buenos ciudadanos”.

En términos generales, se observa consenso respecto a la relevancia de la asignatura para reforzar valores, formar para la vida, así como impulsar procesos formativos teniendo como punto de partida el plano personal e ir gradualmente avanzando hacia otros ámbitos de la vida colectiva. También se destaca la responsabilidad de los docentes para incidir en la prevención y eliminación de conductas que dañen la integridad y dignidad de otros.

Adicionalmente, aparece en algunos pasajes de las entrevistas la definición de la asignatura como “humanista”:

En estos momentos, en el siglo XXI es de suma importancia, porque la cívica y ética es muy humanista, es lo que se ha perdido en la educación anterior, [antes] eran más como robotitos. Pero, ahora es humanista porque así lo requieren estas nuevas generaciones, [requiere] que tenga ese enfoque (CH4).

Factores que dificultan impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética

En el discurso docente se detectaron situaciones que refieren a diversos factores, algunos que atañen a todas las asignaturas como el ausentismo o la inasistencia escolar, el uso de dispositivos móviles; por lo que se expondrán brevemente cinco factores que se encuentran asociados con formación cívica y ética.

Contraposición de los contenidos curriculares y las condiciones de vida de los estudiantes

Los docentes afirman que la violencia aparece como una constante en las interacciones de los estudiantes y que la asignatura contribuye a la reducción de prácticas que denigran, humillan o discriminan, por lo que se adjudican la responsabilidad de contrarrestarlas promoviendo comportamientos aceptados y valorados socialmente. CV1 piensa que:

Educación secundaria... [los estudiantes] tienden mucho a llamar la atención de manera negativa frente a sus compañeros, en esta parte de tratar mal a las personas, humillar, denigrar, discriminar [y] excluir... Entonces si no hay una (sic) basificación o solidificación a través de todo lo que implica la formación cívica y ética sería algo complicado para el gremio educativo y se vería reflejado de manera directa en la sociedad en la que estamos viviendo.

Desde la perspectiva docente, en ocasiones los estudiantes justifican el maltrato a sus compañeros argumentando que es una forma de relacionarse. AL3 comenta: “se me presenta mucho con mis alumnos cosas como, ‘es que yo me llevo con mi compañero y... por eso lo mojé’, por ejemplo, ‘le eché agua a su mochila’, por decir algo”. Esta misma docente señala ciertas estrategias para regular la inquietud de los alumnos:

Últimamente les he traído mandalas, o bien, que ellos hagan un dibujo con base al tema que yo les di. Si es discriminación, si es violencia, si son valores; el tema que se relacione. Haciendo su dibujo, ellos ven la maña de hacerlo rápido y les sobra un tiempo cinco, 10 minutos, entonces ya se... relaja un poco el ambiente. Últimamente, que ya estamos a fin de curso y que ya falta poco para terminar pues les traigo una mándala, para que ya se sienten, se calmen más.

Como parte de las explicaciones acerca del origen de este tipo de comportamientos, los docentes consideran que son un reflejo de los problemas experimentados en el entorno donde viven, por eso se refieren a tensiones identificadas entre los propósitos educativos y la realidad familiar y social. AI2 relata:

Trabajar con el tema estereotipos de género en niños que sus papás les dicen literalmente que son unos maricones, porque lloran. [Les dicen] que a las viejas se les pega, que las mujeres nada más sirven para tener hijos, estar en la casa y criarlos. Entonces ellos... traen en la cabecita todo esto, de que son hombres y los hombres son más que las mujeres y las mujeres no pueden hacer cosas de hombres porque son machorras. Entonces cuando trabajo este tema de estereotipos con ellos, pues, a ellos les cuesta trabajo... considerar que las cosas pueden ser diferentes de como lo aprendieron, pero, como es algo que ya tienen inherente, pues, sí es como un poco difícil, porque es un contexto sociocultural bastante complicado.

[...] Trabajamos con niños desvalorizados, son niños olvidados, maltratados, entonces llegan a repetir a la escuela este patrón y obviamente... cuesta trabajo agarrar al niño desde cero y enseñarle que tiene que respetar a los demás y que también se tiene que respetar a sí mismo.

El caso planteado por esta docente coloca al centro contenidos propios del contexto cultural que resultan prioritarios y que deben considerarse en los procesos reflexivos con los estudiantes.

La perspectiva del estudiante sobre el espacio curricular

De acuerdo con la información proporcionada por los entrevistados, para algunos estudiantes la Formación Cívica y Ética representa un espacio curricular con poca o nula relevancia y dan prioridad a otras asignaturas consideradas con mayor jerarquía. Por esta razón, algunos incumplen con las tareas solicitadas y priorizan las actividades de otros espacios académicos. CV1 comenta:

Hay materias que tienen mayor peso porque las políticas públicas así lo demandan, como lo son el español y las matemáticas, entonces, puede que al momento de cumplir con las tareas [los estudiantes] le den mayor peso a estas dos materias que a la tuya [Formación Cívica y Ética] y pues en ocasiones no hay la entrega de tareas lo cual te lleva a complicaciones más adelante al momento de evaluar.

La falta de entrega de tareas... porque sales a las tres y media llegan a su casa, no sé... alrededor de las cuatro y media. Tienen un tiempo de comer y tienen muy poco tiempo para hacer las tareas. Cuando es momento de evaluación muchos profesores y profesoras dejan exceso de tareas y a ellos les complica ¿no?, entonces, priorizan sus materias.

Por otra parte, señalan que los estudiantes la asumen como un espacio curricular aburrido, descontextualizado, desfasado y con poca relevancia académica, “en un principio ellos tienen una

predisposición a que Formación Cívica y Ética es una materia muy aburrida” (AI2). Indican los entrevistados que el estudiantado ignora la relevancia y relación que tiene la asignatura con su vida cotidiana: “ellos muchas veces no están conscientes de que es importante y qué importancia tiene en su vida” (AL3). También expresan que: “en una primera instancia [existe] la predisposición a que las ciencias sociales son aburridas y no les sirven” (AI2). Respecto al factor de aburrimiento y descontrol, AL3 explica:

Trato de darles la esencia del tema... porque se aburren [e] inmediatamente ellos se descontrolan, se desconectan, entonces yo les digo: a ver nada más 10 minutos por favor o 15 de la explicación del tema. Les explico qué vamos a hacer, qué tema es... [explico el] por qué y el cómo... les explico el mapa mental, la sopa de letras que vamos a realizar o [retomo] el tema anterior si se relaciona con el tema [nuevo] y... nada más, así empiezo mi clase.

El relato confirma que el aburrimiento genera conductas inapropiadas por parte de los estudiantes. En contraste, otros docentes manifiestan que para los estudiantes la Formación Cívica y Ética es una materia agradable porque rompe con el esquema académico, dado que las actividades realizadas en este espacio se orientan al autoconocimiento –conocimiento de sí mismo–, la actividad libre, así como el reconocimiento de virtudes y defectos. Agregan que el espacio curricular de Formación Cívica y Ética: “les gusta, les agrada, porque se conocen cuando se están dibujando, qué te gusta de ti y qué no te gusta de ti” (CH4).

En este sentido, se evidencia que los adolescentes muestran un mayor interés por temas asociados con el desarrollo humano y la dimensión ética de la convivencia; de manera específica por temas relacionados con: autoestima, autoconocimiento, sexualidad, adicciones.

El interés parcial de los estudiantes obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos cívicos, propios para

la construcción de conocimientos jurídicos que apuntan a temas sobre democracia, sistema político mexicano, división de poderes, legislación nacional: normas, artículos y derechos. Sirva para ilustrar lo descrito por CV1:

Creo que [los estudiantes] muestran una actitud voluble; le dan importancia [a la Formación Cívica y Ética] cuando son temas que a ellos les atraen. Hay otros temas donde es más complicado llamar su atención y lo toman más como una responsabilidad, [es decir], algo que tienen que ver y entregar... Pero, cuando es algo que a ellos les motiva, por ejemplo, no sé... educación sexual, drogadicción, grupos e identificación en la adolescencia se comprometen mucho.

Pero, por ejemplo: cuando viene esta parte de las leyes [y] artículos no les llena tanto, entonces... es voluble por el interés que demuestra cada estudiante. Obviamente hay temas que les interesan más a unos que a otros o viceversa, temas que para la mayoría son aburridos y para otros sí les llenan... Entonces, sí depende mucho del interés del estudiante lo voluble que puede llegar a ser.

En estos fragmentos se evidencia por dónde se perfilan los intereses y necesidades de algunos estudiantes de escuelas secundarias y sería un elemento clave para adecuar los contenidos generales de la asignatura a contextos específicos.

La multifuncionalidad del docente de Formación Cívica y Ética: responsabilidades, requerimientos y exigencias de la profesión

En este segmento, los sujetos de investigación apuntan que la carga de trabajo administrativo es un impedimento para atender sus responsabilidades docentes. AL3 comparte el siguiente caso en la entrevista:

Hace años tuve un problema muy fuerte... traía unas hojas de seguimiento, ya había terminado la clase y tocan para que los niños salieran. En ese momento

una de las niñas trae un anillo se levanta rápido viene agarra a la niña y me le pega... en ese momento se hizo la bolita... yo estaba entretenida llenando cinco [hojas de seguimiento] de los niños problema y yo creo que no debería de existir que nos dieran hojas de seguimiento para que nosotros [llenarlas] en clase.

Las autoridades les exigen realizar diversas actividades relacionadas con temas de gestión administrativa. Específicamente, les solicitan el llenado de formatos, entrega de planeaciones, de informes, evaluaciones, calificaciones y reportes de conducta. Mandato que, desde su perspectiva, los distrae y aleja de su tarea central. Sirva para ilustrar el siguiente caso descrito por CH4:

Sí se deben de llevar hojas de seguimiento, pero, darle otra modalidad al seguimiento de los niños “problema”. Porque si me lo dan a mí dentro del grupo y a mí me sucedió [que] se agredieron ahí dos niños... y [me] decían: ¡tú estabas ahí?! y ¡cómo fue posible?! Entonces a mí sí me pudo mucho y me sentí muy impotente en ese aspecto porque yo estaba agachada llenando mis hojas. Entonces sí me distrae mucho.

Factores del contexto escolar que influyen en el trabajo de clase: la jornada ampliada, escasez de materiales didácticos, equipamiento tecnológico e infraestructura

Aparece el factor de cansancio, desinterés y agotamiento de los estudiantes por las condiciones particulares que demanda estar inscrito en escuelas con la modalidad de jornada ampliada. AI2 narra que:

Existe una actitud de apatía; como trabajo en una escuela de jornada ampliada, cuando tocan las últimas horas ya están cansados, ya están fastidiados y no hay interés por parte de los estudiantes. Tienes [como profesor] que negociar y tomar acuerdos para que ellos te respalden abordando el tema y tú a lo mejor puedas delegar un poco de tiempo libre para ellos.

Apatía, por ejemplo: cuando me toca impartir la clase después del segundo receso que es a las dos de la tarde, [los estudiantes] ya tuvieron todo un trayecto de materias previas, ya están cansados, [además] en las instalaciones les pega mucho el sol, los agota, ¿no? Los agota y literal te dicen: denos clase libre o no queremos trabajar o simplemente centran su atención en otros puntos.

Referente al contexto escolar los informantes reflexionan sobre diversos componentes que limitan su trabajo; entre los que se encuentran: la falta de insumos didácticos, equipamiento tecnológico, espacios con servicios básicos e infraestructura adecuada (biblioteca, salas audiovisuales, canchas, gimnasio, comedor, bebederos...). En particular, CH4 señala “por ejemplo, no tenemos bien implementada la sala en donde están las computadoras, las TIC o, por ejemplo, queremos ver una película y no sirve el cañón, prácticamente, son los recursos o materiales”.

CV1 define como una limitante “cuando quieres realizar una dinámica pides algún material y no lo llevan, te dejan prácticamente sin armas para poder llevar a cabo la sesión; un ejemplo de los más repetitivos que se pueden dar en el transcurso del ciclo escolar”. Otro caso narrado por AI2 ratifica que:

La cuestión económica es muy importante porque no tenemos con qué trabajar, no tenemos material, no tenemos computadoras, solamente tenemos un cañón [y] no siempre lo podemos utilizar... [tenemos] una biblioteca que está bastante precaria.

De manera similar AL3 alude a la temática de espacios, materiales y recursos tecnológicos en la escuela resaltando que:

debe haber un laboratorio en donde ellos vean videos, escuchen la vida de otros niños; [conozcan] cómo se vive en otros países para que ellos tengan un panorama más amplio de: ¿qué es la Formación Cívica y Ética?, ¿para qué les sirve?, ¿cómo se comportan en otros países? A lo mejor no un centro de

cómputo, pero sí una laptop para proyectar imágenes, reportajes de ellos mismos... den clase, se habrán más, se comuniquen...

Al mismo tiempo manifiestan tener ciertas limitantes para realizar actividades fuera de la escuela, AL3 plantea que:

Se vale soñar... un gimnasio bien [aunque] no profesional, pero, sí un gimnasio adecuado a ellos, colchonetas y balones. Un espacio yo creo que no dentro de la escuela, yo creo agarraría un maestro y se los llevaría al deportivo más cercano, un transporte para que los llevara... por eso te digo estoy soñando, y se los lleve al deportivo, ahora vamos a estar en la cancha de basquet, ahora vamos a jugar futbol a donde hay pastito, así bien bonito yo me imagino.

Puntualizando en realidades de pobreza, mala alimentación, desatención y falta de recursos económicos, AI2 manifiesta:

Trabajo en un ambiente bastante complicado en zonas marginales de la delegación Iztapalapa... obviamente los valores están completamente transformados, los padres no apoyan, los chicos tienen una educación en cuanto a los valores bastante deficiente y obviamente eso es un reto bastante, bastante grande.

Asociado a los fragmentos anteriores AL3 se refiere a algunos requerimientos escolares básicos “necesitamos un comedor, bebederos con agua limpia, porque ahorita no te quiero decir de qué agua es... me da mucha tristeza”. Probablemente, las condiciones sociales en ocasiones intervienen de manera negativa en el proceder del estudiante. Quizá algunos casos de violencia o agresiones –físicas y verbales– sean la consecuencia de los problemas que viven los jóvenes en su entorno. Aclara AL3:

Esta zona es una de las más difíciles y vulnerables que tenemos en la Alcaldía Iztapalapa, estamos en una zona difícil, entonces los niños nos llegan

con mucha problemática y por lo mismo pues vienen a hacer maldades, no obedecen, no son unos niños que practiquen el respeto. Lo practican, pero se les hace muy difícil el buen comportamiento, la buena conducción con sus compañeros, se agreden mucho, para ellos es normal. Cómo va a ser normal que un niño agrede a otro niño; eso para mí no es normal.

Con respecto al ejercicio de la autoridad, plantean casos en los que los directivos responden con negativas ante la innovación e iniciativa pedagógica. Acontecimiento que conlleva a reflexionar en torno a ¿cómo el sistema educativo acota el ejercicio profesional del docente? En este sentido, apunta AI2:

Influye... el contexto sociocultural del que vienen los chicos, el segundo es el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la escuela [y] el tercero pudieran ser las prácticas institucionales [que] nos detienen mucho para hacer cosas que pudieran nutrir nuestro trabajo, pero, cuando tenemos una propuesta, una alternativa, pues simplemente recibimos una negativa, o sea de plano es... eso no se puede hacer, porque... pues nada más... porque los pones en riesgo, porque no tenemos el material.

Desde el punto de vista de Chávez, al organizar grupos de discusión con docentes de algunas entidades del sur del país, está presente en las reflexiones “un tono de angustia, malestar y desesperación; un énfasis en que el escenario para desempeñar su labor docente es sumamente adverso” (2015, p. 95).

Finalmente, los entrevistados mencionan una serie de estrategias que ayudan a captar la atención de los estudiantes. Algunos intentan hacer amena la clase mediante: “dinámicas, videos, audios, canciones, películas” (AI2). Otros optan por generar un vínculo de confianza y empatía. En particular AL3 relata: “bueno, yo en mi manera de proceder con ellos... simplemente soy muy apapachadora, no sé; pero se me relajan, sí se relajan”.

Por su parte, CV1 se refiere a la necesidad de acercarse a ellos para conocer: ¿qué les pasa a sus estudiantes?, ¿qué razones tienen para ser y actuar de cierta manera?:

Tratar de atender las necesidades de los chicos desde escucharlos: ¿por qué no llevan el material?, ¿por qué no hacen las cosas? Tratar de comprender esa parte... negociar de repente. Si veo que no hay la disposición, pues, de repente a lo mejor nos sentamos a platicar [para] bajar esa tensión o [captar] su atención hacia mi persona... preguntarles si ya están dispuestos a que abordemos el tema... al sentirse escuchados o esa parte de que tienen un lugar importante en el proceso formativo, pues, te respalda y te dan una respuesta positiva hacia el tema y te dicen que sí, que adelante, que trabajemos. También [trato] de ver cómo anda el estado de ánimo de los estudiantes porque no es lo mismo dar la clase un lunes, un viernes o después de una firma de boletas en donde a lo mejor les va mal... Aparte la materia se presta para tratar esos temas, poner en el centro de prioridad al estudiante, lo que necesita, y dejarlos ser como son en realidad, eso te brinda o a mí he ha brindado mucha funcionalidad al momento de trabajar con ellos y ellas.

Simultáneamente, buscan que los estudiantes reflexionen sobre sus actitudes, vidas, comportamientos, interacciones y entorno inmediato, AI2 intenta

concientizarlos de que las cosas pueden ser diferentes de como aprendieron y preguntarles, ¿qué tipo de persona quieren ser? [...] si de verdad les gusta el ambiente en el que viven o quisieran... modificarlo un poco... es como ellos a veces suelen reaccionar y empiezan a cambiar ciertos patrones de conducta.

Adicionalmente, se identificaron prácticas institucionales que irrumpen en el trabajo de clase, por ejemplo, se refieren a las convocatorias de sus autoridades para asistir a alguna reunión de trabajo porque integran una comisión, aunque estas pueden ser esporádicas. Sin embargo, existen otras como “las juntas de

grado [y] nos mandan a cursos, a algunas comisiones, entonces todo esto impacta en el tiempo de calidad con los chicos en la clase” (AI2). Así mismo, cuando se requiere la planeación o desarrollo de algunas actividades cívicas, así como ensayos de ceremonias, festivales, cambios de escolta, con frecuencia se hace uso del tiempo de Formación Cívica y Ética. Esto afecta el tiempo destinado a trabajar temas propios del espacio curricular. CH4 comenta “en mis grupos de tercero que ensayan para la escolta, a veces festivales...”.

También se expresa inconformidad porque la educación pública abre las puertas a la inscripción de estudiantes en cualquier momento del ciclo escolar. Desde la perspectiva de una docente resulta ser un problema que influye en el desarrollo de las clases, seguimiento de los estudiantes y en el trabajo grupal. AL3 relata:

Por ejemplo, a mí me dicen que tuvieron Formación Cívica y Ética de primero, sí; pero tengo 10 chicos nuevos que me acaban de llegar de otra escuela y 20 que vienen de este primero a segundo, posiblemente de esos sí tengo la noción de qué niño es más complicado o difícil, pero, no tengo el seguimiento de los demás. Ahí está el descontrol... hay un examen que se llama de diagnóstico, pero, no me arroja los datos necesarios para [saber] de aquel niño que acaba de llegar.

De modo que esta estrategia instituida con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación para los adolescentes, irrumpe con la dinámica de trabajo y es concebida como un obstáculo adicional, lo cual evidencia una tensión entre el derecho a la educación y la práctica docente.

CONCLUSIONES

De entrada parece necesario destacar que los sujetos de investigación le confieren un sentido formativo y vivencial a la asignatura porque promueve la reflexión sobre problemas originados en distintos ámbitos de la convivencia.

Con respecto a la vigencia de la asignatura, el material empírico exhibe una perspectiva predominante que asocia a la asignatura con la formación en valores y para la vida en sociedad. Aspecto destacado en las primeras versiones de los programas, principalmente en el que corresponde a sus orígenes (SEP, 1999 y 2007); sin embargo, el programa más reciente (SEP, 2017) que norma el trabajo de los entrevistados considera seis ejes formativos para articular la dimensión cívica y ética de la convivencia.

Por otra parte, los resultados del estudio evidencian adversidades que limitan el hacer pedagógico y, por tanto, el tratamiento de todos los contenidos según lo estipula el programa de estudios. Esta situación sumada a los intereses y necesidades de los adolescentes constituyen factores que podrían orientar la definición de las planeaciones docentes situadas. Así mismo, conviene resaltar que desde la perspectiva de los docentes, se le confiere un mayor peso curricular a otros saberes disciplinares y que los estudiantes, frente al escaso tiempo que tienen para realizar las tareas o actividades extra clase, optan por relegar a formación cívica y ética. Esta práctica es un reflejo de la internalización del discurso que pondera socialmente otros campos de conocimiento como español, matemáticas y ciencias. No obstante, aparecen opiniones contrarias, dado que el espacio es percibido también como agradable, dinámico, libre y constructivo, pero solo ocurre cuando se trabajan contenidos que interesan o llaman la atención de los estudiantes. De no ser así, la asignatura mantiene el carácter de aburrida y descontextualizada.

¿Cuáles son los temas o asuntos que interesan más? Los adolescentes muestran disposición al trabajo cuando se abordan temas que les resultan más cercanos a su vida. Esta situación conduce a que los docentes, en algunos casos, desatiendan otros componentes vinculados con la ciudadanía que los diseñadores del currículo consideran necesarios.

Frente al escaso tiempo previsto para la asignatura y la gama de contenidos que incluye su programa de estudio, resulta conveniente preguntarse ¿a qué deben dar prioridad los docentes?; como parte de la planeación contextualizada ¿es válido prescindir del abordaje de algunos contenidos, o bien, omitir el logro de algunos aprendizajes a fin de fortalecer los que el docente considere básicos?; ¿será posible priorizar el fortalecimiento de algunas capacidades? Y, si es así ¿con base en qué criterios?

En cuanto a la figura docente es posible advertir que el sistema educativo y las exigencias basadas en expectativas sociales sobre la escuela interpela cada vez más en el desempeño de dicho actor. El estudio dilucida que la multifuncionalidad esperada aleja a los docentes del interés superior de generar procesos de aprendizaje.

De igual manera, resulta evidente que los docentes pasen por alto las condiciones de vida y problemáticas de los estudiantes; sin embargo, sería oportuno delimitar sus atribuciones y responsabilidades, así como tomar consciencia de su margen de actuación. Por ejemplo, el docente está imposibilitado para reducir o combatir la pobreza, los problemas familiares, la carencia de recursos en la escuela, pero, está condicionado a trabajar en ese contexto. De modo que se vislumbran dos escenarios: el primero que sugiere que el docente debe enfrentar y abordar la realidad caótica y desfavorecida porque la escuela no es una muralla que deje fuera dichas condiciones adversas; y el segundo que sostiene que las políticas educativas e investigaciones académicas tendrían que especificar los límites reales de acción.

Finalmente, este trabajo muestra que los retos de la práctica docente, señalados por los cuatro informantes, no parecen estar centrados en cuestiones pedagógicas o didácticas; todo lo contrario, la mayor parte de los desafíos expresados se refieren a otros factores externos a la misma, por ejemplo: la modalidad de la escuela, el entorno familiar y el contexto socioeconómico. Sin duda, son hechos que repercuten en el desempeño de estudiantes y docentes, y provocan prácticas y circunstancias que intervienen negativamente en la escuela, pero no propios de la práctica docente. En este sentido, es posible cerrar las reflexiones advirtiendo que ante los retos expuestos, las profesoras y profesores de Formación Cívica y Ética “hacen lo que pueden”.

REFERENCIAS

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Chávez, C. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D405.pdf>
- Chávez, C. (2015). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria: relatos y reflexiones acerca de su experiencia doc.* Ediciones Díaz de Santos.
- DOF (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Gómez, M. (2021). *La práctica y trayectoria del docente de la Formación Cívica y Ética (FCyÉ) en la Educación Secundaria. ¿Cuáles son los*

- factores que influyen en su ejercicio profesional?* [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. México: UPN.
- Hirsch, A. y Yurén, T. (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores 2001-2011*. México: Comie/ANUIES (Colección Estados del Conocimiento).
- Landeros, L. (2016). *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Maggi, R., Hirsch, A. y Yurén, T. (2003). Parte II. Educación, valores y derechos humanos. *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Comie/SEP/CESU. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Molina, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: UAEH-Conacyt.
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- SEP (1999). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio comentados. Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2007). *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- SEP-DGFCDD (2022). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*. México: SEP/Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2022/Docs/ENFC_2022.pdf
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso, Colmex, Porrúa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1) 73-99. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/39>
- Yurén, T. (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México: SEP. <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php>

CAPÍTULO 4

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN PARA ATENDER CONFLICTOS Y VIOLENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Josué Alan Soto Carrillo**

*Cecilia Salomé Navia Antezana***

EL PROBLEMA DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se da cuenta de una intervención realizada en una escuela de educación media superior localizada en La Paz, Estado de México. La preocupación inicial derivó de las observaciones realizadas por el colegio de orientación educativa de esta escuela en torno a su tarea de mediación y atención a los diversos conflictos y situaciones de violencia que se suscitan entre los estudiantes a raíz de la convivencia escolar. Las actividades de orientación educativa se centran en facilitar la transición de los estudiantes por la escuela, armonizando los procesos que se suscitan como parte de las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar. Sus intervenciones están dirigidas a incidir principalmente en establecer acuerdos y compromisos entre los protagonistas de estos procesos.

La finalidad de la intervención fue construir herramientas, junto con docentes de educación media superior, para la mejora de la convivencia entre los estudiantes, a fin de disminuir la incidencia

* Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela por la UPN. Correo electrónico: alan.soto@zaragoza.unam.mx

** Profesora-investigadora de la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: cnavia@upn.mx

de conductas violentas que afectan las relaciones interpersonales en la escuela. Nos interesaba aportar propuestas sobre la transformación de la convivencia encaminada a la resolución de conflictos de forma no violenta en los jóvenes de esta escuela.

La intervención se planteó a partir de un diagnóstico participativo realizado mediante investigación cualitativa, a través de la investigación-acción, empleando las técnicas de observación participativa, registros de diario de campo y entrevistas a profundidad, a fin de indagar cómo se construye la convivencia y gestión de conflictos por parte de estudiantes y docentes. Para ello se desarrolló una intervención con docentes de la escuela, mediante un seminario-taller con perspectiva narrativa reflexiva.

En el diagnóstico se encontró que desde el colegio de Orientación Educativa se reconoce la existencia de problemas en la convivencia entre los estudiantes, pero que estos no siempre derivan en situaciones de conflicto. Sin embargo, la forma más común para gestionarlos es a partir de acciones evasivas, provocando que ocasionalmente culminen en acciones violentas, repercutiendo negativamente en las relaciones interpersonales de los jóvenes.

Cuando se presentan situaciones de conflictos o violencia entre los estudiantes, se derivan al departamento de Orientación Escolar, y se atienden como faltas al reglamento escolar. Parte importante de esas faltas, se relacionan con pseudoconflictos y conflictos entre estudiantes, que, al no atenderse, terminan resolviéndose mediante agresiones y acciones violentas entre ellos.

La frecuencia de este tipo de situaciones incide en el desarrollo integral de los jóvenes, deteriorando sus relaciones y, por tanto, creando condiciones propicias para que en un futuro se detonen interacciones mediadas por actos de violencia, convirtiéndose en un ciclo interminable.

Las principales causas que ocasionan estos pseudoconflictos y conflictos entre los estudiantes son: miradas que en ocasiones son sostenidas e interpretadas como hostiles, comentarios cuya

pretensión es comunicar un mensaje sin decirlo de manera clara, precisa y directa. En ocasiones estos mensajes manifiestan alguna inconformidad sobre alguna diferencia entre estudiantes, pero también se utilizan como agresiones verbales, rumores, incitaciones y actos de violencia física, verbal, emocional y en ocasiones se involucran situaciones de género, bromas, apodosos y características de la personalidad de los estudiantes.

Esto se reproduce en muchas escuelas, pues el contexto social es altamente violento y, como mencionan Palomero y Fernández (2001), a través de la cultura hemos aprendido a portarnos de una forma más o menos violenta. Por ello es importante diseñar dispositivos de formación que contribuyan a que los jóvenes puedan resolver los conflictos de forma no violenta en la escuela.

A partir de lo anterior, en este trabajo nos planteamos identificar cómo se construye la convivencia entre estudiantes. Para ello se formularon algunas interrogantes: ¿cómo es la convivencia entre estudiantes en una escuela preparatoria?, ¿cómo gestionan los estudiantes de una escuela preparatoria sus diferencias y conflictos?, ¿cómo construyen los estudiantes sus actitudes ante el conflicto?, ¿cuando tienen un conflicto con algún miembro de la comunidad escolar, qué estrategia utilizan para su transformación o gestión?, ¿cómo interviene el profesorado de una escuela preparatoria cuando se suscitan diferencias o conflictos entre los alumnos?

Para responder a estas interrogantes, nos orientamos a conocer de manera específica cómo construyen los jóvenes de una escuela preparatoria sus actitudes ante el conflicto entre pares, y qué estrategias utilizan para gestionar sus conflictos con otros compañeros.

Aspectos teórico-conceptuales

Partimos de una posición en la que no se pretende prevenir el conflicto, pues desde esta noción se evade el reconocimiento de que el conflicto es parte inherente de toda relación humana. Al tratar de evitarlo, se deja a un lado la búsqueda de sus causas, así como de la posibilidad de intervenir ante él. Partimos más bien desde un enfoque crítico, según el cual el conflicto se acepta como un elemento presente en toda convivencia y, por lo tanto, en las interacciones de los jóvenes en las escuelas, por esa razón es evidente que ocurrirá en diversos momentos durante su estancia en la institución, y en el vínculo con sus compañeros.

Recuperamos de Burton (en Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF], 2007) la perspectiva de educación para la paz y derechos humanos, y en particular el concepto de provención del conflicto. En esta perspectiva, más que negar la existencia del conflicto, o de prevenirlo, se trata de reconocerlo como parte de las interacciones humanas, y desde ahí resolver las diferencias, así como evitar su transformación en violencia. La provención está relacionada también con educarse o, podríamos señalar, autoformarse, para desarrollar habilidades, capacidades y competencias mediante el manejo de estrategias que posibiliten abordar los conflictos (Arellano, 2007). Esto es, afrontar los conflictos sin pretender su desaparición, sino atendiendo las causas que los generan (Burton, en Arellano, 2007).

Hablar sobre convivencia en la escuela implica reflexionar sobre las prácticas y acciones que lleva a cabo la comunidad escolar, así como pensar en los retos para alejar a los estudiantes del camino de la violencia. La mayor dificultad supone la convivencia enmarcada en la violencia junto con las diversas estructuras que la sostienen y la refuerzan en el día a día y que repercuten en toda la comunidad escolar.

Los dispositivos encargados de contribuir a la gestión de la convivencia en las escuelas involucran al reglamento escolar, las prácticas docentes y del cuerpo colegiado de Orientación Educativa, los diferentes planes y programas que rigen a estas prácticas. Cuando en la escuela prevalece una perspectiva tradicional de la educación y de escuela, las formas de atender los problemas de convivencia están centrados en la sanción, aunque también se trabaja en una perspectiva de mediación escolar. Sin embargo, los profesores no siempre cuentan con las herramientas para poder trabajar de manera asertiva en este sentido.

De ahí que es necesario analizar la violencia escolar en todas sus facetas considerando la intervención de diversos participantes, y es desde ahí que se pueden formular herramientas que coadyuven en la formación de los jóvenes y de los docentes. Desde el profesorado, como cuerpo colegiado docente, es importante reflexionar sobre sus prácticas relacionadas con la gestión de la convivencia vinculadas a los problemas de agresión y violencia entre los estudiantes en la escuela, considerando que gran parte de estas situaciones de agresión, maltrato y violencia derivan de pseudoconflictos y conflictos abordados de forma inadecuada.

Lo anterior se plantea porque se ha observado que las sanciones no son un elemento que logre disminuir este tipo de conductas, por el contrario, algunos estudiantes logran alcanzar el límite de sanciones establecidas quedando en riesgo de causar su expulsión del plantel, generando con ello estrategias de carácter restringido para enfrentar los problemas de violencia escolar (PREAL, 2003). Se trata de “estrategias de carácter restringido que tienen un carácter remedial para abordar el fenómeno de la violencia y existe consenso en reconocer que son ineficaces” (Fierro, en Furlan y Spitzer, 2013, p. 77).

Bajo el entendido de que el proceso educativo es también un proceso de socialización en el cual se reproduce una cultura determinada, fue importante indagar las representaciones culturales

de los estudiantes en la escuela, específicamente aquellas relacionadas con la convivencia, los conflictos y la violencia. Al respecto, Jares señala que:

es importante precisar que el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente (Jares, 2001, p. 2).

El mismo Jares refiere sobre los conflictos lo siguiente:

En la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar (Jares, 1997, p. 2).

En este sentido, se entenderá como conflicto aquellas situaciones “en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (Cascón, 2001, p. 8). Jares también menciona sobre el conflicto que: “forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia. Por ello no podemos pretender que la educación transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos van a resultar necesariamente negativos” (2004, p. 9).

No deben emplearse el conflicto y la violencia como sinónimos y tampoco pensar que el primero es causal del segundo, para ello es importante precisar las diferencias entre ambos términos. El conflicto es transversal en todas las formas de interacción tanto sociales como escolares. Sin embargo, la violencia no es algo natural de nuestras interacciones, pues un conflicto no necesariamente tiene que finalizar en algún tipo de violencia. En todo caso,

lo que origina la violencia, como señala Galtung (2003), sería un intento fallido de la transformación del conflicto.

De ahí la importancia de indagar cómo ocurre la convivencia, la conflictividad y la violencia que se originan a partir de las interacciones entre el cuerpo estudiantil y las intervenciones que se realizan para su gestión por parte de los docentes.

Estrategia metodológica

La intervención educativa propuesta se desarrolló desde una perspectiva cualitativa. Para el diagnóstico se recurrió a la etnografía, con el fin de obtener una descripción o reconstrucción analítica de naturaleza interpretativa de la cultura y los modos de vivir, así como la estructura social del grupo investigado (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para la intervención, se empleó la investigación-acción participativa, pues, como señalan Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, “se considera una investigación-acción participativa en el sentido de que supone una indagación y reflexión de la práctica, a la luz de los aconteceres prácticos” (2015, p. 141). En su desarrollo, se involucraron todos los miembros del Colegio de Orientación Educativa de la escuela.

Las interrogantes que sirvieron como guía fueron: ¿cómo es la convivencia entre estudiantes en una escuela preparatoria?, ¿cómo gestionan los estudiantes de una escuela preparatoria sus diferencias y conflictos?, ¿cómo construyen los estudiantes sus actitudes ante el conflicto?, ¿qué elementos determinan la manera en la que se construyen las actitudes de los estudiantes?, ¿cómo identifican un conflicto los estudiantes?, ¿cuando tienen un conflicto con algún miembro de la comunidad escolar, qué estrategia utilizan para su transformación o gestión?, ¿cómo interviene el profesorado de una escuela preparatoria cuando se suscitan diferencias o conflictos entre los estudiantes?

Con la finalidad de tener un acercamiento a la convivencia, la conflictividad y la violencia, se emplearon las técnicas: diario de campo, la observación participante y entrevistas a profundidad con diversos miembros de la comunidad escolar, como son directivos, orientadores, docentes y estudiantes. Lo anterior se hizo con la finalidad de conocer cómo los estudiantes construyen sus actitudes para afrontar los conflictos y cómo esto juega un papel determinante en sus interacciones.

En el caso del diario de campo se registraron momentos de intervención en donde se atendía algún conflicto entre estudiantes. Para el caso de la observación participante, se solicitó el apoyo al Colegio de Orientación, así como el permiso de los profesores y los estudiantes para ingresar a sus clases. Se realizó por intervalos de una hora en al menos cinco sesiones, además de las observaciones que cada orientador pudo realizar de sus grupos en las sesiones que tienen destinadas a atenderlos, ya sea por ausencia de profesores o por que se aborde una sesión de orientación. Para el registro de estas observaciones, se aplicaron los criterios y características formales de los registros ampliados como sugiere Bertely (2000) (tabla 4.1).

Tabla 4.1. Criterios y características de registros ampliados

En la parte superior se colocaron: las iniciales del investigador, las iniciales del sujeto observado, nombre, escuela, nivel, grado, fecha, lugar y escenario.	
Inscripción:	Interpretación:
Dicho y hecho:	Preguntas, inferencias, conjeturas, categorías.
Conclusiones.	

Fuente: Bertely (2000).

Para recuperar los significados que los informantes asignan a los elementos de su contexto, se emplearon entrevistas a profundidad con el fin identificar el punto de vista de un grupo social o los participantes de una cultura obteniendo datos en su propio lenguaje (Rodríguez *et al.*, 1999). También se retomó a Taylor y Bogdan, quienes señalan que

por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Estas entrevistas permitieron, a través del diálogo con los participantes de esta intervención, comprender desde distintas perspectivas cómo se comprende el conflicto, la violencia y la convivencia en el bachillerato.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En el diario de campo, se registraron 20 experiencias de conflictos entre los estudiantes de la preparatoria, se aplicaron 13 entrevistas a profundidad con estudiantes, docentes, orientadoras y con la subdirectora del plantel, y se llevaron a cabo observaciones participantes, en las que se involucraron las profesoras y el profesor del Colegio de Orientación Educativa. Siendo estas últimas siete en total.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de los datos recopilados en el diagnóstico, identificándose situaciones significativas que dieron cuenta de la forma en que se configuran los conflictos derivados de la convivencia entre jóvenes de la preparatoria, así como algunas problemáticas desde donde se orientó la intervención.

Inicialmente se pretendía realizar una intervención con estudiantes para atender las problemáticas identificadas con ellos y otra intervención con docentes. Pero, a consecuencia de la pandemia de Covid-19 y los problemas derivados de la misma, por ejemplo, las limitaciones de acceso a equipos de cómputo, a internet, problemas económicos, entre otros, hicieron difícil garantizar su permanencia escolar y su participación en una intervención diseñada a distancia. De ahí que la intervención se realizó exclusivamente con docentes; posteriormente, cuando se regrese en su totalidad al trabajo presencial, se pretende continuar la intervención con estudiantes.

La estrategia de intervención con docentes se diseñó en un seminario-taller enfocado a la provención de los conflictos y la prevención de la violencia en la escuela; sobre dicho taller se da cuenta en el apartado de los resultados.

CONFIGURACIONES DE LA CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El análisis del diagnóstico derivó en la construcción de dos grandes ejes en torno a la conflictividad, el primero se tituló Elementos contextuales del conflicto agrupando las categorías: Historia de vida y antecedentes familiares, Afectivo-emocional y Dinámicas de convivencia, cada una con sus respectivas subcategorías. El segundo eje llamado Gestión del conflicto agrupa las categorías: Gestión de la diferencia o conflicto, Mecanismos de afrontamiento del conflicto y Estrategias docentes para atender el conflicto, cada una con sus respectivas subcategorías (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Configuraciones de la conflictividad

Ejes	Categoría	Subcategoría
Elementos contextuales del conflicto	Historia de vida-antecedentes familiares	Personalidad
		Antecedentes familiares
		Momentos críticos
	Afectivo-emocional	Vínculos afectivos/sentimentales
		Estado de ánimo/emoción
		Confianza
	Dinámicas de convivencia	Convivencia pacífica
Convivencia violenta		
Gestión del conflicto	Gestión de las diferencias o conflicto	Conflicto
		Pseudoconflicto
		Conflictos latentes
	Mecanismos de afrontamiento del conflicto	Actitud de Ganar/Perder
		Actitud de acomodación
		Actitud de evasión
		Actitud de cooperación
		Actitud de negociación
	Estrategias docentes para atender el conflicto	Inadecuadas/injustas
		Acuerdo/normas formales e informales

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS

Se identificaron los elementos contextuales del conflicto relacionados con elementos de la personalidad, antecedentes familiares y los momentos críticos, los cuales están agrupados en la categoría Historia de vida y Antecedentes familiares.

Es el mismo caso para las subcategorías Vínculos afectivos, Estado de ánimo-emoción y Confianza, las cuales se clasifican como

un elemento individual por su naturaleza como manifestación de las experiencias de los jóvenes. Por último, siguiendo el análisis de este rubro, nos encontramos con la categoría Dinámicas de convivencia, donde se observan dos maneras recurrentes de convivir entre los estudiantes, la primera, la de mayor frecuencia, responde a una convivencia mediada por la violencia; en la segunda, en menor medida, los estudiantes construyen parte de su convivencia a partir del diálogo o el juego para relacionarse.

Siguiendo el análisis de los datos recabados, se identificó que existen factores que dan forma a los conflictos entre el estudiando, pero sin una contraposición de necesidades u objetivos, son los llamados pseudoconflictos. También hay vivencias en donde sí se identifica una contraposición de necesidades, pero como no culminan en acciones violentas no se les significa como conflictos, aunque sí lo son, pero se encuentran en estado latente.

Respecto a la manera en la que los estudiantes gestionan y hacen frente a los conflictos, se identificaron cinco formas que se corresponden con lo que Cascón menciona como actitudes ante el conflicto, en las que se identifica principalmente una actitud de competencia en donde “conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea” (Cascón, 2001, p. 7).

También se identifica una actitud de acomodación, “Con tal de no enfrentarse a la otra parte yo no hago valer o no planteo siquiera mis objetivos” (Cascón, 2001, p. 8); de igual manera se identifica una actitud de evasión, “Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consigue ninguno de los dos” (Cascón, 2001, p. 7). En menor medida se observan actitudes de cooperación y de negociación, en las cuales los estudiantes trabajan juntos para llegar a un punto en donde prevalezcan tanto los objetivos como la relación, o en donde se dialogue entre las partes aquello que consideran más importante que prevalezca de los elementos en

pugna durante un conflicto, pero sin descuidar o dañar la relación. Esto permite señalar que la manera en que los jóvenes gestionan sus diferencias está vinculada con una cultura donde impera la competitividad por encima del valor del cuidado de las relaciones interpersonales y la comunidad.

Respecto a las estrategias con que los profesores afrontan las situaciones de tensión que acontecen en el aula, y que se presentan en su mayoría como conflictos o casos de violencia entre los estudiantes, se observó que, en algunos casos, estas resultan inadecuadas en tanto que tratan de delegar la resolución de los problemas a otros, es decir, no se asume una responsabilidad para atenderlos como parte de su trabajo. En su caso se resuelven estas eventualidades sin favorecer una convivencia asertiva y sin violencia. Por otro lado, algunos docentes optan por apegarse a los marcos normativos establecidos en la institución para dar seguimiento a este tipo de situaciones, y otros más tienden a innovar nuevas formas de atender lo que acontece en sus grupos. Algunos profesores perciben que la violencia es algo normal entre el estudiantado, por ello cuando ocurren prácticas de maltrato o violencia entre los jóvenes derivado de sus interacciones, los docentes no intervienen adecuadamente, pues en palabras de ellos “así se llevan los alumnos”.

Como no se pone un alto a ese ciclo este puede culminar en acciones de mayor magnitud, derivadas de una forma de gestión del conflicto que emplea principalmente acciones de daño al otro. Esta forma de intervención es poco oportuna pues indirectamente influye en el deterioro de las relaciones entre los estudiantes y en la convivencia en la escuela.

Finalizado el análisis de la estrategia de indagación sobre la convivencia se observan diferentes problemas que requieren atención, uno de estos fue la dificultad de los estudiantes para regular sus emociones mediante mecanismos no violentos, lo que los lleva a gestionar de la misma forma las diferencias que surgen con

sus compañeros en ocasiones derivadas de los problemas de convivencia, y que a su vez les impide reconocer cuando una acción por parte de otro compañero es un acto de violencia o no.

Otra problemática estuvo relacionada con los docentes, la normalización de que las acciones violentas realizadas por los jóvenes forman parte de la convivencia. En fin, en la escuela prevalece una normalización de la violencia y una dificultad para comprender cómo prevenirla y atender los conflictos que se presentan en ella, de una manera en la que las relaciones interpersonales se sigan nutriendo y por ende transformen esta realidad que se vive cotidianamente.

Ante estas necesidades identificadas se realizó un seminario-taller con docentes, desde el acompañamiento y la autoformación, la co-formación y la formación narrativa-reflexiva docente, enfocado en la provención (construir herramientas para abordar los conflictos) y la prevención de la violencia en la escuela.

Siguiendo una estrategia narrativa (Conelly y Clandinin, 1995; Duccio, 1999; Manrique, Marquina, Quispe, Hurtado, Castillo y Jaramillo, 2020; Mata, Hernández y Centeno, 2018; Navia, 2006; Sabariego, 2018; Suárez Ochoa y Dávila, 2004; Vallone, 2005), se intentó que pudieran construir herramientas para afrontar los conflictos y sensibilizarse ante los actos de violencia que acontecen en la escuela con el fin de prevenir la misma.

A partir de este objetivo, se propuso a los participantes el desarrollo de ejercicios de reflexión para abordar sus propias experiencias en la docencia; identificar qué estrategias docentes emplean para afrontar los conflictos y prevenir la violencia entre jóvenes; y, por último, promover la reflexión en torno a las prácticas de convivencia de y con los estudiantes que les permita reconocer otras posibilidades de intervención de los conflictos y violencia en la escuela.

La intervención fue nombrada Diálogos por la Convivencia Escolar, participaron seis docentes desde la construcción y acuerdos

en la estrategia, así como en su desarrollo. Se realizaron cinco reuniones en modalidad virtual, en la primera de estas se presentaron los resultados del diagnóstico y se acordó con los participantes la intervención, teniendo como punto de partida el análisis y la reflexión de los siguientes tópicos: la intervención docente ante la violencia en el aula; el vínculo afectivo docente-estudiante; el ejercicio y reconocimiento de la autoridad como docente; y, por último, la reflexión sobre el buen docente en relación con la gestión de la convivencia.

Las actividades del seminario-taller se cargaron de manera digital en una plataforma de internet, a sugerencia de los participantes, allí se integraron los textos que posteriormente se discutieron colectivamente, también se colocaron los relatos que cada docente construyó previo a cada reunión. Los relatos reflexivos narrativos guardaron relación con los ejercicios de reflexión de las experiencias propias o colectivas sobre las prácticas docentes en la gestión de la convivencia en la escuela y la temática que se abordaría en la siguiente sesión, considerando no solo sus experiencias como profesores sino también como estudiantes en algún momento de sus vidas. En cada sesión, a la vez que se discutía sobre estos relatos, se analizaban lecturas y otros materiales de trabajo orientados al tema.

CONCLUSIONES

A lo largo de la intervención, en particular de las videorreuniones en las que participaron docentes y autoridades de la escuela, se dio la discusión en torno a las diferentes problemáticas y preocupaciones propuestas, favoreciendo el desarrollo de procesos de reflexión mediante el diálogo entre pares, dando lugar a procesos de auto y co-formación. Fue posible identificar reflexiones de los participantes sobre el ser y su relación con el quehacer

educativo, sobre su propia condición humana y la vulnerabilidad en la que se pueden encontrar ante algunas situaciones, y acerca de la importancia de desarrollar habilidades emocionales, tanto para estudiantes como para docentes. Un momento trascendente fue cuando los profesores identificaron que también pueden ser portadores de violencia, frente a las dificultades que implica la práctica docente.

La intervención favoreció también el desarrollo de procesos de sensibilización respecto al reconocimiento de situaciones de agresión y de violencia entre estudiantes y como docentes. Permitió a su vez reconocer de manera crítica la autoridad y el quehacer docente. Los contenidos desarrollados se integraron a las herramientas con las que los docentes cuentan para afrontar las diversas necesidades de convivencia ante situaciones como la actual pandemia por Covid-19.

Una de las limitantes fue la necesidad de construir con los estudiantes intervenciones que favorezcan el desarrollo de herramientas y habilidades que tengan una incidencia directa sobre la convivencia, pero las condiciones que se vivían en la escuela, y que los estudiantes enfrentaban en el contexto de la pandemia en una modalidad a distancia, no permitieron que la intervención en ese momento se desarrollara con ellos.

Se puede señalar que es necesario ahondar la investigación e intervención en torno a problemas relacionados con la violencia, la convivencia y la conflictividad con padres de familia, toda vez que para lograr cambios en la cultura escolar es necesario construirlos con la comunidad de la escuela en general.

Finalmente, en la fase del cierre a través de los espacios de formación a distancia, se promovieron acuerdos con los participantes del taller para desarrollar acciones futuras y se construyeron nuevos saberes a partir de las experiencias propias y de las demás personas que participaron.

El curso taller facilitó la construcción del espacio de diálogo como un lugar que favoreció las actividades de formación entre pares, pues al compartir sus propias vivencias de manera colectiva se detonó un proceso de identificación, comprensión y transformación de algunas de las experiencias.

Por lo tanto, si bien se pudo lograr un proceso reflexivo sobre la problemática por parte de los docentes participantes en esta intervención, es importante profundizar en el mismo para identificar los orígenes de la violencia directa, que es la que se percibe con mayor facilidad, ampliando la comprensión sobre la violencia cultural y estructural, la conflictividad y la gestión de las emociones en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 133-146). Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones. <http://www.holista.es/spip/IMG/pdf/investigacion-educativa.pdf>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>
- CDHDF (2007). *Marco conceptual educativo de la cdhdf*. México: CDHDF.
- Conelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente*.

- Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: España: Editorial Laertes.
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona, España: Paidós.
- Furlán, A. y Spitzer, S. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES/Comie.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Madrid, España: Editorial Bilbao Bakeaz.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (15). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf>
- Jares, X. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. Congreso Europeo: aprender a ser, aprender a vivir juntos-Santiago de Compostela, diciembre 2001. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Jares, X. (2004). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A. (2020). Estrategias para la práctica reflexiva. Lima, Perú: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>
- Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(36-43) DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares Corredor.

- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M. R. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (41), 19-38.
- PREAL (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Serie prevención de la Violencia Escolar*, 1(1). <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/Boletin-no.-1-Serie-Prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-escolar.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe (Colección Biblioteca de Educación).
- Sabariego, M. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17). <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vallone, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

CAMPO II
EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO
Y SABERES ESPECÍFICOS

CAPÍTULO 5

EXPLORACIÓN EN MODALIDAD EDUCATIVA REMOTA SOBRE LA APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE VARIACIÓN A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DEL BACHILLERATO: EL CASO DE LA RESOLUCIÓN GENERAL DE ECUACIONES DIOFÁNTICAS LINEALES

*David Silva Bautista**

*Verónica Hoyos Aguilar***

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los retos de la educación matemática es el diseño e implementación en la práctica de una enseñanza efectiva que promueva habilidades diversas y a diferentes ritmos para que los estudiantes aprendan conceptos matemáticos con comprensión y adquieran motivación positiva e interés hacia la materia (Murray *et al.*, 2017). La vigencia de este reto se puede constatar a través de los resultados de aprendizaje que reportan estudios nacionales e internacionales, los cuales sugieren que los estudiantes alcanzan un dominio incompleto y deficiente de los principales conceptos matemáticos, y que son incapaces de aplicar conocimientos previos relevantes (Lim *et al.*, 2010; Nadirah *et al.*, 2012). Hallazgos en diversos países como Finlandia, Suecia y Sudáfrica (Tossavainen

* Doctor en Educación por la UPN, línea de Educación Matemática. Profesor Horas Clase en la Escuela Preparatoria Oficial núm. 171 del Estado de México. Correo electrónico: *dsilvab@upn.mx*

** Doctora en Ciencias, en la especialidad de Matemática Educativa, del Cinvestav. Profesora-investigadora de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: *vhoyosa@upn.mx*

et al., 2011) sugieren dificultades similares de los estudiantes, en particular para comprender el concepto estructural de ecuación, igualdad y función; incluso en México, aunque en épocas más recientes en diversas instituciones se ha instado a los maestros a que incorporen en su práctica diferentes enfoques de enseñanza (SEP, 2017, en su aplicación al Sistema de Educación Media Superior [SEMS]), reportes de estudios locales (Rojano y Solares-Rojas, 2017) informan que la exposición y el ejercicio continúan siendo los enfoques de enseñanza más comúnmente adoptados por los maestros de matemáticas. Ahí también se señala que en México, pese a las reformas educativas en el bachillerato, al menos en las clases de matemáticas (y en mayor o menor medida) los enfoques antes citados son los que se siguen utilizando con frecuencia (Hoyos, 2024, en relación con el caso de la geometría analítica).

Finalmente, a nivel nacional, en los resultados en matemáticas de la prueba Planea 2017, con estudiantes mexicanos en nivel bachillerato se destaca que:

En Matemáticas, 6 de cada 10 estudiantes se ubican en el nivel I (66%); casi 2 de cada 10 se ubican en el nivel II (23%); en el nivel III, sólo 8 de cada 100 estudiantes (8%); en el nivel IV, sólo se ubica al 2.5% de los estudiantes (INEE, 2017, pp.6-7).

En síntesis, la mayoría de los estudiantes mexicanos en el bachillerato evaluados con la prueba Planea presentan deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas, en particular en álgebra y en la resolución de problemas que requieren el uso de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas, lo que incluye también a las ecuaciones diofánticas lineales, que son del tipo $ax+by=c$ con a , b y c números enteros, y cuyas soluciones son también números enteros.

Cobra sentido entonces preguntarse por la aplicación de pedagogías alternativas que busquen o estén en la posibilidad de

reportar cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los sujetos que participan en los procesos educativos de este nivel escolar. Una posible alternativa se encuentra en indagaciones educativas elaboradas en países asiáticos, las cuales reportan que la enseñanza y aprendizaje derivadas de la implementación de una estrategia pedagógica de variación han resultado exitosas (Li *et al.*, 2011; Lai y Murray, 2012; Huang y Li, 2017). Es de notar que a lo largo de esta indagación encontramos pocos indicios de esta práctica en occidente (Sun, 2011; Runeson, 2005; Ballantine, 2018; Ramírez-Lubianos, 2018). En particular, en América Latina y México son pocos los trabajos que se conocen al respecto (Ascencio-González y Eccius-Wellmann, 2019; Ramírez-Lubianos, 2018).

En el trabajo de investigación que aquí se presenta, aplicamos la teoría de la variación como estrategia pedagógica, la cual hace necesaria la implementación de la variación en el diseño e implementación de tareas matemáticas, el reconocimiento o identificación del objeto de aprendizaje y la planeación de aprendizajes previstos a través de ciclos de aprendizaje por discernimiento. Así, se buscó observar y analizar la posibilidad de un cambio efectivo en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas en el bachillerato en México, en particular para promover el desarrollo del pensamiento matemático entre los estudiantes de este nivel educativo.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una exploración didáctica desde una perspectiva cualitativa-descriptiva de observación y análisis, mediante la implementación en la práctica de una estrategia pedagógica de variación que sirvió para abordar de manera alternativa el contenido matemático de resolución de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas, con un grupo de estudiantes de primer año

del bachillerato general de la SEP. Para este fin, se elaboraron, diseñaron e implementaron una serie de tareas matemáticas con base en la conjunción de la pedagogía de la variación de Marton (2015) y la unidad de discernimiento de Leung (2012).

La pedagogía de la variación

Marton y Booth (1997) consideran que adquirir un conocimiento es encontrar nuevas formas de vivir una experiencia relacionada con ese conocimiento. Destacan que una persona ha aprendido un concepto o un proceso cuando es capaz de enfocar aquellos aspectos que le son esenciales, dentro de un contexto dado y de forma simultánea y consciente. Mencionan que el aprendizaje es una función del discernimiento, entendido como distinguir mediante el intelecto una cosa de otra o varias cosas entre sí, a través de la observación de lo que varía entre ellas.

De acuerdo con Marton (2015), el enfoque pedagógico de la variación toma el objeto de aprendizaje como punto de partida y destaca condiciones necesarias para el aprendizaje que están relacionadas con el tratamiento de ese objeto de aprendizaje. Lo (2012) indica que para ver un objeto de una manera particular, debemos enfocarnos en ciertos elementos que son críticos para una determinada forma de ver. Estos elementos son conocidos como “aspectos y características críticas”.

Marton (2015) señala que el estudiante debe aprender a discernir aspectos y características críticas del objeto de aprendizaje¹ simultáneamente y, al hacerlo, aumentar la probabilidad de discernir las mismas u otras características críticas en tareas de aprendizaje novedosas. Significa una gran ventaja ayudar a los estudiantes a discernir, sobre todo si el maestro como orquestador

¹ El objeto de aprendizaje descrito en términos de aspectos críticos puede diferenciarse así: previsto (lo que el maestro busca que el estudiante logre discernir), en acción (lo que el estudiante logra discernir en la interacción dentro del aula) y vivido (lo que el estudiante realmente ha discernido y manifiesta).

de tareas en la clase sabe cuáles son los aspectos y características críticas del objeto de aprendizaje. Desafortunadamente, se está lejos de que siempre este sea el caso. Los aspectos y características críticas pueden ser difíciles de descubrir. Y, como es sabido, pueden no ser elegidos, ni decididos, como objetivos educativos. En realidad, aspectos y características críticas deben buscarse y encontrarse. No obstante, Lo (2012) señala que los estudiantes no pueden discernir de forma natural los aspectos críticos, requieren que el profesor les provea de oportunidades para hacerlo, mediante la elección y organización del contenido adecuado para ello.

Unidades de discernimiento

Leung (2012) propuso como una extensión de la pedagogía de la variación de Marton la idea de una unidad de discernimiento, que representa la unidad de un proceso pedagógico impulsado por los patrones de variación: Contraste, Separación, Generalización y Fusión (C, S, G y F) provocados en una interacción o experiencia de variación. Entonces, en la estrategia pedagógica de variación, un patrón (de variación) es una herramienta útil para estructurar la enseñanza y para hacer posible el discernimiento del objeto de aprendizaje.

De tal manera que la conjetura básica de la teoría de la variación de Marton (2015) es que apropiarse de un nuevo significado (es decir, aprender a discernir un nuevo aspecto o una nueva característica) está en función de experimentar una serie de patrones de variación e invarianza.

Diseño de tareas matemáticas

En un primer momento la investigación se enfocó en la elaboración, diseño y análisis de un conjunto de tareas matemáticas de aprendizaje que requerían agrupar aspectos críticos (dimensiones de variación) del objeto de aprendizaje que, a su vez, tomarían valores (no necesariamente numéricos) que variarían, llamados características críticas. En un segundo momento el trabajo se

concentró en la implementación de ese conjunto de tareas con un grupo de 35 estudiantes del segundo semestre de bachillerato (de entre 15 y 17 años) de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) 171, ubicada en la zona oriente del Estado de México. Para el estudio exploratorio se agrupó a los estudiantes en parejas, y tuvo lugar de febrero a julio de 2020, durante la pandemia de Covid-19. Así, algunas de las actividades que se trabajaron con los estudiantes fueron realizadas por medios informáticos (les fueron enviadas a través de sus correos electrónicos personales) de manera asincrónica. Otras tareas se realizaron de manera presencial (en las instalaciones de la escuela) y unas más fueron elaboradas en sus domicilios. El principal objeto matemático de aprendizaje en esta investigación fue la búsqueda de las soluciones enteras de las ecuaciones diofánticas lineales con dos incógnitas del tipo $ax+by=c$, donde a, b, c son números enteros, y a y b son diferentes de cero. Las preguntas que los estudiantes debían contestar en las diferentes unidades de discernimiento fueron las siguientes:

1. ¿Cómo son los coeficientes en una ecuación diofántica lineal con dos incógnitas?
2. ¿Cuándo tiene solución entera? (M.C.D. de (a, b))
3. En caso de tener solución, ¿cómo encontrarla? (Solución particular)
4. ¿Cuántas soluciones tiene la ecuación? (Modelo general)

Por lo común, nuestra hipótesis de investigación fue que la estructura² de las tareas que se eligió y construyó apoyaría el desarrollo del pensamiento matemático³ de los alumnos del bachillerato

² Es importante notar que como parte del andamiaje de aprendizaje en este estudio, y también debido a la pandemia por Covid-19, se utilizaron algunos recursos tecnológicos, como son los videos tutoriales en YouTube.

³ El perfil de egreso del bachillerato general en México (SEP, 2017) busca desarrollar el pensamiento matemático mediante la formulación y resolución de

general, les ofrecería la oportunidad de experimentar matemáticas desafiantes (etapa de trabajo individual), promovería la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, así como sobre su crecimiento personal (etapa de discusión reflexiva).

En la figura 5.1 se presentan las cinco unidades de discernimiento que se consideraron en esta indagación, apoyándonos en la extensión de la pedagogía de la variación hecha por Leung (2012).

En la figura 5.2, se presenta un bosquejo general de la determinación de los aspectos y características críticas, contrastes y patrones de variación e invariación que se consideraron necesarios para tematizar la resolución de las ecuaciones diofánticas lineales con dos incógnitas, en acuerdo con la pedagogía de la variación de Marton (2015). También se muestran algunas dimensiones de variación conceptual y procedimental que se abren dentro del objeto de aprendizaje previsto.

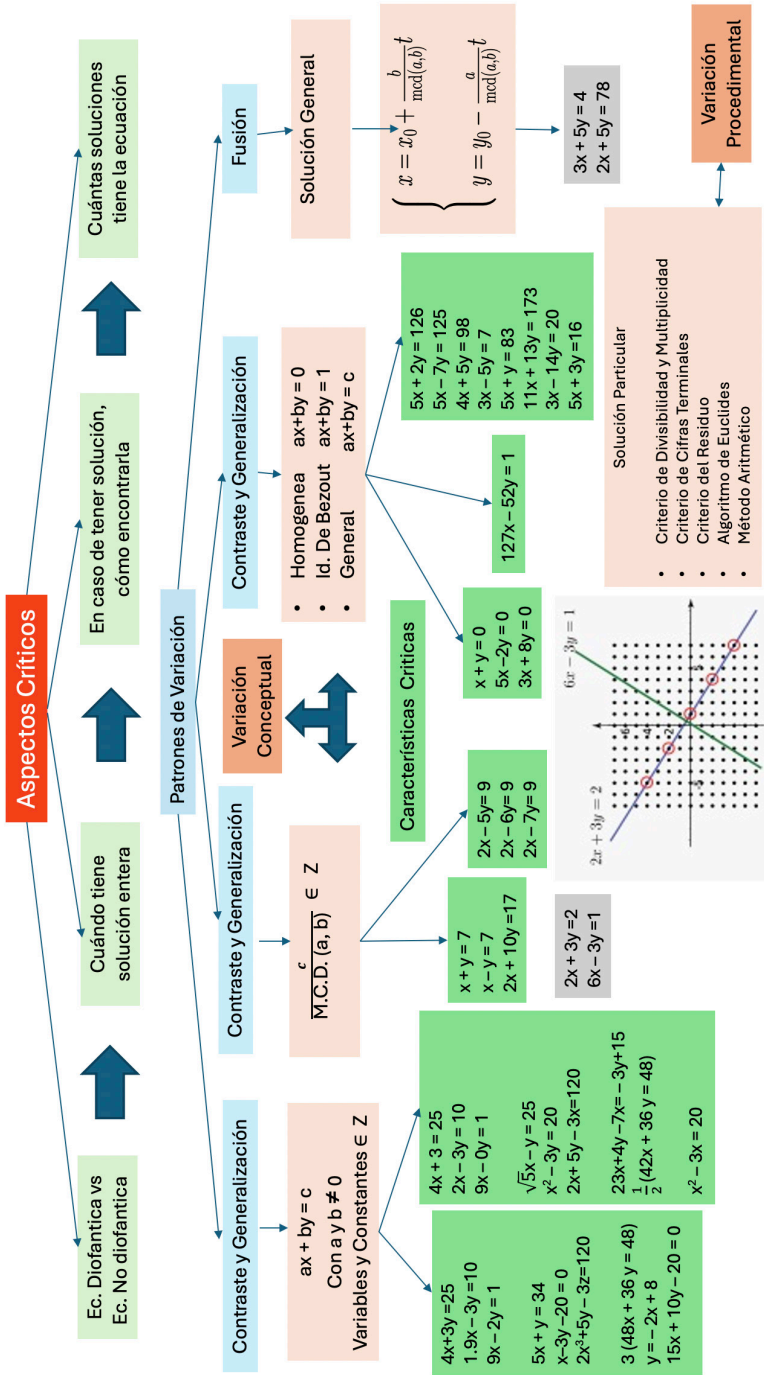
Figura 5.1. Unidades de discernimiento



Fuente: elaboración propia.

problemas aplicando diversos enfoques, argumentando la solución obtenida con métodos numéricos, gráficos o analíticos.

Figura 5. 2. Representación de los aspectos y características críticas del objeto de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA RESOLUCIÓN DE LAS TAREAS MATEMÁTICAS

Es importante destacar que una vez que los estudiantes se enfrentaron a ecuaciones fuera del formato estándar $ax+by=c$, la mayoría de ellos no lograron identificar y separar los coeficientes de las incógnitas. Incluso presentaron dificultades para identificar si se trataba o no de una ecuación con dos incógnitas, y cuando comenzaron a manipularla (infructuosamente) para obtener el formato estándar, empiezan a tomar conciencia de que se trata de un objeto con el cual nunca habían interactuado.

Panizza *et al.* (1999) señalan que, en la búsqueda de soluciones de las ecuaciones lineales con dos incógnitas, casi todos los estudiantes adaptan al nuevo objeto los procedimientos aprendidos para un objeto cercano, como sucede con los sistemas de ecuaciones lineales, en donde puede suceder que solo haya una única solución para el sistema. Estos investigadores indican que desde las enseñanzas convencionales para la resolución de una ecuación lineal con dos incógnitas no se prepara a los estudiantes para enfrentar un número infinito de soluciones.

En contraste con ese acercamiento escolar tradicional a la resolución de ecuaciones de primer grado con dos incógnitas, en el trabajo que aquí se presenta deliberadamente abordamos el problema de que los estudiantes encontraran una primera solución entera llamada *solución particular*. Enseguida debían encontrar otras soluciones enteras, y finalmente deberían llegar a un *modelo o forma general* para todas las soluciones en números enteros.

La idea de la dinámica de trabajo a seguir con base en la pedagogía de la variación, fue dejar a los jóvenes estudiantes experimentar, permitirles descubrir por ellos mismos la(s) solución(es), y ver qué encontraban de interesante en las tareas que se les proponían mientras se trataba, tanto como fuera posible, de que expresaran lo que aprendían o discernían de dichas tareas, con una

intervención mínima o nula de parte del docente,⁴ esto último debido principalmente a la adopción de una modalidad educativa remota por causa del cierre de escuelas durante la pandemia ocasionada por Covid-19.

De manera sintética, a continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos, empezando por lo acontecido con la primera unidad de discernimiento. Ahí se encontró que casi todos los estudiantes al inicio de la experimentación no le prestaron atención a la estructura de las ecuaciones y a las relaciones existentes entre los diferentes elementos que las conformaban, confundían los coeficientes con las incógnitas, e incluso tomaban a ambos como uno solo (por ejemplo, pensaban que eran lo mismo).

Es importante recordar (figura 5.2) que la pregunta guía de la unidad de discernimiento uno fue: “1. ¿Cómo son los coeficientes en una ecuación diofántica lineal con dos incógnitas?”.

Tabla 5.1. Ecuaciones de la unidad de discernimiento uno

TAREAS	ECUACIONES PLANTEADAS		PROCEDIMIENTO
1	$4x + 3y = 25$	$4x + 3 = 25$	Reconocimiento de los coeficientes a , b y el término independiente c
	$1.9x - 2y = 10$	$2x - 2y = 10$	
	$9x - 2y = 1$	$9x - \frac{2}{3}y = 1$	
	$5x + y = 34$	$\sqrt{5}x - y = 25$	
	$x - 3y - 20 = 0$	$x^2 - 3y = 20$	
	$2x^3 + 5y - 3z = 120$	$2x + 5y - 3x = 120$	
	$\frac{1}{3}(48x + 36y = 48)$	$23x + 4y - 7x = -3y + 15$	
	$y = -2x + 8$	$\frac{1}{2}(42x + 36y = 48)$	
$15x + 10y - 20 = 0$	$x^2 - 3x = 20$		

Fuente: elaboración propia.

En el diseño de esta tarea se aplicaron los patrones de variación como son el contraste, la separación y la generalización de los

⁴ A lo largo de la investigación que aquí se presenta, quien figura como primer autor del presente artículo también jugó el papel del docente responsable de la elaboración, diseño, orquestación e implementación de todas las tareas matemáticas que aparecen en esta obra.

coeficientes a , b y c (también con los exponentes de las incógnitas) para formular las ecuaciones. Por un lado, se obtuvo que la mayor parte de los estudiantes (las parejas denominadas E1, E4, E6, E7 y E8) lograron focalizar su atención en las variaciones realizadas en estas características críticas e identificaron a simple vista si se trataba o no de una ecuación de primer grado con dos incógnitas y con coeficientes enteros.

Por otro lado, los estudiantes realizaron manipulaciones algebraicas simples para obtener el formato estándar $ax+by=c$, y determinar si se trataba o no de una ecuación del tipo señalado, lo que los introdujo al fortalecimiento del sentido estructural de las ecuaciones.

Los equipos E2 y E5 presentaron muchas dificultades desde el inicio, igual para identificar la estructura de las ecuaciones y también para lograr realizar las manipulaciones algebraicas necesarias en la obtención del formato estándar. Fue claro que aún no tenían bases sólidas, ni aritméticas ni algebraicas, lo que no les permitió completar del todo correctamente la tarea y concluir de manera adecuada con esta unidad de discernimiento.

En relación con la pregunta guía de la unidad de discernimiento dos, se tiene lo siguiente: “2. ¿Cuándo tiene solución entera? [Relacionada con el cálculo del M.C.D. de a y b]”.

Tabla 5.2. Ecuaciones de la unidad de discernimiento dos

TAREAS	ECUACIONES PLANTEADAS	PROCEDIMIENTO	CARACTERÍSTICA
2A	$x + y = 7$ $x - y = 7$ $2x + 10y = 17$	$2x - 5y = 9$ $2x - 6y = 9$ $2x - 7y = 9$	Si $c/\text{M.C.D. de } (a, b) \in \mathbb{Z}$
2B	$2x + 3y = 2$	$6x - 3y = 1$	$\frac{c}{\text{mcd}(a,b)} = c/\text{M.C.D. de } (a, b)$ Tiene Solución Entera

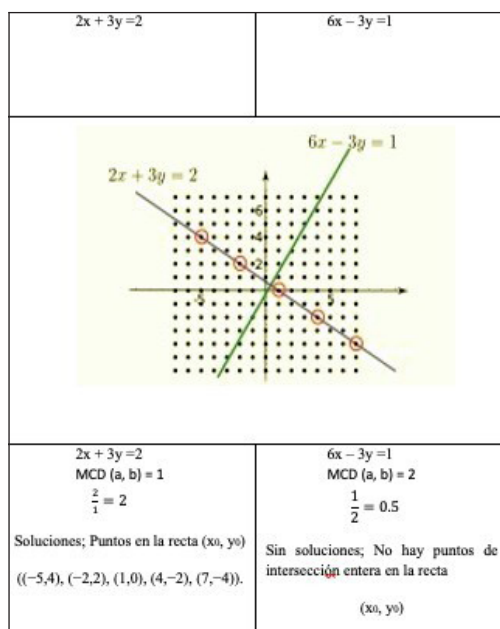
Fuente: elaboración propia.

En esta unidad, todos ellos procedieron en primera instancia a buscar una solución por tanteo, de lo cual resultó que no solo se podía encontrar una solución entera única sino que también notaron que podían encontrar otras soluciones. La simplicidad de las dos primeras ecuaciones dadas les permitió dejar en segundo plano la estructura de las ecuaciones y los procedimientos algebraicos aprendidos en cursos anteriores (como la sustitución algebraica para obtener una solución). Sin embargo, no focalizaron su atención en la característica crítica de dividir c entre el M.C.D. de (a, b) evidenciando marcas de la enseñanza convencional de solo avocarse a resolver.

También se encontró que al variar la representación algebraica por la gráfica, los equipos E1, E4, E6, E7 y E8 presentaron cierta dificultad al localizar en la recta los puntos (x_0, y_0) , de tal manera que fueran posibles soluciones enteras de la ecuación $6x-3y=1$. Por tanto, de nuevo intentaron aplicar infructuosamente el tanteo. Sin embargo, a pesar de muchos intentos no lograron encontrar soluciones. Esto los hizo retroceder y revisar, lo que los llevó a focalizar su atención en el papel del cociente que resulta de dividir c entre el M.C.D. de (a, b) , para determinar si la ecuación tiene o no solución entera. En este caso, dicho cociente, a diferencia de las otras ya resueltas, no da como resultado un número entero. Esto sentó un precedente matemático importante que sirve para determinar si las ecuaciones de este tipo tienen o no soluciones enteras.

Los equipos E2, E3 y E5, también se esforzaron en tratar de encontrar una solución por tanteo sin lograrlo. Dejaron en segundo plano la representación gráfica y el cociente que resulta de dividir c entre el M.C.D. de (a, b) . Lo que confirma, de acuerdo con Panizza *et al.* (1999), que cualquiera que haya sido el trabajo realizado alrededor de las representaciones gráficas de la recta, no parece ser suficiente para que los alumnos puedan establecer una relación entre los puntos de la recta y las soluciones de la ecuación correspondiente.

Figura 5.3. Variación de lo simbólico a lo gráfico



Fuente: Mora-Flores (2010).

En el caso de la pregunta guía de la unidad de discernimiento tres, de enunciado: “3. En caso de tener solución, ¿cómo encontrarla? (Solución particular)”.

Tabla 5.3. Ecuaciones de la unidad de discernimiento tres

TAREAS	ECUACIONES PLANTEADAS		PROCEDIMIENTO
3A	$5x + 2y = 126$	$5x - 7y = 125$	Criterio de divisibilidad o multiplicidad
3B	$4x + 5y = 98$	$3x - 5y = 7$	Criterio de cifras terminales
3C	$5x + y = 83$	$11x + 13y = 173$	Criterio de la división



Fuente: elaboración propia.

Destaca, entre los resultados más importantes, la utilización del video tutorial como herramienta (<https://www.youtube.com/watch?v=jbH7fyqySqY>), pues sirvió para poder continuar con el trabajo empírico con los estudiantes pese al confinamiento sanitario por la pandemia de Covid-19. Le ayudó a los estudiantes de los equipos E1, E4, E6, E7 y E8 a tener la posibilidad de reforzar su proceso de aprendizaje, pues lograron, primero, mostrar de una manera simple y desde la aritmética tres procedimientos matemáticos (variación procedimental) para encontrar una solución particular de las ecuaciones dadas. Segundo, a través de utilizar el video tutorial, presentaron la regla aritmética $(x_0 + a)$ y $(y_0 + /-b)$ para encontrar otras soluciones enteras, sin la necesidad de realizar manipulaciones algebraicas complicadas. De esta manera, se abrió una nueva dimensión de variación.

Con los equipos E2, E3 y E5 se evidenció su inclinación por buscar resolver las tareas de manera fácil y rápida. Esto los llevó a tratar de aplicar nuevamente el tanteo para encontrar las soluciones de las ecuaciones dadas, sin lograrlo. Estos estudiantes dejaron en segundo plano los procedimientos matemáticos presentados en los videos tutoriales, aun cuando estos son aritméticos y no algebraicos. Tampoco le dieron importancia a las diferentes representaciones utilizadas en la formulación de las tareas (por ejemplo, la gráfica), como ayuda para encontrar una solución particular.

Al parecer, esto puede ser causa de los efectos del desinterés en las tareas escolares que se presentó en los estudiantes a raíz del confinamiento sanitario por la pandemia de Covid-19, y también por la falta de interacción en el aula con sus compañeros y el profesor.

Figura 5.4. Ejemplo de los tres criterios aplicados para encontrar una solución particular

Criterio de Divisibilidad o Multiplicidad	Criterio de Cifras Terminales	Criterio de la División
$5x + 2y = 126$ El coeficiente 2 es múltiplo o divisor de 126 El coeficiente no es múltiplo o divisor de 126 Se debe operar para que el término $5x$ sea múltiplo o divisor de 126 En este caso $x=2$; $y=58$ $5(2) + 2(58) = 126$ $10 + 116 = 126$	$4x + 5y = 98$ $2 [4x + 5y = 98]$ $8x + 10y = 196$ Cifras terminales de cada término ...6 ...0 ...6 $8(2) + 10(18) = 196$ $16 + 180 = 196$	$5x + y = 83$   $5(16) + (3) = 83$ $80 + 3 = 83$

Fuente: elaboración propia.

En la unidad de discernimiento cuatro, la pregunta guía fue: “4. ¿Cuántas soluciones tiene la ecuación? (Modelo general)”.

Tabla 5.4. Ecuaciones de la unidad de discernimiento cuatro

TAREAS	ECUACIONES PLANTEADAS		PROCEDIMIENTO
4A	MCD (525, 100) MCD (66, 550)	$127x - 52y = 1$	Algoritmo de Euclides
4B	$3x+8y=0$		Algoritmo de Euclides y método gráfico

Fuente: elaboración propia.

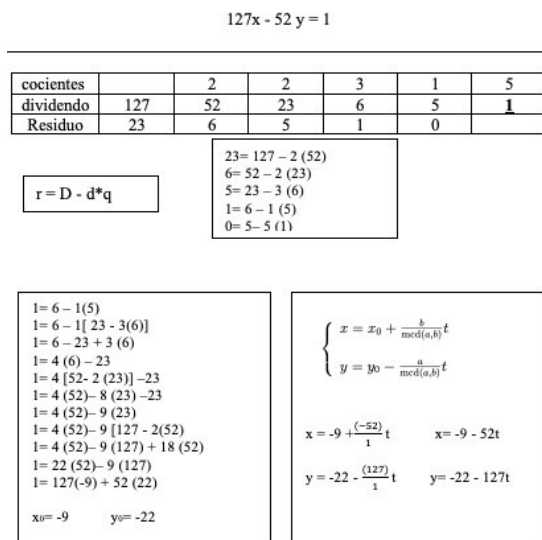
Entre los resultados más destacados en esta unidad, se tuvo que cuando la carga cognitiva de una tarea es demasiado pesada, los estudiantes tienden a dividir su atención (efecto de atención dividida) y se centran en una sola forma de representación (Brünken y Leutner, 2001). En las tareas de esta unidad, el algoritmo de Euclides y la identidad de Bezout representaron en general una gran carga cognitiva para todos los estudiantes.

Los equipos E3, E4, E6 y E7 presentaron dificultades para discernir el algoritmo de Euclides, pero al final lograron encontrar

una solución particular para la ecuación dada (del tipo $ax+by=1$). Sin embargo, tuvieron problemas al aplicar la identidad de Bezout y encontrar el modelo general para hallar todas las soluciones enteras de las ecuaciones dadas. En este caso, ellos ya no optaron por aplicar el tanteo sino el método aritmético aprendido en las tareas anteriores, encontrando otras soluciones enteras a las ecuaciones.

En el caso de los equipos E2 y E5, por la carga cognitiva de las tareas, desistieron y dejaron inconclusas las hojas de trabajo. Finalmente, solo los equipos E1 y E8, quienes evidenciaron desde tareas anteriores tener un buen desarrollo de su sentido estructural, lograron concretar de manera exitosa las dos tareas de esta unidad de discernimiento. Aplicaron correctamente el algoritmo de Euclides y la identidad de Bezout, y encontraron el modelo general de expresión de todas las soluciones enteras para las ecuaciones dadas. En la figura 5.5, se muestra un ejemplo del trabajo realizado por los estudiantes.

Figura 5.5. Aplicación del algoritmo de Euclides y la identidad de Bezout por parte de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, aquí se presenta la síntesis de la quinta unidad de discernimiento, tal vez la más importante porque refiere a la resolución de problemas que se modelan por una ecuación diofántica lineal (de primer grado con dos incógnitas). El enunciado de la tarea se presenta enseguida: “5. Resolución de problemas con ecuaciones diofánticas lineales”.

Los resultados obtenidos por la implementación de la quinta unidad de discernimiento son que el diseño y secuenciación de las tareas con base en la pedagogía de la variación ilustraron dos formas de variación, a saber, *variación conceptual* y *variación procedimental*, las cuales refieren a la comprensión de los conceptos desde múltiples perspectivas y al posterior despliegue gradual de procedimientos matemáticos.

La implementación de la quinta unidad permitió que los estudiantes E1, E4, E6, E7 y E8 fortalecieran el proceso de exploración de *resolución de problemas con ecuaciones*, y lograron de manera positiva aplicar los conocimientos y procedimientos matemáticos adquiridos a lo largo de las tareas anteriores.

Tabla 5.5. Problemas de aplicación que se resuelven con una ecuación diofántica lineal

TAREAS	PROBLEMAS PLANTEADOS	PROCEDIMIENTO
Una garrafa de 5 litros y otra de 3 litros de capacidad. ¿Cómo podemos utilizar las medidas exactas de estas garrafas para conseguir una tercera garrafa de 4 litros de manera exacta?		Cualquiera de los utilizados en las tareas anteriores
5A	$3x + 5y = 4$	
Aldo ingresa a una papelería para comprar lápices de 2 pesos y correctores de 5 pesos; él dispone de 78 pesos para realizar dicha compra. Indique el número de formas que Aldo puede comprar, gastando todo el dinero que tiene, si debe comprar al menos un artículo de cada tipo.		
5B	$2x + 5y = 78$	

Fuente: elaboración propia.

Li, Peng y Song (2011) señalan que, en el proceso de modelar ecuaciones, la utilización de diferentes representaciones ayuda a

los estudiantes a profundizar gradualmente en la comprensión de las siguientes preguntas: ¿la representación del lenguaje es útil para comprender el escenario?, ¿la representación pictórica o gráfica es útil para visualizar la relación entre diferentes cantidades? y ¿la representación tabular es útil para poder establecer las relaciones cuantitativas? Estos autores mencionan que una consideración y construcción tan amplia de relaciones cuantitativas ayudan a los estudiantes a comprender de manera global las operaciones y procedimientos de *resolución de problemas con ecuaciones*.

En los equipos E2 y E5, la construcción de ecuaciones a partir de problemas verbales, así como la interpretación, simplificación y resolución en números enteros de las ecuaciones diofánticas lineales, representaron una temática difícil de comprender y una dificultad en el desarrollo del álgebra. Los resultados informan del bajo desarrollo del sentido estructural de los estudiantes al operar con expresiones algebraicas y, en particular, sobre cómo y qué visualizan de las subestructuras que componen una expresión algebraica.

En general, los resultados de la quinta unidad también mostraron que para todos los estudiantes hizo falta la interacción con otros estudiantes y la ayuda del maestro a todo lo largo de la experimentación, y en particular para formar procedimientos correctos de “resolución de problemas con ecuaciones” hasta que pudieran usarlos fácilmente. En la figura 5.6 se muestra el trabajo realizado por los estudiantes.

Figura 5.6. Resolución de problemas con ecuaciones diofánticas lineales

PROBLEMA
 2023 Año de la Libertad de Cursos, emblemático de la mejor Enseñanza
 ESCUELA PREPARATORIA TÉCNICA OFICIAL, N.º 11 "VICUÑA" COT. 100001022

$3X + 5Y = 4$

Si se reducen sus unidades se tendrían una ecuación del tipo
 $3x + 5y = 4$

Para analizar las soluciones, primero lo hacemos de forma gráfica. En ese caso usamos Geogebra. Para ello representamos la recta que obtenemos a partir de la ecuación diofántica:

Grafica

¿Cuál es una ecuación del tipo $ax + by = c$, en la que a y b son números enteros, distintos de cero y c es un número entero cualquiera, tiene solución?

$\frac{5}{3} \nmid 4$ si tiene solución cuando $\frac{c}{mcd}$ es un número entero positivo.

¿En caso de tener solución, cómo encontrarla (método particular)?

Comprobación

Punto A: $x = -3, y = -1$	$3(-3) + 5(-1) = 4$
Punto B: $x = -2, y = 2$	$3(-2) + 5(2) = 4$
Punto C: $x = 8, y = -4$	$3(8) + 5(-4) = 4$
Punto D: $x = -7, y = 5$	$3(-7) + 5(5) = 4$

Para obtener una solución general, es decir, se quiere expresar de manera general todas las soluciones de las ecuaciones diofánticas lineales que se puedan resolver. Escribe el procedimiento para llegar a la solución general.

$X = X_0 + \frac{b}{mcd} t$ $X_0 = 3$ $Y_0 = -1$
 $Y = Y_0 - \frac{a}{mcd} t$ $Y = -2 + \frac{3}{5} t$
 $X = -2$ $Y = 2$
 $Y = -2 + \frac{3}{5} t$ $Y = 2 - \frac{3}{5} t$

estas expresiones nos dan todas las soluciones de la Ecuación.

COMPROBACIÓN

Caso 1: $X = -3, Y = -1$ $3(-3) + 5(-1) = 4$	Caso 2: $X = -2, Y = 2$ $3(-2) + 5(2) = 4$
Caso 3: $X = 8, Y = -4$ $3(8) + 5(-4) = 4$	Caso 4: $X = -7, Y = 5$ $3(-7) + 5(5) = 4$

Sustituyendo el valor obtenido en la Ecu. Original Sustituyendo el valor obtenido en la Ecu. Original

Sustituyendo $3(3) + 5(-1) = 4$ $9 - 5 = 4$	Comprobando $3(3) + 5(-1) = 4$ $9 - 5 = 4$
---	--

Fuente: elaboración propia.

En resumen, se puede decir que los resultados más importantes, observados a lo largo de este trabajo de investigación fueron los siguientes:

- a) Se constata que los estudiantes llegan y transitan el bachillerato con un bajo nivel acerca del entendimiento de la estructura de las ecuaciones y con un sentido estructural poco desarrollado. En general, los estudiantes participantes mostraron un proceder más operacional que estructural, probablemente debido a las decisiones pedagógicas de sus profesores anteriores, como lo señalan Hoch (2003), Mason *et al.* (2009) y Skemp (1976).
- b) Los estudiantes tienen como concepción primaria que las ecuaciones lineales con dos incógnitas solo tienen una solución. Como lo señalan Panizza *et al.* (1999), la ecuación

lineal con dos incógnitas no es reconocida por los alumnos como un objeto matemático que define un conjunto infinito de pares de números.

- c) En los estudiantes prevalece lo aritmético antes que lo algebraico y lo simbólico antes que lo gráfico. Esto se puede afirmar a partir del análisis de los efectos de las tareas matemáticas concretas, en términos de espacios de variación multidimensional, y en conexión explícita con el conocimiento previo de los alumnos. Según Mayer (1997), es posible que los estudiantes obtengan mejores resultados cuando aprenden con representaciones múltiples. Sin embargo, hay pruebas prácticas y empíricas de que esto no siempre se implementa en la enseñanza convencional en el aula, como evidencian algunas de las respuestas obtenidas en este trabajo.
- d) El número de elementos, el contenido y las manipulaciones algebraicas, generan diferentes cargas cognitivas en las tareas. Esto afecta en la focalización de los aspectos y características críticas del objeto de aprendizaje.
- e) Y, finalmente, tal vez magnificado a raíz de la suspensión de las clases por la situación de pandemia por Covid-19 y el confinamiento sanitario, para que los estudiantes logren discernir con éxito el objeto de aprendizaje, además de focalizar su atención en los aspectos y características críticas, es fundamental el aprendizaje en acción, el cual denota lo que es posible aprender en una situación particular dentro del aula escolar; es decir, el aprendizaje en acción denota un conjunto de experiencias que ofrece la interacción entre los diferentes actores en una situación didáctica, lo cual en este caso no se pudo llevar a cabo del todo, y claramente tuvo consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En acuerdo con la descripción, análisis y resultados que se llevaron a cabo en la sección anterior de este capítulo, la estrategia pedagógica de la variación resulta ser una forma potencialmente poderosa para el aprendizaje de los estudiantes por medio del discernimiento, en particular el encaminado a desarrollar el pensamiento matemático. Por el lado de la enseñanza, desde nuestro punto de vista es independiente cómo se concreta la variación en el contenido y la formulación de los problemas por parte del docente/investigador, una vez que se ha elegido/determinado cuál es el objeto de aprendizaje y cuáles son sus elementos críticos. Además, de la implementación de la estrategia pedagógica de la variación resultó, naturalmente, una mejoría en los procesos de enseñanza (y en el caso que aquí presentamos, del álgebra), pues la actividad de los estudiantes cobra sentido en conjunción con la estructuración de la actividad, que, como antes ya expresamos, está basada en torno al discernimiento, por parte de los estudiantes, de los diferentes patrones de variación.

En el trabajo que aquí se presentó, también se sugiere que la pedagogía de la variación puede ser compatible con algunos de los principios de enseñanza que se tratan de promover en el salón de clases, como la interacción entre los diferentes actores en una situación didáctica. Además, esta experiencia investigativa también sugiere que basar el diseño de tareas matemáticas en la estrategia pedagógica de la variación asegura que los docentes implementen una estrategia de enseñanza eficaz basada en la planeación y reflexión de los elementos críticos del objeto de aprendizaje (ver la sección de la teoría de la variación en Hoyos *et al.*, 2024), dado que la programación y el diseño de las tareas matemáticas a utilizar en clase se centra en la identificación del objeto de aprendizaje y de sus aspectos críticos. Todas estas cuestiones se trataron de poner en claro en este capítulo, específicamente a partir de la

exposición y análisis de las diferentes unidades de discernimiento construidas a lo largo de este estudio.

REFERENCIAS

- Ascencio-Gonzalez, R. y Eccius-Wellmann, C. (2019). Desarrollo del sentido estructural en alumnos universitarios mediante el uso de la Teoría de la Variación en el manejo de expresiones algebraicas racionales. *Educación matemática*, 31(2), 161-194. <https://doi.org/10.24844/em3102.07>
- Ballantine, N. (2018). 'What's the same? What's different?' Variation theory in practice. En <https://nicolaballantine.wordpress.com/2018/04/15/whats-the-same-whats-different-variation-theory-in-practice/>
- Brünken, R. y Leutner, D. (2001). Aufmerksamkeitsverteilung oder Aufmerksamkeitsfokussierung? Empirische Ergebnisse zur "Split-Attention-Hypothese" beim Lernen mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft* (29), 357-366.
- Huang, R. y Li, Y. (eds.). (2017). *Teaching and Learning Mathematics through Variation. Confusian Heritage Meets Western Theories*. Estados Unidos: Sense Publishers.
- Hoch, M. (2003). Structure sense. En M. A. Mariotti (ed.), *Proceedings of the 3rd. Conference for European Research in Mathematics Education*, 3, 1-3. Bellaria (Italia).
- Hoyos, V. (2024). Conexiones entre las matemáticas universitarias y las matemáticas del bachillerato: La resolución general de las ecuaciones diofánticas. En A. Gonzalez- Martín y G. Guedet (eds.), *Fifth Conference of the International Network for Didactic Research in University Mathematics* (INDRUM 2024). Barcelona, España: Centre de Recerca Matemàtica.
- Hoyos, V., Silverman, J., Carlsen, L. y Lee, A. (2024). Teachers' knowledge and capacity for using digital resources in mathematics

- education. En B. Pepin, G. Gueudet y J. Choppin (eds.), *The handbook of digital resources in mathematics education*. Springer.
- INEE (2017). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas*. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- Kieran, C., Doorman, M. y Ohtani, M. (2021). Frameworks and principles for task design. En A. Watson y M. Ohtani (eds.), *Task design in mathematics education* (pp. 19-82). New ICM I Study Series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_2
- Lai, M. Y., y Murray, S. (2012). Teaching with procedural variation: A chinese way of promoting deep understanding of mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-25.
- Leung, A. (2012). Variation and mathematics pedagogy. En J. Dindyal, L. P. Cheng y S. F. Ng (eds.), *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)*, (433-440). Singapur: NIE.
- Li, J., Peng, A. y Song, N. (2011). Teaching algebraic equations with variation in chinese classroom. En J. Cai y E. Knuth (eds.), *Early algebraization. a global dialogue from multiple perspectives* (pp. 529-556). Springer.
- Lim, K., Buendía, G., Kim, O., Cordero, F. y Kasmer, L. (2010). The role of prediction in the teaching and learning of mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(5), 595-608. DOI:10.1080/00207391003605239
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Gotemburgo, Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.

- Mason, J., Stephens, M. y Watson, A. (2009). Appreciating mathematical structure for all. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 10-32.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19. DOI:10.1207/s15326985ep3201_1
- Mora-Fores, W. (2010). Introducción a la teoría de números. Ejemplos y algoritmos. *Matemáticas, Educación e Internet*, 1-219. Costa Rica: Escuela de Matemática, Instituto Tecnológico de Costa Rica. <http://tecdigital.tec.ac.cr//revistamatematica/>
- Murray, E., Baldinger, E., Wasserman, N., Broderick, S. y White, D. (2017). *Connecting advanced and secondary mathematics*. <https://digitalcommons.montclair.edu/mathsci-facpubs/4/>
- Nadirah, M., Yusof, H., Siti, F., Rahimah, J. y Ezrinda, M. (2012). *Preliminary study of student performance on algebraic concepts and differentiation*. 2nd. Regional Conference on Applied and Engineering Mathematics (RCAEM-II), Penang.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1999). La ecuación lineal con dos variables: entre la unicidad y el infinito. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), 453-461.
- Ramírez-Lubiano, J. L. (2018). *La enseñanza de las ecuaciones lineales desde la variación* [Tesis de Maestría]. México: CICATA Unidad Legaria-IPN. https://mariosanchezaguilera.files.wordpress.com/2018/11/tesis_maestria_juan_luis_ramirez_lubianos_2018.pdf
- Rojano, T. y Solares-Rojas, A. (coords.). (2017). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países*. México: INEE- Cinvestav.
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: A critical aspect for teaching and learning mathematics. *The Cambridge Journal of Education*, 35(1), 69-87.
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior (sems)*. México: SEP.

- Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-16.
- Sun, X. (2011). An insider's perspective: "Variation problems" and their cultural grounds in chinese curriculum practice. *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 101-114.
- Tossavainen, T., Attorps, I. y Väisänen, P. (2011). On mathematics students understanding of the equation concept. *Far East Journal of Mathematical Education*, 6(2), 127-147.

CAPÍTULO 6

PERFIL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE BIOLOGÍA: EL CASO DE LA SECUNDARIA EN MÉXICO

*María de la Luz Martínez Hernández**

*Diana Patricia Rodríguez Pineda***

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación secundaria en México nace en 1925 por iniciativa del entonces secretario de Educación Moisés Sáenz de la Garza, quien identifica la necesidad de tener un nivel intermedio entre la primaria –denominada como “elemental”– y la preparatoria. El nuevo nivel inició con cuatro escuelas, siendo en esa época el subsecretario Bernardo Gastelum responsable del Departamento de Escuela Secundaria. Para ese momento ya existía la Escuela Normal Superior Universitaria (ENSU), dentro de la Escuela de Altos Estudios (EAE)¹ de la Universidad Nacional de México (UNM), en la que se formaban docentes para la enseñanza de la ciencia y las humanidades de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Universidad –ambos niveles correspondían a la “educación superior”–. Ante la falta de docentes con estudios

* Doctora en Educación, línea de Educación en Ciencias, por la UPN. CCT Escuela Secundaria núm. 13 Enrique C. Olivares, que pertenece a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la Ciudad de México. Correo electrónico: fluzma63@gmail.com

** Doctora en Educación, línea de Enseñanza de las Ciencias, por la UPN, México. Profesora-investigadora de la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: dpineda@g.upn.mx

¹ Posteriormente la Escuela de Altos Estudios dio lugar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México.

para atender la secundaria, se recurrió inicialmente a mentores distinguidos de formación en Educación Primaria y a los profesores de Preparatoria –formados en la ENSU–, así como los profesionistas libres de la UNM de carreras afines a las asignaturas que se impartían.

En 1936, la SEP crea el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria (IPPEs), con el propósito de preparar profesores para este nivel educativo –conocida como segunda enseñanza–, lo que da lugar a quitar la formación de profesores del ámbito universitario. Para 1942, el IPPEs se transforma en el Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Segunda Enseñanza (CPPSE) y antecedente inmediato de la Escuela Normal Superior de México (ENS) en esta misma fecha (Ducoing, 2004).

En 1959, el Sistema Educativo Nacional se expande con el plan de 11 años, que promueve la universalidad de la educación elemental, buscando dar educación primaria a todos los demandantes de México. Eso presionó a la secundaria para que se expandiera ante la demanda y se crean diferentes modalidades y turnos: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores; matutinas, vespertinas y nocturnas.

Lo anterior impactó el crecimiento de la secundaria e implicó que los profesores profesionales que impartían las diversas asignaturas no fueran solamente *los normalistas*, sino que también fueran aceptados como docentes *los universitarios*, esto quizá fue el origen de la dualidad en México normalista-universitario (Bahena, 1996).

Otro aspecto era el paso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros –institución encargada de la formación del profesorado de educación primaria– a la Normal Superior, era todo un logro, estaba considerada “la universidad de los profesores”. Así la especialidad que se lograba en el paso por esta demandaba estudios rigurosos y filtros de ingreso exigentes, lo que ocasiona una baja matrícula en ella, promoviendo aún más la falta de docentes

egresados de la Superior y para cubrir las necesidades de las secundarias se recurrió a universitarios (Sandoval, 2001).

Existen datos que reportan que un número minoritario de docentes que imparten Biología, cuentan con el perfil disciplinar idóneo para impartir temas específicos de dicha materia que se encuentra en el programa de estudios de este nivel, que en el ámbito de esta ciencia resulta de carácter especializado, a diferencia de cuando se trabajan temas como los de higiene y salud. Por lo tanto, se puede inferir que existe una posible relación entre el *perfil de formación profesional de los docentes* de Biología y el bajo valor del logro educativo en esta disciplina por parte de los alumnos,² lo cual implica plantear las siguientes preguntas: ¿quiénes son los docentes de Biología de la escuela secundaria?, es decir, ¿cuántos de ellos tienen formación como docentes? y ¿cuáles son sus disciplinas de formación?

Para responder a dichas cuestiones, se planteó el siguiente propósito: caracterizar el perfil de formación profesional de los docentes de educación secundaria en general, los de ciencias naturales y en particular los de Biología.

CONCEPTO DE PERFIL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR

En este apartado se presentan los aspectos fundamentales que se convierten en objeto de estudio y que tienen relevancia para instalarse en el marco teórico, como es desde el ámbito de la formación de profesores el concepto de perfil de formación profesional del profesor.

² Lo que aquí se reporta hace parte de una investigación de mayor envergadura sobre “Los Modelos teóricos de los profesores de secundaria sobre la evolución biológica y la relación con su perfil de formación profesional” (Martínez, 2022).

Inicialmente, es necesario conocer la naturaleza y elementos de la *formación profesional* del profesor, ya que él, así como el ingeniero, el abogado o el veterinario, tiene un conocimiento que lo distingue entre sí y ante las demás profesiones. Para enseñar algo resulta obvio que es menester conocer ese algo, de hecho, se requiere el conocimiento disciplinar (Valcárcel y Sánchez, 2000).

El punto de interés en este caso dentro del conocimiento profesional es el disciplinar, el cual hace referencia al conocimiento de la materia que se enseña, de los contenidos en su organización y estructura. Pero no solo se trata de conocer los contenidos, sino que además requiere tener conocimientos de sus características históricas y epistemológicas, importantes para su enseñanza, como son las condiciones y los obstáculos en la producción de conocimientos, así como de los conceptos estructurantes.

Respecto a las tendencias de formación de los docentes de secundaria, Esteve (2006) menciona que existen dos modelos: simultáneo y consecutivo. El primero es aquel en el que el futuro profesor estudia los contenidos científicos y la formación psicopedagógica necesaria para comunicarnos en el aula y profesional más adecuada al mismo tiempo. El segundo, el consecutivo, inicialmente dota al profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir, y después se les da una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos que necesitan para enseñar ese contenido en las aulas, estos dos modelos han convivido hasta la actualidad.

En Latinoamérica, en países como Argentina, Chile, Brasil, Colombia, la formación docente se da en universidades, la tendencia es desaparecer lo que llaman escuelas de formación tradicional de docentes denominadas “Normales”, sin embargo, al igual que en Europa, no se logra cubrir la demanda de docentes especializados en disciplinas técnicas, por lo que se habilitan a profesionistas de diversas áreas como profesores de educación, previa formación pedagógica (Murillo, 2006).

En este apartado se retoma el término de *formación profesional*, el cual se refiere a la capacitación para el desempeño cualificado de una profesión y el acceso al empleo (Barba, Billorou, Negrotto y Varela, 2005); y el de *perfil profesional*, que se entiende como “el conjunto de habilidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas de responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión” (Bozu y Canto, 2009, p. 89).

Sin embargo, es necesario introducir un nuevo concepto que permita discriminar e identificar cuál es la formación profesional y el perfil de los docentes, este concepto es el de *perfil de formación profesional del profesor*, el cual se asume que está constituido por dos aspectos: el tipo de formación profesional –inicial– que tienen los profesores y su perfil disciplinar.

El primer aspecto se refiere a la formación profesional inicial que poseen quienes se desempeñan como profesores, el cual corresponde a profesionales que sí cuentan con formación inicial como docentes –lo cual en México implica que se han formado en las escuelas normales, modelo simultáneo–, y a profesionales que “no tienen formación inicial como profesores” – en el caso mexicano se dice que tienen formación universitaria, modelo consecutivo–, es decir, que su formación la realizaron en una institución de educación superior diferente a las Normales y no fueron formados ni preparados para ejercer la docencia.

El segundo aspecto –perfil disciplinar– da cuenta específicamente de la disciplina o área de formación de los profesionales que ejercen la docencia, es decir, si están formados en el área de las ciencias naturales, sociales, humanísticas –incluyendo la educación–, de la salud,³ entre otras, o en disciplinas como Biología,

³ Cabe mencionar que aunque la licenciatura sea en Educación no significa que tenga una formación inicial como profesor, ni tenga formación en un programa que impartan las Normales. En México, el título de licenciado no es sinónimo de profesor, por ejemplo, el licenciado en Derecho imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética en secundaria.

Física, Química, Matemáticas, Medicina, Veterinaria, Ingeniería, Pedagogía, Psicología, por ejemplo.

Este concepto da lugar a dos categorías: la primera, la de formación profesional del profesor, que permite discriminar entre los profesionales que poseen formación inicial como profesores, por ejemplo, los licenciados en enseñanza con especialidad en Biología, entre otros; y los profesionales que no cuentan con la formación inicial de profesores, por ejemplo, los licenciados en Biología. Y la segunda, la de perfil disciplinar, que da cuenta del área o disciplina de formación, de la profesión de origen de quienes ejercen la docencia: biólogos, químicos, matemáticos, entre otros.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Desde un enfoque interpretativo se realizó una investigación bibliográfica documental que dio cuenta de la información publicada en la literatura especializada y que se ha reportado en los ámbitos internacional y nacional, esta se efectuó en bibliotecas de la UPN, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –especialmente en el Centro de Ciencias Implementadas y Desarrollo Tecnológico–, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) –Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav–, se consultaron archivos de la SEP, informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, tesis de maestría y doctorado, bases de datos electrónicas y memorias de los congresos.

Se efectuó un corte temporal de 30 años, la información se organizó por medio de la elaboración de fichas, se generaron tablas concentradoras –autor, año, país, propósito, enfoque teórico, población, muestra, instrumento, metodología, resultados, conclusiones–, para describir el comportamiento de los datos y se

recurrió a la base conceptual, para generar las interpretaciones como argumento de tipo analítico.

Con la intención de identificar en la literatura lo que se conoce al respecto, se empleó un método de análisis diferenciado y comparativo, se organizaron en tres niveles, distinguiendo en las investigaciones los de carácter nacional y local –Ciudad de México y zona conurbada.

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

El análisis de los datos se presenta en tres niveles: en el primero se presenta la distribución porcentual de la *formación profesional*, distinguiendo a los normalistas, quienes cuentan con formación inicial como profesores y los universitarios que no tienen formación inicial como profesores, independientemente de la asignatura en que trabajan. En el segundo nivel, se caracterizan a los profesores que imparten Ciencias Naturales con los mismos criterios que el anterior, pero además se identifica el *perfil disciplinar*. Por último, se reportan los datos de los docentes que enseñan Biología, con los mismos criterios del nivel anterior.

PRIMER NIVEL: LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la revisión de la literatura respecto a los docentes de secundaria, sin especificar asignatura, se encontraron solo ocho documentos, de los cuales uno es del INEE (2015) –diagnóstico nacional–, dos del estado de Jalisco –reportes de investigación– y los cinco restantes de la Ciudad de México. Cabe mencionar que de estas investigaciones se obtuvieron datos sobre la distribución de la formación profesional.

En el informe del INEE (2015), cuyo propósito era realizar un diagnóstico sobre aspectos clave de los docentes en México, como fue la escolaridad, se lleva a cabo un censo cuyas cifras corresponden al ciclo escolar 2013-2014; quien proporcionaba la información era el responsable de la escuela, así que el conteo no era por individuos como se realizan los censos de población, sino por el total de docentes en la escuela, por lo que se contabilizaba a un profesor tantas veces como centros escolares en los que trabajaba.

La información sobre la *formación profesional* a nivel nacional sobre los docentes de secundaria se puede ver en la tabla 6.1.

Tabla 6.1. Datos de formación profesional de los docentes de educación secundaria

Nivel educativo	Grupo de edad	Total	Máximo bachillerato	Normal o licenciatura incompleta	Normal preescolar terminada	Normal primaria terminada	Normal superior terminada	Licenciatura terminada	Posgrado
Secundaria	Menor de 40 años	152 317 100.0	6611 4.3	176 0.1	190 0.1	35.8 0.2	35 580 23.4	68 868 45.2	27 524 18.1
	40 a 54 años	158 638 100.0	12 553 7.9	248 0.2	187 0.1	1 361 0.9	43 422 27.4	58 127 36.6	28 323 17.9
	55 y más años	36 422 100.0	4 066 11.2	46 0.1	36 0.1	581 1.6	10 838 29.8	12 260 37.7	4 999 13.7
	Total	347 653 100.0	23 272 6.7	470 0.1	413 0.1	2 305 0.7	89 882 25.9	139 366 40.1	60 880 17.5

Fuente: INEE (2015).

Con estos datos menciona el INEE (2015) que no hay seguridad de que los docentes que se registran como licenciados pudieron haber egresado de Normales ya consideradas instituciones de educación superior o de la UPN, y quizá de otras instituciones de educación superior.

Por otro lado, en el estado de Jalisco, González, Martínez y Velázquez (2006) realizaron una investigación que se llevó a cabo en ambos turnos de una escuela secundaria mixta estatal del municipio de Guadalajara. Uno de los objetivos de la investigación era describir el perfil del docente desde la cotidianidad laboral en contraste con el perfil normativo que se propone, los autores no

reportan el número de la muestra, ni la asignatura que imparten. Mencionan que en cuanto a su formación profesional 44% son universitarios y 28% normalistas, al realizar la suma de ambos no resulta 100%, falta 28%, del cual no proporcionan información.

En el mismo estado, Jalisco, Jiménez y Macías (2002), en un estudio realizado con profesores que imparten Física en siete escuelas secundarias, reportan que 25% son normalistas y 75% universitarios –de los cuales 30% son abogados, 20% doctores, 20% ingenieros y 5% cuenta con alguna preparación técnica–, destaca la presencia de pasantes de licenciatura de alguna universidad.

En otra área del conocimiento, Tarango (2012) realiza una investigación en la cual uno de sus propósitos era obtener datos acerca de la formación profesional de los docentes que imparten Historia, implementa un instrumento para la obtención de datos de forma aleatoria en tres alcaldías al poniente de la Ciudad de México (Álvaro Obregón, Cuajimalpa y Magdalena Contreras) a una muestra de 62 profesores, de los cuales reporta que 40% son normalistas y 60% son universitarios. El autor da cuenta de nueve perfiles disciplinares, o áreas, que imparten esta asignatura, lo cual es una situación muy semejante a lo que sucede en el caso de las ciencias.

En lo que respecta a investigaciones realizadas en la Ciudad de México, Martínez (1997) calcula que 80% de la población del profesorado en secundaria son universitarios, mientras que 20% restante son normalistas. Sandoval (2001) y Quiroz (2002) reducen el porcentaje de universitarios a 70%, con un 30% de normalistas.

Se puede apreciar que, independientemente de la fuente, el número de profesores de secundaria son universitarios y siempre es mayor a los normalistas. Como se puede observar en la tabla 6.2, el conjunto de los datos en promedio muestra una proporción de un normalista (28%) por cada dos universitarios (62%).

Tabla 6.2. Formación profesional de los docentes de educación secundaria

Investigaciones	Formación profesional (%)		Observaciones (%)
	Normalistas	Universitarios	
INEE (2015)	26	40	34 Información dudosa
González, Martínez y Velázquez (2006)	28	44	28 No proporcionaron información
Jiménez y Macías (2002)	25	75	
Tarango (2012)	40	60	
Martínez (1997)	20	80	
Sandoval (2001) y Quiroz (2002)	30	70	
Promedio	28	62	

Fuente: elaboración propia.

Una explicación de la proporción observada entre los normalistas y los universitarios en escuelas secundarias la aporta Sandoval (2001), al señalar que la reducción de los normalistas en ese nivel se debe a la falta del orgullo de ser especialista, se ha perdido el sentido de ser un profesionista especializado, pues era importante ser reconocido en su campo del conocimiento en la enseñanza en educación secundaria.

A ello se suma que la matrícula en las Normales ha decrecido a favor del incremento de esta en las universidades, antiguamente ser docente de secundaria era una meta de progreso profesional –equivalente a un posgrado–, pues para serlo había que prepararse primero como profesor de educación primaria y posteriormente especializarse en una disciplina en la Normal Superior, era todo un logro y un orgullo. Eso se ha diluido, pues a partir de 1984 todas las normales tienen como requisito de ingreso el bachillerato, lo que iguala al docente de primaria con el de secundaria, así se perdió el sentido de superación profesional de los profesores.

SEGUNDO NIVEL: LOS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES

Al realizar la búsqueda de datos sobre el perfil profesional de formación de los docentes de ciencias, se pudieron encontrar cuatro documentos que dan cuenta de esta información con el fin de caracterizar la muestra. El primero es un reporte a nivel nacional en el que participaron 10 estados y los otros tres son datos que se encuentran en trabajos de tesis, los autores lo realizaron con profesores de la Ciudad de México y el Estado de México.

Flores *et al.* (2007) realizan un diagnóstico en torno al conocimiento y comprensión de los contenidos científicos que tienen los docentes de secundaria de Ciencias Naturales, en el que participan 10 estados de país (Aguascalientes, Guerrero, Hidalgo, Tlaxcala, Estado de México, Nayarit, Sonora, Sinaloa, Tabasco y Veracruz) con 438 profesores que impartían las asignaturas de Biología (152), Física (134) y Química (152).

La muestra no se conformó de manera aleatoria, los participantes fueron convocados por la Coordinación General de Formación Continua para Profesores de la SEP, y se definió por las autoridades educativas de cada estado. Los autores reportan que 61.87% son normalistas y 38.13% son universitarios. Sobre la disciplina de formación, identifica 10 perfiles (agrónomos, biólogos, físicos, ingenieros, médicos, odontólogos, pedagogos, químicos, veterinarios y normalistas), pero no menciona la frecuencia con la que se presentan. Destacan en los resultados que los profesores muestran deficiencias en el conocimiento disciplinar y que no siempre son idóneos para la asignatura que enseñan, por ejemplo, para el caso de los profesores de Biología, imparten tanto su asignatura como Física y Química, o como los de Ingeniería, que enseñan las tres.

En un trabajo realizado por Rodríguez-Pineda (2007), en el que busca la relación entre las concepciones epistemológicas y de aprendizaje y la práctica profesional de los docentes de ciencias,

con 103 docentes de la Ciudad de México y el Estado de México que imparten Ciencias Naturales en secundaria, encuentra al caracterizar la muestra que, acerca de la formación profesional, 31% de los profesores son normalistas y 69% universitarios.

Respecto al perfil disciplinar, encuentra una diversidad de 15 disciplinas, tres de ellas ajenas a las ciencias naturales (arquitectura, pedagogía y psicología), los 12 restantes tienen formación científica, entre ellos se encuentran biólogos de extracción normalista y universitarios.

Por su parte, Blancas (2010) realiza una investigación en la que busca dar cuenta de las concepciones que tiene el docente de ciencias respecto a la ciencia, el aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en una muestra con 96 profesores que imparten ciencias naturales de secundarias generales, técnicas y particulares, de la Ciudad de México y el Estado de México. Al caracterizarlos señala que los docentes que imparten ciencias tienen una formación profesional de 60% universitarios y 40% normalistas; identifica 22 perfiles disciplinares de los cuales ocho no tienen estudios relacionados con las ciencias, por ejemplo, administración, ciencias sociales, español; los 14 restantes sí tienen relación con las ciencias.

En 2014, Guevara realizó una investigación para conocer el nivel de comprensión sobre la naturaleza de la ciencia de los docentes, la efectuó en 10 escuelas secundarias de la Ciudad de México, con 60 docentes que imparten ciencias (20 de Biología, 20 de Física y 20 de Química). Reporta que en promedio tienen una formación profesional de 35% profesores normalistas y 65% universitarios, por lo que se puede observar que continúan prevaleciendo los docentes normalistas sobre los universitarios. Así mismo identifica nueve perfiles disciplinares de los profesores, pero no la frecuencia con la que se presentan. Además, señala que cuatro de los docentes de Biología también imparten la asignatura de Química y cuatro de estos también Física.

Flores-Camacho *et al.* (2007b) señalan lo contrario (75% normalistas y 25% universitarios), de manera que se puede suponer que el resultado varía debido a que los autores estaban en un proyecto en el cual los profesores participantes de las asignaturas de Biología, Física y Química acudieron a solicitud expresa de la autoridad y no fueron elegidos de manera aleatoria, como en los otros dos casos; así reportan 11 perfiles de formación.

De acuerdo con lo que reportan las tres investigaciones sobre el perfil de formación de los docentes de ciencias, se puede observar que el promedio de los normalistas es de 49% y los universitarios 51%, y 16 perfiles, por lo que se manifiesta que hay más universitarios que normalistas (tabla 6.3).

Tabla 6.3. Perfil de formación profesional de los docentes de Ciencias Naturales de secundaria

Investigaciones	Formación profesional (%)		Perfiles disciplinares
	Normalistas	Universitarios	
Rodríguez-Pineda (2007)	31	69	15
Flores-Camacho, <i>et al.</i> (2007b)	75	25	11
Blancas (2010)	40	60	22
Promedio	49	51	16

Fuente: elaboración propia.

TERCER NIVEL: LOS PROFESORES DE BIOLOGÍA

La información documental relacionada con los perfiles de formación de los docentes de Biología se describe con cuatro de los trabajos encontrados. Flores-Camacho *et al.* (2007a) realizan un estudio a nivel nacional para conocer las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia con 157 profesores de Biología de educación secundaria de 19 estados. Reportan en este trabajo, acerca de

la formación profesional de los docentes, que 47% son normalistas y 53% son universitarios; los autores mencionan seis “categorías”, y dentro de ellas las áreas o disciplinas de formación.

Las denominaciones de normalistas y técnicos no son perfiles profesionales, pues de acuerdo con lo que se ha establecido en este capítulo, lo que se considera es la formación profesional. Los datos sobre la composición de la planta docente de secundaria que enseña Biología giran a favor de los normalistas y en una relación de 1 a 3 de los universitarios, esto se puede deber a la naturaleza de la muestra. El número de participantes varió en cada uno de los estados por el hecho de haber sido seleccionados por las autoridades educativas.

Por otra parte, Rico (2006) al realizar una investigación de las concepciones alternativas de los docentes sobre la evolución biológica, implementó un cuestionario a 363 docentes de Educación Secundarias Técnicas que imparten Biología en la Ciudad de México. Da cuenta en su caracterización profesional de cuatro perfiles disciplinares dominantes de los ocho que reporta dentro de la planta docente que imparte esta asignatura: dentistas (66), biólogos (60), médicos (36) y normalistas (27) –el autor lo integra como en el caso anterior, no corresponde al perfil, sino a la formación profesional, al igual que los técnicos. El autor concluye que prevalecen los docentes que tienen una formación profesional universitaria (89%) sobre los normalistas (11%).

Guevara (2014) realizó un trabajo en 10 escuelas secundarias en la Ciudad de México, con 20 profesores de Biología, dos por escuela. Identifica que en el rubro de formación profesional 16% son normalistas y el resto, 84%, son universitarios. Destaca tres perfiles disciplinares (biólogos, médico cirujano y veterinario), pero no la frecuencia con la que se presentan.

Por su parte, Martínez, Mas y Paz (2014), de una muestra de 49 escuelas de la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México, reportan que, respecto a la formación profesional de 100 profesores,

29% son normalistas mientras que 71% son universitarios. Los autores reportan 17 perfiles disciplinares, con dominancia de biólogos (31), Ciencias Naturales (20) y cirujanos dentistas (14).

Martínez (2022) realiza una investigación con una muestra de 158 profesores que imparten Biología en la Ciudad de México y zona conurbana, se encontró que 81 (51%) de ellos son normalistas y 77 (49%) son universitarios. La población de estudio cuenta con 33 perfiles diferentes, de entre estos dominan tres: los licenciados en Enseñanza de la Biología y de Ciencias Naturales de normales y biólogos egresados de distintas universidades; le siguen los de Ciencias Sociales, por ejemplo, psicólogos, pedagogos, abogados, entre otros; y por último los de Ingeniería como son ambientalistas, químicos, electrónicos.

Al realizar un concentrado y un promedio de los datos sobre la formación inicial de los profesores, se puede observar que se mantiene la tendencia de dominancia por parte de los docentes que tienen formación universitaria (69%) sobre quienes se han formado en las normales (31%); es decir, que por cada docente egresado de la normal hay dos docentes egresados de las universidades o de instituciones de educación superior (tabla 6.4).

Tabla 6.4. Perfiles de formación profesional de los docentes de Biología

Investigaciones	Formación profesional (%)		Perfiles disciplinares
	Normalistas	Universitarios	
Flores-Camacho, <i>et al.</i> (2007b)	47	53	18
Rico (2006)	11	89	4
Guevara (2014)	16	84	3
Martínez, Mas y Paz (2014)	29	71	17
Martínez (2022)	51	49	33
Promedio	31	69	----

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Sin duda, el perfil de ingreso al magisterio en la planta docente de la secundaria es diverso, tomando como base la formación profesional inicial –normalista y universitaria– y la variedad; así mismo, se observa una gran riqueza de perfiles disciplinares.

Un elemento que hay que destacar es el término de perfil profesional y el profesiográfico. El primero se refiere a las habilidades, competencias y conocimientos con los que un sujeto egresa de un programa de estudios o formación continua, es su raíz; en tanto que el segundo hace referencia a una petición específica de un puesto laboral que se requiere para cubrir una necesidad determinada (USICAMM, 2023).

El perfil profesional es académico, dinámico, pues si bien su escuela de formación le da la raíz al sujeto que se está formando, este se sigue desarrollando en su entorno laboral; en tanto que el perfil profesiográfico es estático, producto de una política laboral institucional que demanda una serie de atributos para cumplir una tarea.

En la escuela secundaria esto es relevante pues las plazas de docente se cubren según un profesiograma, un conjunto de atributos que debe de tener un aspirante a docente, en México este lo elabora la contratante, la SEP, y la instancia laboral, el sindicato. Los profesores egresados de la Normal Superior, escuelas formadoras de docentes para escuela secundaria, son la referencia para cubrir en primera instancia los requisitos del profesiograma.

Así mismo, se debe de tomar en cuenta que el número de profesores en servicio es mucho mayor que los que se están formando en las normales, por ello se debe de apuntar hacia la formación continua de los docentes en servicio, promover su profesionalización como docentes de Biología de escuela secundaria y reconocer que el perfil de entrada es solo el principio de la carrera profesional, el cual se debe de atender de manera constante en su perfil de desarrollo profesional (García, 2009, 2021; Mejoredu, 2021).

Ante la falta de docentes especializados para cubrir las necesidades de las secundarias, se recurre a otros profesionales universitarios (Bahena, 1996). En este sentido, los reportes muestran que en casos particulares como el de los profesores de Biología, estos siguen siendo, en promedio, mayoritariamente los que tienen formación profesional universitaria (no formación inicial como profesor), y una minoría son los profesionales formados en las normales (formación inicial como profesor).

Los docentes con perfil de no formación inicial como profesor tienen como prioridad en sus escuelas de estudio básico capacitar, instruir e informar, formándose en su institución, pero en el *habitus* profesional de su área de estudio; así su trabajo se centra en lo disciplinar. Mientras que los docentes con perfil de formación inicial como profesor corresponden al profesorado en activo, algunos de ellos cursaron la Licenciatura en la Enseñanza de la Biología, por lo que se pueden considerar como profesores especialistas en la enseñanza de esta área disciplinar; pero otros cursaron la Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales (plan de estudios anterior), por lo que tomaron asignaturas tanto de Biología, Física y Química, de este modo se encuentran en desventaja disciplinar con respecto a los demás docentes (Martínez Hernández y Rodríguez Pineda, 2014; Paz y Martínez, 2017).

Una razón de la proporción formación inicial como profesor vs. no formación inicial como profesor puede ser que la matrícula de la Normal Superior en Biología ha decrecido de forma constante. La presión de la alta población de licenciados de las distintas instituciones de educación superior apabulla a la escasa cantidad de egresados de la Normal, tendencia que se va polarizando a favor de los universitarios, como históricamente ha ocurrido (Martínez-Rizo, 2023).

Los perfiles disciplinares dominantes de los docentes de Biología de secundaria coinciden en los distintos reportes, los cuales son biólogos, licenciados en Ciencias Naturales, médicos y

odontólogos, químico-farmacobióloga, veterinarios, geógrafos, además de ingenieros químicos e ingenieros ambientales, entre otros. Unas de las posibles causas de esa diversidad tienen un origen social, el desempleo, y una consecuencia pedagógica, el bajo nivel académico de sus alumnos.

Lo que es atípico es que se localicen profesores de Ciencias Sociales como pedagogos, historiadores, economistas, entre muchos otros impartiendo Ciencias, pues están fuera de perfil profesional. Esto se da en las escuelas secundarias ante las modificaciones curriculares y la estabilización de la plantilla docente, esta cubre necesidades de un currículo, pero al cambiar dicho currículo quedan inoperantes sus perfiles, por ejemplo, los geógrafos, desde la Reforma Integral de la Educación Básica (2007), dejaron de tener las horas, grupos y grados que tenían antes de ese año, a esto se suma que el nuevo modelo educativo 2017 reafirma esta situación.

Otro ejemplo es que en la escuela secundaria se prescinde de las tecnológicas (talleres), que eran parte histórica de la formación temprana para el trabajo del alumno. Los profesores que impartían esta asignatura representaban cerca de 10% de la población docente de cada secundaria, al quedar relegados ellos, estuvieron sin cubrir, por lo que se les ha involucrado para impartir otras, sean o no afines a su profesión, situación problemática pues se vuelven a retomar en el ciclo escolar 2019-2020 y entonces hay que volver a integrarlos a su asignatura, pero los espacios ya no están habilitados con los materiales y herramientas propios del taller (Sandoval, 2007).

Un destino similar han tenido los docentes de Educación Física, pues su franja de horarios se ha reducido significativamente en la secundaria, como consecuencia de la reorganización de la malla curricular y nuevas actividades como formación de clubes; al ser de base con 20 horas o más contratadas, se tienen que emplear para el trabajo frente a grupo, aun fuera de perfil.

Para el caso de Ciencias, antes de la reforma de 2006 se impartía Biología, Física y Química al menos en dos grados, lo que sumaba seis espacios curriculares en la secundaria, pero en 2007 se redujeron estos espacios a tres, un año para cada disciplina; en primer grado se da Biología, en segundo Física y en tercero Química.

Así una cuestión que debería ser estrictamente académica se vuelve laboral, se restringe el criterio de calidad y especialización de la planta docente a justificaciones laborales. Esta es la razón de fondo en la multitud de perfiles que atienden la enseñanza de las Ciencias en secundaria, como se hace evidente en esta investigación con empobrecimiento disciplinar en la formación del alumno, quien sin saberlo se ve afectado por esta política laboral.

Es importante reconocer que los conceptos de perfil de formación y perfil disciplinar se utilizan de manera indistinta y se confunden a la hora de reportar los datos, no solo por parte de los investigadores sino también por instituciones que tienen como fin dar a conocer quiénes son los docentes que trabajan en la escuela secundaria y en específico los de Biología, por lo que aquí se sugiere que se considere el perfil de formación profesional docente como un elemento que permite definir y diferenciar las formas como se reportan los datos.

REFERENCIAS

- Bahena, U. (1996). *La historia de la Escuela Normal Superior de México. Tomo 1*. México: ENSM.
- Barba, E., Billorou, N., Negrotto, A. y Varela, M. (2005). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Blancas, J. (2010). *La práctica docente en ambientes tecnológicos para la enseñanza de las ciencias experimentales a partir de las concepciones*

- de los profesores sobre ciencia, aprendizaje y tic. [Tesis de licenciatura]. México: UPN.
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). Profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340(2), 19-86.
- Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., Bonilla, X., López, L. I. y García, B. (2007a). Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores de biología del nivel secundario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 359-380.
- Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., García-Franco, A., Vega-Murgía, E., y García-Rivera, B. (2007b). El conocimiento de los profesores de Ciencias Naturales de secundaria: un estudio en tres niveles. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-19. <http://rieoei.org/rie43.htm>
- García, Á. (2009). *La formación de profesores de ciencias a través de su interacción en Comunidades de Desarrollo Profesional*. Tecné, Episteme y Didaxis: ted (26), 77-83. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/174/153>
- García, Á. (2021). *Las comunidades de desarrollo profesional como vía de formación docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, L., Martínez, M. y Velázquez, O. (2006). Procesos de formación continua y su incidencia en la práctica docente de los profesores de educación secundaria. En *Memorias del Congreso Estatal de Investigación Educativa* (pp. 1-14). México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Guevara, G. (2014). *Conocimientos sobre la naturaleza de la ciencia que poseen los profesores de escuelas secundarias del Distrito Federal y su*

- manifestación en la enseñanza de las ciencias*. [Tesis de maestría]. México: UNAM.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Jiménes, F. y Macías, S. (2002). Estado que guarda la enseñanza de la física en siete escuelas secundarias, pertenecientes al subsistema educativo. En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. México: Secretaría de Educación Jalisco/Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa.
- Martínez, L. (1997). *Un acercamiento a la evaluación comparativa del docente de Biología en secundaria*. [Tesis]. México: UPN.
- Martínez, L., Más, L. y Paz, V. (2014). ¿Quiénes enseñan biología en las escuelas secundarias generales de México? Un caso, Iztapalapa, Ciudad de México. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Número Extraordinario. Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.
- Martínez Hernández, M. L. (2022). *Los modelos teóricos de los profesores de secundaria sobre la evolución biológica y la relación con su perfil de formación profesional*. [Tesis de doctorado]. México: UPN.
- Martínez Hernández, M. L. y Rodríguez Pineda, D. P. (2014). ¿Cuál es la formación profesional de los profesores de Biología en México? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Número Extraordinario. Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 1192-1200.
- Martínez-Rizo, F. (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana: una perspectiva histórica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mejoredu (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con especialistas*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Murillo, J. (2006). *Modelos innovadores para la formación inicial docente. Una propuesta por el cambio*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Paz, V. y Martínez, L. (2017). Involución de la formación de los profesores de Biología para la escuela secundaria en México

- durante el siglo xx. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 2845-2850.
- Quiroz, R. (2002). Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. En G. Ynclán, *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria* (pp. 69-92). México: Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa.
- Rico, C. (2006). *Las concepciones alternativas de los profesores de educación secundaria sobre la evolución en los seres vivos*. [Tesis de maestría]. México: UNAM.
- Rodríguez-Pineda, D. P. (2007). *Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje, con la practica docente de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física*. [Tesis de doctorado]. México: UPN.
- Sandoval, E. (2001). Ser profesor de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>
- SEP-USICAMM (2023). Convocatoria del proceso de admisión en educación básica ciclo escolar 203-2024. México: Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Tarango, E. (2012). *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia*. [Tesis de doctorado]. México: UPN.
- Valcárcel, M. V y Sánchez, G. (2000). La formación del profesorado en ejercicio. En F. J. Perales y P. Cañal (eds.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 557-581. Madrid, España: Marfil.

CAPÍTULO 7

USO DE UNA HERRAMIENTA TEÓRICO- METODOLÓGICA PARA CUESTIONAR APRENDIZAJES CURRICULARES ESPERADOS: EL CASO DE LA OBESIDAD

Griselda Moreno Arcuri*

Ángel Daniel López y Mota**

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La inclusión de asuntos relevantes referidos a la salud humana en los programas de estudio de la educación básica –obesidad y sobrepeso– plantean retos asociados con la manera de configurar el “qué enseñar” y el “cómo abordar” dicho tema en el aula, dos cuestiones centrales de la Didáctica de las Ciencias (Izquierdo, 2008; Wickmann, 2014).

El referente para plantear en el aula el aprendizaje esperado sobre obesidad y sobrepeso en el primer grado de educación secundaria en la asignatura de Ciencia y Tecnología. Biología señala que el alumno/a “Explica cómo evitar el sobrepeso y la obesidad con base en las características de la dieta *correcta* [nuestro énfasis] y las necesidades energéticas en la adolescencia” (SEP, 2017, p. 177). Ante ello, es necesario tener en cuenta que:

* Doctora en Educación, línea de Enseñanza de las Ciencias, por la UPN. Dirección General de Desarrollo Curricular. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Secundaria. Correo electrónico: gmoreno@nube.sep.gob.mx

** PhD Science Education por el Institute of Education, University of London. Profesor-investigador titular de la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: alopezm@upn.mx

- a) El tratamiento del cuerpo humano en educación primaria es presentado de manera fraccionada en los libros de texto de Ciencias Naturales Tercer grado (Cervera, Huesca, Luna, Martínez, Portilla, Rodríguez y Solís, 2019) en sistemas – digestivo, respiratorio y circulatorio– revisados de forma independiente, que atienden a la enumeración de órganos y funciones desligadas de algún fenómeno como podría ser el crecimiento o la obesidad (López, 2011, p. 35). Esto es importante como antecedente, pues los estudiantes del nivel secundario tendrán que explicar cómo evitar la obesidad y el sobrepeso, sin concebir el funcionamiento articulado de los sistemas para explicar un fenómeno como el de la obesidad.
- b) La enseñanza de la ciencia en el aula generalmente se realiza por medio de “palabras-concepto” como si estas pudieran generar espontáneamente en los estudiantes las ideas científicas de fondo que les permitan interpretar los fenómenos naturales (Izquierdo, 2005). Ello también se relaciona con la forma como es concebido el contenido de enseñanza a tratar, es decir, conceptos y temas estructurados en la lógica disciplinar sin mediar una transformación didáctica del contenido a ser enseñado, que incluya consideración de las ideas espontáneas de los estudiantes y su visualización como fenómenos de interés científico con valor educativo a ser explicados.
- c) Las ideas espontáneas estudiantiles sobre obesidad y sobrepeso son poco referidas en investigación didáctica –solo se encontraron dos artículos en las fuentes a las que se tuvieron acceso– (León-Sánchez, Jiménez-Cruz y Gonzalo, 2015; Velardo y Drummond, 2019) en la búsqueda efectuada. Entonces, fue necesario recurrir a tópicos como: alimentación (España-Ramos, Cabello-Garrido y Blanco-López, 2014), nutrición –procesos de digestión, absorción y metabolismo

celular– (Rowlands, 2004; Simpson, 1984; Teixeira, 2000), nutrientes –carbohidratos y lípidos– (Banet, 2001; Mintzes, 1984; Nuñez y Banet, 2000) y energía y nutrientes (Francis y Hill, 1993; Lucas, 1987; Slaughter y Ting, 2010). Lo anterior pone de manifiesto dos situaciones: 1) existe una fuerte tendencia al tratamiento de los contenidos biológicos desde los conceptos sin relación con los fenómenos que explican, y 2) la investigación en ideas espontáneas estudiantiles se ha centrado en los conceptos disciplinarios y poco en fenómenos como la obesidad, que actualmente son de interés por su influencia en la salud.

Con lo expuesto, se genera la duda acerca de lo que es posible lograr frente al aprendizaje esperado establecido en los términos ya señalados. De entrada, parece difícil hacerlo, pues se requiere de más investigación acerca del pensamiento de los alumnos sobre el fenómeno de obesidad y cómo sucede, y de disponer de propuestas didácticas fundamentadas teóricamente y probadas en aula que sugieran su posibilidad de logro.

En consecuencia, el contenido de enseñanza –aprendizaje esperado– es un problema de investigación para la Didáctica de las Ciencias. Más aún cuando se pretende que la población estudiantil construya conocimiento científico escolar para aplicarlo a su vida cotidiana y tomar decisiones con fundamento científico. Ello implica que el proceso de transposición didáctica –del ámbito científico al escolar– sea mucho más complejo, pues se requieren diferentes análisis de los contenidos científicos involucrados en la explicación del fenómeno, lo que sugiere examinar: lo que se espera lograr con el abordaje del contenido de enseñanza formulado y las ideas espontáneas que tienen los estudiantes al respecto. A partir de lo anterior, se formula lo siguiente.

Pregunta de investigación:

- ¿Qué modelo científico escolar –acorde con el “aprendizaje esperado” establecido por la SEP– debiera propiciarse para dar cuenta del fenómeno de obesidad en el primer grado de educación secundaria?

Preguntas de investigación particulares:

- ¿Cuál sería una adecuada representación del modelo de referencia en términos ontológicos, causales y funcionales acerca del fenómeno de obesidad, en correspondencia con el “aprendizaje esperado”?
- ¿Cuáles desafíos cognitivos de los estudiantes serían evidenciados a partir del modelo de referencia que se quiere propiciar sobre el fenómeno de obesidad?

Objetivo:

Construir un modelo científico escolar de referencia que idealmente permita explicar –a los alumnos de primer grado de secundaria– el fenómeno de obesidad en términos –nutricionales– del “aprendizaje esperado” propuesto por la SEP.

MARCO TEÓRICO

Nuestra posición se sustenta en una dimensión epistemológica –semanticista– de los modelos científicos y los conceptos teóricos de la Didáctica de las Ciencias –“ciencia escolar”, “actividad científica escolar” y “modelos científicos escolares”– los cuales sirven como base para la construcción del “modelo científico escolar de arribo” (MCEA) (López-Mota, 2019; López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014). Este es un concepto teórico-metodológico correspondiente al modelo explicativo que se quiere alentar entre los estudiantes para explicar un fenómeno natural –como

la obesidad-. Se establece como hipótesis a probar en términos del conocimiento científico escolar a ser construido, a partir de las ideas espontáneas de los estudiantes, el planteamiento curricular para el fenómeno científico en cuestión, así como el conocimiento científico especializado involucrado en el fenómeno de estudio; todo ello en término de modelos. La construcción de tal modelo toma una forma de expresión gráfica, sintética y de posible contrastación.

VISIÓN SEMANTICISTA DE LOS MODELOS CIENTÍFICOS

De acuerdo con Echeverría (2003), la visión semanticista de la ciencia parte del postulado fundamental de considerar las teorías científicas como clases de modelos –con poder explicativo y predictivo-. El autor señala que la construcción de modelos conlleva una variedad de representaciones y que los hechos científicos tienen que ser pensados en el marco de modelos teóricos propuestos por científicos. Solo dentro de esos marcos, los fenómenos científicos pueden ser enunciados como hechos y adquirir significado empírico.

Así mismo, Giere (1999, p. 64) considera la ciencia como un conocimiento basado en modelos, acepta que las interpretaciones acerca de los fenómenos o procesos “no provienen directamente del mundo sino de ‘modelos’, objetos abstractos que se ajustan exactamente a las definiciones realizadas”. De acuerdo con este autor, el ajuste del modelo con el fenómeno de estudio –mundo real- no es global, pues solo hace referencia a los aspectos del mundo que el modelo intenta capturar.

Podemos abundar con Giere (2004) en que la interpretación de teorías “basadas en modelos”, la relación entre las declaraciones o definiciones y el mundo es a través del modelo; por ello se

dice que es una relación indirecta. Lo cual representa una ventaja, pues los científicos muy a menudo utilizan medios no lingüísticos –diagramas, modelos a escala, entre otros– para caracterizar el fenómeno o proceso de estudio. Y así se puede considerar que estos recursos son parte del proceso de describir los diferentes componentes de los modelos teóricos y no solo como apoyos visuales.

En la perspectiva de Giere (1999), los científicos no solo interactúan con objetos, sino también con creaciones simbólicas propias como: enunciados, ecuaciones, gráficos, diagramas, fotografías, entre otros. De manera tal que existen diversas formas de acceder a las “familias de modelos” que constituyen la teoría. En este sentido, una teoría puede ser una manera abstracta y “aparentemente” alejada del mundo real, pero también “una familia de modelos” que contiene representaciones de hechos “ejemplares”, los cuales son interpretados y (re)construidos teóricamente (Izquierdo y Adúriz-Bravo, 2005).

PERSPECTIVA DE LOS MODELOS CIENTÍFICOS ESCOLARES

Al intentar llevar al aula el proceso de construcción de modelos surge la necesidad de recurrir a ciertos constructos teóricos propios de la Didáctica de las Ciencias: “ciencia escolar” (Izquierdo, 2005; Izquierdo-Aymerich y Adúriz-Bravo, 2003; Izquierdo, Sanmartí y Espinet, 1999; Sanmartí, 2009), “actividad científica escolar” (Izquierdo, 2007; Izquierdo, Sanmartí y Espinet, 1999; Sanmartí, 2009) y “modelos científicos escolares” (Adúriz-Bravo, 2013; Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009).

De acuerdo con Sanmartí (2009) enseñar ciencias implica tender puentes entre el conocimiento científico –tal como lo expresan los científicos en sus textos– y el conocimiento que pueden construir los estudiantes. Para lograrlo, se hace necesario reconstruir

el conocimiento científico de forma que se pueda proponer a los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Ello implica un trabajo significativo de selección y redefinición de conceptos, experiencias escolares arquetipo para poder construirlos, analogías y ejemplos con los que se puedan relacionar, la manera de comunicarlos –expresiones verbales, graficas, entre otras–, así como decidir la forma de presentarlos. En este sentido, Sanmartí (2009) señala que en la escuela se enseña una ciencia escolar, que está correlacionada con la ciencia erudita pero no es igual a ella.

Por otra parte, Izquierdo (2007) señala que la actividad científica escolar (ACE) está relacionada con habilidades –procedimentales y cognitivas–, actitudes e ideas que enseñen a pensar, a los estudiantes, al intervenir en el mundo y tomar decisiones. En este sentido, la ACE, desde la perspectiva de construcción de modelos, tiene como finalidad que los alumnos construyan modelos científicos escolares acerca de ciertos fenómenos naturales para intervenir en ellos y establecer juicios de valor acerca de procesos y resultados (Izquierdo y Adúriz-Bravo, 2003).

Desde la Didáctica de las Ciencias, la visión de construcción de modelos científicos escolares puede llevarse al aula mediante un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1998), operado sobre el modelo científico que ha sido seleccionado para la enseñanza (Adúriz-Bravo, 2013). Ello implica favorecer entre los alumnos la construcción de modelos científicos escolares, con la intención de que estos les proporcionen representaciones y explicaciones de los fenómenos del mundo natural (Sanmartí, 2009).

Con base en lo antes expuesto, se puede decir que la ciencia escolar busca generar ACE con la intención de que los estudiantes construyan modelos científicos escolares que les permitan explicar fenómenos naturales, y aprender a mirar el mundo desde una forma distinta, la de la ciencia. En este sentido, Sanmartí (2009) menciona que la ciencia escolar debería abonar al tratamiento de problemas

relevantes para los ciudadanos, muchos de los cuales requerirán de un trabajo interdisciplinario lo cual complejizará su tratamiento.

En los programas de estudio actuales (SEP, 2017) se incluyen fenómenos como la obesidad y el sobrepeso, que implican un tratamiento diferente al de los conceptos, pues estos no son suficientes para explicar por sí mismos por qué ocurren dichos fenómenos. Es por ello que el reto consiste en construir modelos científicos escolares que posibiliten a los alumnos explicarse la obesidad y el sobrepeso para tomar decisiones fundamentadas y, al mismo tiempo, generar habilidades que les permitan actuar críticamente en el cuidado de su salud.

Al trabajar la idea de construir modelos en el aula se hace necesario contar con una definición de lo que es un modelo científico (Adúriz-Bravo, 2013), una respuesta a ello es dada por Gutiérrez quien señala que “un modelo científico es una representación de un sistema real o conjeturado, consistente en un conjunto de entidades con sus principales propiedades explicitadas, y un conjunto de enunciados legales que determinan el comportamiento de esas entidades” (2014, p. 51), definición compatible con la de “modelo mental” (Gutiérrez, 2004).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la definición de modelo científico dada por Gutiérrez (2014), se construyó el Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA), el cual se perfila como hipótesis directriz de hacia dónde se quiere llegar en términos de modelos en la explicación de un fenómeno natural –obesidad– con los estudiantes. Para ello, se homogeneiza la información que proviene de tres fuentes: curricular, concerniente al programa de estudios de ciencias; estudiantil, referida a las ideas espontáneas de los estudiantes sobre el contenido científico a tratar; y científica, que aborda el conocimiento

científico erudito, originado en la investigación científica de diversas disciplinas (López y Mota, 2019; López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014). Para homogeneizar la información, es necesario elaborar los modelos correspondientes a cada una de las fuentes mencionadas.

El Modelo Curricular (MCu) se elaboró con base en la revisión del programa de estudios, en particular el contenido de enseñanza a trabajar, infiriendo el “modelo científico escolar” que pudiera estar subsumido en el enfoque del programa de estudio y en las sugerencias didácticas para el tratamiento de este. Además, se identifica el fenómeno natural de interés didáctico en el que fueron identificadas las entidades, propiedades, relaciones causales y funcionales de acuerdo con la definición de modelo científico de Gutiérrez (2014) adoptada en la construcción del MCEA.

En la construcción de los Modelos Estudiantiles Iniciales (MEI) se hizo una revisión bibliográfica de las ideas espontáneas que tienen los alumnos acerca del contenido de enseñanza, o bien, los conceptos asociados a él y al fenómeno de estudio y se infiere de ellas el modelo estudiantil.

El Modelo Científico (MC) se elaboró a partir de la revisión de literatura científica que proporciona una explicación acerca del fenómeno de obesidad.

Al concluir la construcción de los tres modelos mencionados se procede a compararlos, por medio de una tabla, en términos de las entidades y sus propiedades, así como de las relaciones causales y funcionales establecidas. Con base en ello se conforma el MCEA, el cual ofrece una explicación del fenómeno de obesidad, bajo determinadas condiciones –persona sin problemas de salud a nivel bioquímico, ingesta de alimentos ricos en carbohidratos y lípidos y poca actividad física.

Con el propósito de validar el MCEA elaborado, este fue analizado por varios especialistas en el campo de la didáctica –cinco investigadoras y dos investigadores en Didáctica de las Ciencias y con formación en química, biología o en ambas– a fin de valorarlo

como referente para alcanzar una explicación del fenómeno de obesidad en los términos del aprendizaje esperado.

Para lo anterior, se elaboró un cuestionario con siete preguntas, las cuales fueron revisadas y ajustadas hasta en cuatro ocasiones. La pregunta 1 da cuenta de la relación del MCEA con el aprendizaje esperado propuesto por la SEP; las preguntas 2 y 3 corresponden a la estructura del modelo –entidades y sus propiedades–; las preguntas 4 y 5 se refieren al funcionamiento del modelo –relaciones causales y funcionales– y las preguntas 6 y 7 hacen referencia a las posibles dificultades de los estudiantes para la comprensión de las entidades involucradas, sus propiedades, así como la posibilidad de alcanzar en la práctica docente un modelo como el propuesto por el MCEA.

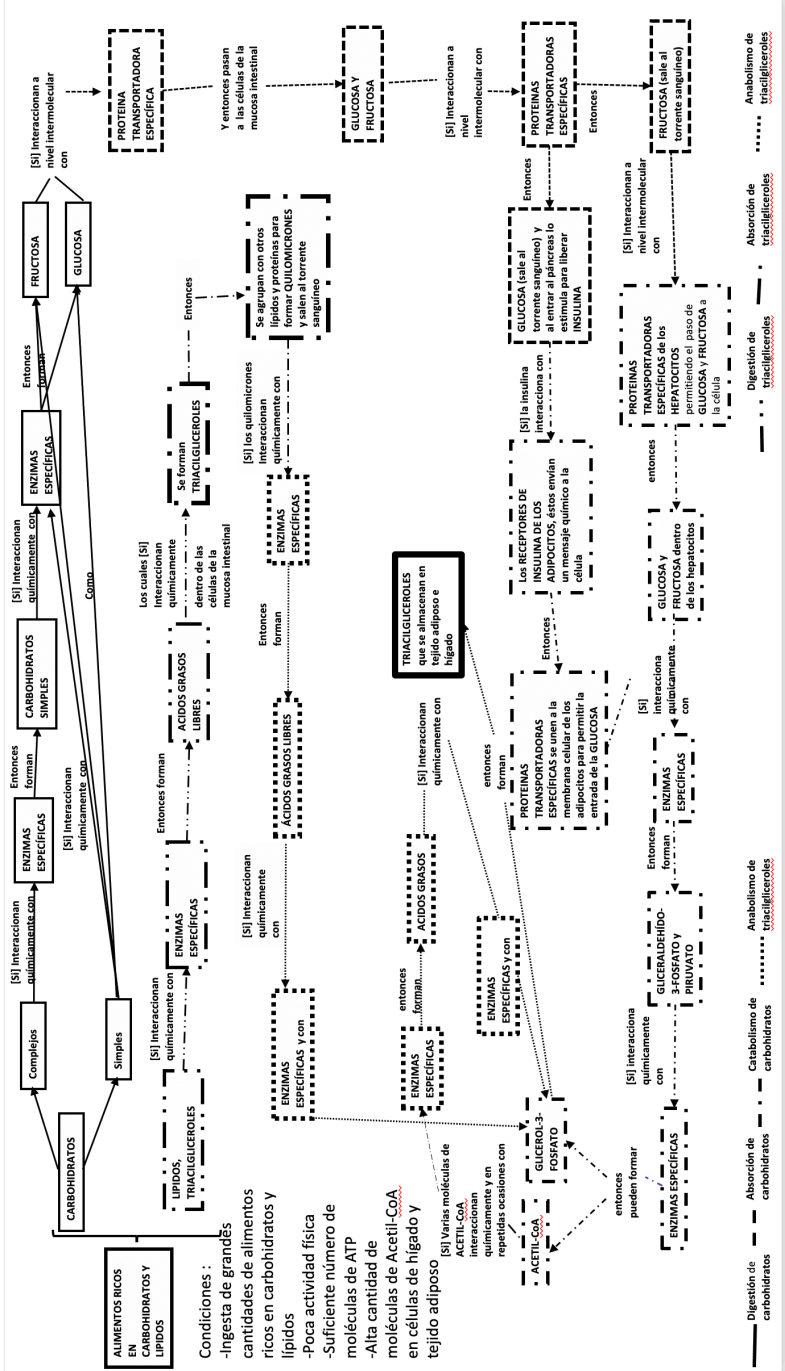
RESULTADOS Y ANÁLISIS

Con base en el contraste de los modelos científico, curricular y estudiantil inicial y en la idea de modelo adoptada de Gutiérrez (2014), se identificaron las entidades –carbohidratos (polisacáridos, disacáridos, monosacáridos), lípidos (triacilgliceroles), enzimas, glucosa, fructosa, proteínas transportadoras, insulina, metabolitos intermediarios, quilomicrones–, sus propiedades, así como las relaciones causales y funcionales que conforman el MCEA. Todo ello es dispuesto en una tabla (Moreno-Arcuri, 2022) que, por razones de espacio, no se presenta aquí. Enseguida las entidades fueron organizadas en un diagrama (figura 7.1) de acuerdo con los procesos de digestión, absorción, catabolismo y anabolismo de glucosa, fructosa y ácidos grasos. Con ello se esquematiza el fenómeno de obesidad bajo las condiciones de: un alto consumo de alimentos ricos en carbohidratos –polisacáridos, disacáridos y monosacáridos– y lípidos –triacilgliceroles–, así como la falta de actividad física (Moreno-Arcuri, 2022).

A partir del diagrama (figura 7.1) se puede inferir lo siguiente:

- Se hace explícito que existe un fuerte componente químico, del cual no hay antecedentes en los grados escolares anteriores; las ideas acerca de sustancia y reacción química son importantes para entender los cambios que van experimentando los alimentos en el proceso de digestión, hasta la obtención de nutrientes como glucosa, fructosa, ácidos grasos y monoacilgliceroles.
- Se identifican los carbohidratos –glucosa y fructosa– y lípidos –triacilgliceroles– como los principales nutrientes que intervienen en el fenómeno de la obesidad. Sin embargo, en el aprendizaje esperado, no están explícitos –pues se hace referencia a la “dieta correcta”– y son esenciales para que los estudiantes puedan generar explicaciones acerca de cómo evitar la obesidad y el sobrepeso. Más aún, la idea de nutriente no parece estar presente en el pensamiento estudiantil.
- Se hace necesario el acercamiento a distintos niveles de organización biológica como: órgano, tejido y célula (Rivadulla, García y Martínez, 2016). Este último es muy necesario, pues es en el nivel celular donde se llevan a cabo los procesos de metabolismo –anabolismo y catabolismo– que dan lugar a la formación de triacilgliceroles –anabolismo– a partir de ácidos grasos, glucosa y fructosa.
- Se observa la conveniencia de abordar los procesos de digestión (Nuñez y Banet, 1992), absorción y metabolismo celular en secuencia y siguiendo el recorrido de las principales transformaciones de los nutrientes hasta formar triacilgliceroles. Con ello toma sentido el hecho de que, debido a un alto consumo de bebidas azucaradas y alimentos fritos, así como la poca actividad física, tiene como consecuencia un aumento de peso que de continuarse puede generar obesidad.

Figura 7.1. Entidades, propiedades y relaciones que constituyen el MCEA, organizadas en los procesos de digestión, absorción y metabolismo de carbohidratos y triacilgliceroles.



Fuente: Elaboración propia.

VALORACIÓN DEL MODELO CIENTÍFICO ESCOLAR DE ARRIBO ACERCA DEL FENÓMENO DE OBESIDAD

En lo referente a los resultados obtenidos del cuestionario, se realizó una tabla con las respuestas más representativas de cada ítem –por razones de espacio no se incluye en esta comunicación (Moreno Arcuri, 2022)– y su análisis está organizado con base en: la estructura y el funcionamiento del MCEA acerca de la obesidad, así como su aproximación al aprendizaje esperado propuesto por la SEP.

Al analizar las respuestas de las investigadoras y los investigadores en relación con las entidades y sus principales propiedades, es decir, la estructura del modelo (Halloun, 2006), la mayoría de los investigadores (cinco/siete) coinciden en que el MCEA cuenta con las entidades y propiedades básicas de estas. En este sentido podemos decir que el MCEA constituye una representación –puede haber otras– del fenómeno de obesidad –bajo ciertas condiciones. De acuerdo con Gutiérrez (2004 y 2014), la identificación de las entidades y sus propiedades del modelo conforman la ontología de este.

Sin embargo, aunque algunas investigadoras e investigadores están de acuerdo con las entidades seleccionadas, llaman la atención acerca de que son “demasiadas” entidades, e incluso una investigadora señala que algunas “no son tan básicas” o bien que están fuera de lugar como “quilomicrones y metabolitos intermedarios”. Ello es interesante, porque en el MCEA se resaltan las entidades que representarían lo mejor “posible” –desde nuestra perspectiva y con la finalidad de entender– el fenómeno de obesidad basado en el alto consumo de carbohidratos y triacilgliceroles; dado que la dieta –que generalmente se establece en términos de alimentos y no de nutrientes– de la población mexicana es rica en ellos, de acuerdo con Batis, Sánchez, García, Rodríguez y Ramírez (2018). Aunado a lo anterior, algunos autores enfatizan la importancia de conocer los procesos biológicos y químicos involucrados

en la explicación de ganancia de peso a través de la formación y almacenamiento de triacilgliceroles en tejido adiposo e hígado (Orrego y Tamayo, 2019).

En lo que se refiere al funcionamiento del MCEA para explicar el fenómeno de obesidad, este se aborda en términos de relaciones causales entre entidades –a partir de sus principales propiedades– y las relaciones funcionales que se derivan de dichas interacciones. Al respecto la mayoría de las investigadoras e investigadores –cuatro/siete– refieren que están las principales relaciones causales y funcionales. Ello permite explorar el MCEA en términos del mecanismo de formación de triacilgliceroles –uno de los principales lípidos involucrados en el fenómeno de obesidad– y su almacenamiento en tejido adiposo e hígado.

Lo anterior puede favorecer “observar” las entidades y sus relaciones dentro de un proceso, en el que se podrían identificar, en términos de Lucas y Zacharias, a “los jugadores claves, sus características y sus comportamientos” (2012, p. 477).

Sin embargo, aunque existe cierto consenso en que el MCEA acerca del fenómeno de obesidad permite una representación de este suceso, las investigadoras y los investigadores cuestionan que conceptos como “dieta correcta” y “necesidades energéticas” no estén considerados en el MCEA. Ello se debe a que el MCEA es la representación de un fenómeno, en este caso la obesidad, por lo que consideramos que, a partir de trabajar el fenómeno en forma de modelo, podremos derivar las ideas de “dieta correcta” –concepto basado en la norma 043 de la Secretaría de Salud– y las “necesidades energéticas” en la adolescencia.

Aunque, por otro lado, cuestionamos la mención a las características de la *dieta correcta* [nuestro énfasis] en el “aprendizaje esperado” como referente para evitar la obesidad, cuando estas son orientaciones generales que no hacen explícitos los tipos de nutrientes ni las cantidades adecuadas de consumo en la adolescencia.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo encontrado se considera que se tiene buena evidencia para creer que el modelo explicativo más adecuado en términos del aprendizaje esperado, estaría en función de la integración de conocimientos de química y biología, el cual requiere de una explicación en el nivel celular, en específico del metabolismo celular.

El análisis realizado en función de las fuentes de información –curricular, científica y de ideas espontáneas de los estudiantes–, su conformación en modelos y su posterior integración en el MCEA, pone de manifiesto varias situaciones: 1) la construcción del MCEA permite la identificación de las entidades “básicas”, sus propiedades, relaciones causales y funcionales para explicar un fenómeno natural, lo cual no está dado en los libros de texto ni en los programas de estudio, es una construcción que tendría que hacer un didacta de la ciencia o el mismo docente y que es propio para la clase; 2) las posibles dificultades de comprensión de los estudiantes en cuanto a las entidades a trabajar –nutrimentos, enzimas, proteínas transportadoras– y algunas propiedades de ellas –conformación química, propiedades, entre otras–, por lo que se podrían anticipar actividades para ir atendiendo las necesidades de comprensión del alumnado; 3) la organización en forma de modelo permite la integración de entidades para explicar el fenómeno de estudio, en este sentido los conceptos estarán supeditados a dicha explicación, y con ello los alumnos les “quitan” la etiqueta de palabras incomprensibles y les dan significado; 4) la investigación sobre herramientas teórico-metodológicas que auxilien en la transformación didáctica de los aprendizajes esperados para ser enseñados en el aula, puede contribuir a conocer, con cierto grado de confiabilidad, los conocimientos científicos escolares que pueden ser alcanzables por los estudiantes en términos de modelos, lo cual favorece el planteamiento de criterios –basados en la investigación– para su construcción.

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A. (2013). A semantic view of scientific models for science education. *Science & Education*, 22(10), 1593-1611. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9431-7>
- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4(1), 40-49.
- Banet, E. (2001). *Los procesos de nutrición humana. Referencias para la planeación de la enseñanza*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Batis, C., Sánchez, T., García, C., Rodríguez, S. y Ramírez, I. (2018). Dieta en México y efectos en la salud. En J. Rivera, A. Colchero, M. Fuentes, T. González, C. Aguilar, G. Hernández y S. Barquera (eds.), *La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control* (pp. 41-52). México: INSP/UMAM/ANMM.
- Cervera, N. P., Huesca, G., Luna, L., Martínez, L., Portilla, A., Rodríguez, J. y Solís, A. (2019). *Ciencias Naturales. Tercer grado*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P3CNA.htm?#page/4>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Echeverría, J. (2003). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo xx*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- España-Ramos, E., Cabello-Garrido, A. y Blanco-López, A. (2014). La competencia en la alimentación. Un marco para la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 611-629. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1080>
- Francis, R. y Hill, D. (1993). Developing conceptions of food and nutrition. *Research in Science Education*, 23(1), 77-84.
- Giere, R. (1999). Un nuevo marco para enseñar el razonamiento científico. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra, 63-72.

- Giere, R. (2004). How models are used to represent reality. *Philosophy of Science*, 71(5), 742-752. doi:10.1086/425063
- Gutiérrez, R. (2004). La modelización y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales. Monografía de las concepciones de los modelos en la enseñanza de las ciencias*, 42, 8-18. https://www.researchgate.net/profile/Rufina-Gutierrez/publication/39211925_La_modelacion_y_los_procesos_de_ensenanza_aprendizaje/links/580756c808ae5ad188188afc/La-modelacion-y-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje.pdf
- Gutiérrez, R. (2014). Lo que los profesores de ciencia conocen y necesitan conocer acerca de los modelos: aproximaciones y alternativas. *Bio-grafía*, 7(13), 37-66. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia37.66>
- Halloun, I. (2006). *Modelling Theory in Science Education*. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 24. doi: 10.1007/1-4020-2140-2
- Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 111-122. <https://core.ac.uk/download/pdf/38990162.pdf>
- Izquierdo, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (6), 125-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626010>
- Izquierdo, M. (2008). La organización y secuenciación de los contenidos para su enseñanza. En C. Merino, A. Gómez y A. Adúriz-Bravo (eds.), *Áreas y estrategias de investigación en la didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 33-58). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Izquierdo-Aymerich, M. y Adúriz-Bravo, A (2003). Epistemological Foundations of School Science. *Science & Education*, 12, 27-43. <https://doi.org/10.1023/A:1022698205904>
- Izquierdo, M. y Adúriz-Bravo, A. (2005). Los modelos teóricos para la ciencia escolar. Un ejemplo de química. *Enseñanza de las Ciencias*, Núm. Extra. VII Congreso. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp490modteo.pdf

- Izquierdo, M., Sanmartí, N. y Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, 17(1), 45-59. http://innovacion.iems.edu.nacademicos/templates/bee_z_fisica/downloads/pdfs/invEducativa/fundamentacion-diseno-practicas-escolares.pdf
- León-Sánchez, R., Jiménez-Cruz, B. y Gonzalo, J. (2015). Creencias de estudiantes de secundaria españoles y mexicanos sobre las causas de la obesidad. *Acta de investigación Psicológica*, 5(2), 2062-2075. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_b/Acta_Inv._Psicol._2015_5\(2\)_2062_2075_Creencias_de_Estudiantes_de_Secundaria_Espanoles_y_Mexicanos.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_b/Acta_Inv._Psicol._2015_5(2)_2062_2075_Creencias_de_Estudiantes_de_Secundaria_Espanoles_y_Mexicanos.pdf)
- López Gordillo, M. M. (2011). *Estrategia didáctica para promover en alumnos de educación primaria la construcción de un modelo sobre digestión-circulación de nutrimentos en el cuerpo humano, más próximo al modelo científico escolar*. [Tesis de maestría]. México: UPN.
- López y Mota, A. (coord.) (2019). *Modelos científicos escolares: el caso de la obesidad humana*. México: UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/449-modelos-cientificos-escolares-el-caso-de-la-obesidad-humana>
- López-Mota, A. y Moreno-Arcuri, G. (2014). Sustentación teórica y descripción metodológica del proceso de obtención de criterios de diseño y validación para secuencias didácticas basadas en modelos: el caso del fenómeno de la fermentación. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 7(13), 109-126. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia109.126>
- Lucas, A. (1987). Public knowledge of biology. *Journal of Biological Education*, 21(1), 41-45. doi: 10.1080/00219266.1987.9654854
- Lucas, T. y Zacharias, Z. (2012). Modelling-based learning in science education: cognitive, metacognitive, social, material, and epistemological contributions. *Educational Review*, 64(4), 471-492. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.628748>

- Mintzes, J. J. (1984). Naive theories in biology: children's concepts of the human body. *School Science and Mathematics*, 84, 548-555. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1984.tb10179.x>
- Moreno Arcuri, G. (2022). *Uso de una herramienta teórico-metodológica para cuestionar aprendizajes curriculares esperados: el caso de la obesidad*. [Tesis de doctorado]. México: UPN.
- Nuñez, F. y Banet, E. (1992). Estudio de los alimentos: plan de actuación basado en una secuencia constructivista del aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias: Investigación en la Escuela*, 10(2), 139-147. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39814/93181>
- Nuñez, F. y Banet, E. (2000). Aprender sobre la alimentación para desarrollar hábitos y actitudes saludables en el alumnado de primaria. *Aula de innovación educativa*, 92, 9-14. <http://hdl.handle.net/11162/38148>
- Orrego, M. y Tamayo, O. (2019). El fenómeno de la obesidad humana desde la perspectiva de las ciencias biológicas y la influencia de la cultura. En A. López y Mota (coord.), *Modelos científicos escolares: el caso de la obesidad humana* (pp.181-256). México: UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/449-modelos-cientificos-escolares-el-caso-de-la-obesidad-humana>
- Rivadulla, J., García, S. y Martínez, C. (2016). Historia de las ciencias e ideas de los alumnos como referentes para seleccionar contenidos sobre nutrición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 13(1), 53-66. doi:10498/18014
- Rowlands, M. (2004). What do children think happens to the food they eat? *Journal of Biological Education*, 38(4), 167-171. doi:10.1080/00219266.2004.9655936
- Sanmartí, N. (2009). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Síntesis Educación.

- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Ciencias y tecnología. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Simpson, M. (1984). Digestion the long grind. *Biology Newsletter*, 43, 12-16.
- Slaughter, V. y Ting, C. (2010). Development of ideas about food and nutrition from preschool to university. *Appetite*, 55(3), 556-564. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2010.09.004>
- Teixeira, F. M. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 22(5), 507-520. doi: 10.1080/095006900289750
- Velardo, S. y Drummond, M. (2019). Australian children's discourses of healthy, nutrition and fatness. *Appetite*, 138, 17-22. doi: [10.1016/j.appet.2019.03.014](https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.03.014)
- Wickman, P. (2014). Teaching learning progressions. An international perspective. En N. G. Lederman y S. K. Abell (eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 145-163). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

CAPÍTULO 8

MODELOS ESTUDIANTILES ESPONTÁNEOS RELACIONADOS CON EL FENÓMENO DE INFECCIÓN PARA EL CASO SARS-CoV-2 EN CÉLULAS HUMANAS

Ana María Dolores Mendoza Almaraz*

Ángel Daniel López y Mota**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La complejidad inherente al origen, características y efectos de la pandemia por Covid-19 (*coronavirus disease 2019*) conlleva considerarla como un asunto de relevancia socio-científica susceptible de ser abordado por la Didáctica de las Ciencias como fenómeno natural de infección viral por SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome-Cov-2*). Esto posibilita tratar el fenómeno desde el modelo teórico científico de la biología –sin reducir su complejidad– considerando al conocimiento disciplinar como indispensable para comprender la celeridad de transmisión del patógeno, el ingreso al cuerpo humano, la interacción virus/célula hospedadora, los síntomas de Covid-19 y el sustento de la prevención –vacunación–, uso correcto de cubrebocas, distanciamiento social e higiene constante de manos.

Desde un enfoque de modelos y modelización, el diseño de secuencias didácticas acordes, con características cognitivas

* Maestra en Desarrollo Educativo, línea Educación en Ciencias, por la UPN Unidad Ajusco. SEP. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección Editorial. Correo electrónico: anamendoza.al22@gmail.com

** PhD Science Education por el Institute of Education, University of London. Profesor-investigador titular de la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: alopezm@upn.mx

estudiantiles diferenciadas, requiere conocer las formas espontáneas de representación que elaboran los estudiantes para comprender un fenómeno natural. Ello identifica puntos de anclaje para una transposición didáctica que incentive la transformación del pensamiento ingenuo hacia formas de explicación conciliables con el planteamiento científico. Así, la tesis Modelos estudiantiles espontáneos relacionados con el fenómeno de infección para el caso SARS-CoV-2 en células humanas¹ plantea:

- Problema de investigación:
¿Cuáles son y qué características muestran las explicaciones espontáneas de estudiantes mexicanos de educación media superior, en términos de modelos, acerca del fenómeno de infección de células humanas por SARS-CoV-2?
- Hipótesis:
Existe escasez de componentes ontológicos, causales y funcionales, en algunas explicaciones espontáneas de un grupo estudiantil de preparatoria sobre el fenómeno de infección viral por SARS-CoV-2.
- Objetivo central:
Describir las explicaciones espontáneas –en términos de modelos: MEID²– distintivas de una muestra natural y no-estadística de estudiantes mexicanos de preparatoria, acerca del fenómeno de infección viral por SARS-CoV-2 en células humanas y compararlas con un supuesto MCEA para la enseñanza postulado *a priori* a ser propiciado entre ellos.

¹ Tesis (Mendoza, 2022) de donde se origina este texto.

² Denominadas así, pues fueron pensadas como posteriores insumos para el diseño de una secuencia didáctica relativa al fenómeno de referencia abordado en la tesis.

El nivel seleccionado para la investigación fue educación media superior, modalidad Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuyo currículum escolar incluye el tratamiento del subtema virus (*Programa Analítico. Biología IV. Quinto Año, ENP/UNAM, 2017*) con la profundidad conceptual necesaria para la comprensión del fenómeno de referencia.

Hasta la realización de la tesis, los precedentes en la literatura didáctica especializada sobre las explicaciones espontáneas de educandos adolescentes (16 a 19 años de edad) acerca del fenómeno de infección viral por SARS-CoV-2 evidenciaron lo siguiente:

- Se encontraron cuatro investigaciones educativas cercanas a la edad requerida que abordan explicaciones espontáneas estudiantiles acerca del fenómeno de infección viral en general, aplicadas a muestras de sujetos de 16 a 25 años.
- Dichos registros abordan nociones generales de enfermedades infecciosas como gripe o resfrío; síntomas –fiebre, dolor de estómago y de cabeza–; virus tanto como microbios o microorganismos antropomorfos agresivos; y medidas de higiene personal preventivas –principalmente lavado de manos.
- Ausencia de referencias sobre explicaciones espontáneas de educandos mexicanos de educación media superior que informaran cómo piensan el fenómeno general de infección viral y en específico del SARS-CoV-2.

La escasez mencionada, la distancia temporal de los registros y el carácter emergente del SARS-CoV-2 expusieron la necesidad de actualizar la investigación en este rubro.

Sobre las necesidades sociales, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) reportó alta demanda juvenil de información confiable en América Latina para

comprender la pandemia por Covid-19 y su prevención (UNICEF, 2022), además puntualizó que incluso los jóvenes alfabetizados digitalmente se sentían desinformados. Al parecer, no es suficiente con tener la información disponible, sino que falta incidir en la construcción de conocimiento científico escolar que incorpore las formas espontáneas del pensamiento de los sujetos porque estas son esenciales en la codificación y decodificación para comprender el fenómeno en cuestión. También, Salazar (2020) documenta la necesidad de incluir el contenido Covid-19 como oportunidad de tratamiento curricular multidisciplinar para la innovación de la enseñanza hacia un aprendizaje más significativo, acorde con experiencias personales y colectivas.

Gómez y Adúriz (2011) explican que, mediante los asuntos socio-científicos, la ciencia escolar se vincula con la realidad de las personas y propicia que argumenten y tomen decisiones responsables ante situaciones cotidianas. Así, el conocimiento científico escolar, con ayuda de la construcción de modelos mentales estudiantiles robustos, la incorporación de elementos ontológicos y el establecimiento de relaciones de causalidad, así como la argumentación racional con un lenguaje científico escolar, podrían mejorar el abordaje de tales asuntos. Esto favorecería en los educandos la toma de decisiones sustentadas y contrarrestaría riesgos para la salud personal y pública como: falsas creencias, rumores, confusiones y temores infundados.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Se retomó el enfoque de Modelo Cognitivo de Ciencia con un marco epistemológico semanticista basado en modelos y con el cual Giere (2010) expone características de los modelos científicos:

- Son representaciones abstractas, producto de las características cognitivas naturales humanas, que permiten la construcción de conocimiento científico.
- Funcionan como intermediarios simbólicos entre las explicaciones coherentes –pensamiento– y los fenómenos del mundo –realidad–, son intencionales y tienen un grado de similitud con la realidad, dados los aspectos que el científico seleccione para la investigación –realismo moderado.
- Incluyen hipótesis para explicar y predecir el comportamiento posible del hecho con base en evidencias.
- Permiten aproximaciones cognitivas paulatinas que orientan hacia una mayor comprensión del hecho estudiado.

Adúriz-Bravo (2011) también sostiene que la modelización o acción con modelos, es fundamental para favorecer el desarrollo de la actividad científica escolar (ACE), que considera al alumno como sujeto cognoscente activo y protagónico en la construcción de conocimiento científico escolar (CCE). Izquierdo y Adúriz (2021) retoman a Giere y proponen la construcción de Modelos Científicos Escolares (MCE) como base de la transposición didáctica de los contenidos curriculares al favorecer acciones cognitivas mediante las cuales los pensamientos espontáneos de los sujetos se vinculen con la realidad de manera congruente y progresiva.

Sumado a lo anterior, Gutierrez (2001) explica que los educandos elaboran sus propias ideas acerca de los conceptos científicos, más allá de la instrucción formal, porque sus pensamientos espontáneos resultan de los elementos constitutivos del sistema de creencias que usan para desarrollar modelos mentales con los que intentan comprender el mundo. Gutierrez (2007) incluye situaciones cotidianas, dogmas, juicios de valor y supersticiones, mismas que son significativas y que al considerarlas en la instrucción escolar posibilita reconstruir tales significados en un contexto de

ciencia escolar. Además, Gutierrez (2014) propone caracterizar los elementos del modelo mental inherente a las explicaciones espontáneas en similitud con: “Un modelo científico es una representación de un sistema real o conjeturado, consistente en un conjunto de entidades con sus principales propiedades explicitadas, y un conjunto de enunciados legales que determinan el comportamiento de esas entidades” (Gutierrez, 2014, p. 51).

La posibilidad de transformación de las explicaciones espontáneas hacia explicaciones científicas se fundamenta con la Hipótesis de la Continuidad de Nersessian (2007), quien considera que la capacidad cognitiva que subyace a los modelos mentales es producto de la evolución humana y permite anticipar situaciones para resolverlas. Nersessian sostiene que los modelos mentales originan al pensamiento espontáneo y al pensamiento científico:

- Involucran la búsqueda de resoluciones a situaciones problemáticas.
- La necesidad cognitiva del sujeto surge cuando identifica diferencias entre las representaciones para comprender un aspecto de la realidad y lo que ocurre en esta.
- El proceso cognitivo es constructivo: el conocimiento existente permite reconocer significados en el nuevo conocimiento, entonces ocurren la asimilación y la acomodación.
- Se originan nuevos esquemas cognitivos con la reconstrucción de las representaciones mentales.

Nersessian aporta el supuesto de continuidad entre ambos procesos de pensamiento, pero aclara la diferencia: los investigadores utilizan objetivos teóricos, estrategias y métodos de validación por consenso, así los modelos científicos llevan a la elaboración de expresiones formales, por ejemplo, las leyes y teorías. No obstante, la capacidad cognitiva humana para modelizar permite

asumir que el pensamiento científico sea útil como orientador en la modificación de las explicaciones espontáneas estudiantiles.

Para describir y clasificar los modelos estudiantiles espontáneos o iniciales obtenidos mediante datos empíricos (MEID), se retomó la propuesta de López y Moreno (2014): el dispositivo teórico-metodológico denominado Modelo Científico Escolar de Arriba (MCEA) como referente para evidenciar la aproximación didáctica factible en la construcción de CCE. López (2019) explica que el MCEA resulta al contrastar los constructos Modelo Científico (MCI), Modelo Curricular (MCU) y Modelo Estudiantil Inicial con base en la literatura didáctica especializada (MEIL), con lo que se evidencian semejanzas y diferencias entre las Dimensiones Ontológica y Epistemológica (DOYE) respectivas.

Posteriormente, la comparación del MCEA con los MEID permite la descripción y caracterización de estos últimos para conocer sus entidades, propiedades, relaciones causales y funcionales. Dicha ontología remite a los componentes de la realidad que son identificados por los educandos en un fenómeno natural. Así, se reconoce con detalle el grado de aproximación o lejanía de los sustentos estudiantiles con base en la explicación científica escolar y los posibles obstáculos para la transición hacia ella.

INVESTIGACIÓN

Categorías analíticas

La organización y representación del fenómeno de infección por SARS-CoV-2 como modelo se hizo con los componentes de las DOYE sugeridos por Gutierrez (2014), estos permiten homogeneizar y contrastar los constructos (tabla 8.1):

Tabla 8.1. Infección por SARS-COV-2 en términos de modelos

Fenómeno	Etapas	Ámbito	Dimensión analizada	Modelos para tensionar	Dispositivo teórico-metodológico obtenido
Infección por sars-CoV-2 en células humanas (Ciclo lítico)	A) Reconocimiento sars-CoV-2 / Célula con receptor de membrana ACE2	1. Fijación	a, b, c y d	MCI/ MCu/ MEI	MCEA
		2. Penetración	a, b, c y d		
		3. Transcripción temprana	a, b, c y d		
	B) Replicación viral	4. Replicación	a, b, c y d		
		5. Transcripción tardía	a, b, c y d		
		6. Ensamblaje	a, b, c y d		
	C) Nuevos coronavirus sars-CoV-2	7. Liberación	a, b, c y d		

a = Ontológica-entidades

b = Ontológica-propiedades

c = Epistemológica-relaciones causales

d = Epistemológica-relaciones funcionales

Fuente: Mendoza (2022).

Así, con base en López (2019), se obtuvieron (Mendoza, 2022):

- MCI: explicación científica universitaria específica para el caso SARS-CoV-2 e incluida en publicaciones como *Scientific American*, *Cell*, *Revista de la Facultad de Medicina de la unam* y *Revista Mexicana de Trasplantes*.
- MCu: explicación científica escolar proveniente del contenido curricular “3.3 Los virus y su relación con el cáncer”

–Unidad 3. La investigación biológica y sus aportaciones para la comprensión de alteraciones en los procesos celulares– (*Programa Analítico. Biología IV. Quinto Año*, ENP/UNAM, 2017) y proveniente de libros de texto de biología (Mendoza, 2022). Aún no hay evidencia científica que relacione al SARS-CoV-2 con el cáncer, pero este coronavirus realiza un proceso infeccioso que altera el metabolismo celular.

- MEI: explicaciones estudiantiles espontáneas de adolescentes reportadas en cuatro investigaciones educativas que abordan virus en general.

La figura 8.1 presenta, solo de forma sintética y gráfica, la complejidad de los diagramas causa-efecto de cada constructo mencionado, el contraste y las DOYE del MCEA ideal.

Las categorías analíticas (CA) son esenciales, ya que permiten la descripción detallada de un fenómeno, en este caso, natural. De igual forma, hacen posible el abordaje de este para estudiarlo desde la identificación de los indicadores o dimensiones que orientarán la investigación. Por ello, son unidades con información y derivadas de los criterios propuestos para responder a los cuestionamientos del problema de investigación. Una vez identificadas las ca, la parte de realidad a la que remiten se traduce en conceptos precisos que abonan al sustento teórico, es decir, facilitan la sistematización de datos y la codificación de los mismos para vincularlos con los aspectos del fenómeno abordado. Tales atributos facilitan la aplicación de los constructos teóricos porque aportan coherencia entre las respuestas provenientes de los estudiantes para explicar el fenómeno tratado, en contraste con el MCEA.

Como es posible notar, sin la selección de las ca no habría sido posible la comparación entre el dispositivo teórico-metodológico mencionado y los datos obtenidos de las explicaciones espontáneas estudiantiles reunidas mediante el trabajo de campo. Así,

en relación estrecha con el MCEA, las ca evidenciaron tanto la complejidad explicativa de los estudiantes como la validez de la hipótesis directriz comprobada.

Por lo tanto, las categorías analíticas son los componentes de las DOYE del MCEA ideal y son aplicadas tanto en la decodificación/codificación realizada de los datos empíricos como para la categorización de los componentes en los MEID:

- *Condiciones* para que ocurra la infección viral por SARS-CoV-2: ingreso al cuerpo humano y reconocimiento molecular virus/célula hospedadora.
- *Entidades* del sistema con sus *propiedades*: coronavirus SARS-CoV-2, célula hospedadora con receptor de membrana ACE2 (*angiotensin-converting enzyme 2*), diversas proteínas estructurales, enzimas y material genético viral.
- *Relaciones causales*: interacciones moleculares durante la infección.
- *Relaciones funcionales* para construir una explicación coherente del fenómeno: SARS-CoV-2 es un coronavirus transmisible en humanos e infecta a células con receptor de membrana ACE2 y provoca Covid-19.

El MCEA ideal se elaboró además en un formato de tabla comparativa que muestra con detalle la complejidad del fenómeno de infección por SARS-CoV-2. La alta especificidad del caso llevó a una adaptación para obtener un MCEA ajustado que permitiera de manera más justificada –a partir de las evidencias– la descripción de los MEID obtenidos. Así, fueron seleccionados los elementos del modelo indispensables para la comprensión del fenómeno (Mendoza, 2022).

Datos empíricos

La muestra fue natural, no-probabilística, con un grupo mixto de 36 alumnos mexicanos, de 16-17 años de edad, que cursaron la

asignatura Biología IV de Quinto Año (ENP) en una escuela privada de la Ciudad de México. La profesora titular de asignatura comentó que las preguntas estudiantiles sobre Covid-19 y SARS-CoV-2 solo fueron abordadas en el subtema virus, en dos clases de 45 minutos cada una, en enero de 2022.

Los datos empíricos se obtuvieron mediante la técnica de encuesta con dos instrumentos de diseño original y virtuales con preguntas abiertas, aplicados el 10 y 23 de marzo de 2022: “Cuestionario 1. Tiempos de pandemia”, evidenció cómo reconocen los alumnos las condiciones del fenómeno de infección viral por SARS-CoV-2; “Cuestionario 2. La pandemia y la salud”, resaltó los componentes de las DOYE en los MEId. El enfoque de análisis fue de naturaleza cualitativa, de alcance descriptivo y permitió un primer acercamiento exploratorio al estudio de los MEId correspondientes.

Decodificación/codificación

Los datos empíricos fueron sistematizados mediante tablas comparativas sobre las DOYE para interpretar las explicaciones estudiantiles espontáneas. Se decodificaron los datos, en cada caso, seleccionando ideas reconocibles como elementos de un MEId. Luego se codificaron o equipararon con los componentes del MCEA ajustado.³

El contraste entre los componentes ontológicos y epistemológicos de los MEId y los del MCEA ajustado resaltó la coherencia existente en las explicaciones espontáneas estudiantiles y permitió explorar sus posibles niveles de complejidad (tabla 8.2).

³ Las tablas completas se encuentran disponibles en los anexos de la tesis (Mendoza, 2022).

Tabla 8.2. Complejidad explicativa en los MEId

Complejidad/Nivel	Indica	Incluye
Básico	Descripción del fenómeno.	Dimensión ontológica (entidades-propiedades).
Intermedio	Descripción y explicación causal del fenómeno.	Dimensión ontológica (entidades-propiedades) y Dimensión epistemológica (relaciones causales).
Avanzado	Descripción, explicación y reconocimiento de un patrón de comportamiento del fenómeno.	Dimensión ontológica (entidades-propiedades) y Dimensión epistemológica (relaciones causales-relaciones funcionales).

Fuente: Mendoza (2022).

Procesamiento

Primero se revisaron los 36 casos de la muestra para la decodificación/codificación de datos: lectura minuciosa de las explicaciones espontáneas estudiantiles para resaltar –con las CA– ideas equiparables a los componentes de las DOYE en un posible MEId. Ello evidenció la existencia de un mínimo de componentes que se tradujo en la estimación general de, cuando menos, tres niveles de complejidad explicativa de las abstracciones estudiantiles.

Después, se escogieron tres casos con más proximidad a la categorización o “casos-tipo” que fueron comparados con el MCEA ajustado para inferir los MEId con mayor coherencia explicativa. Su descripción como niveles *básico*, *intermedio* y *avanzado* esclareció el rango de confirmación de la hipótesis planteada en la investigación.

RESULTADOS

En la muestra, 22/36 estudiantes describen el fenómeno de infección por SARS-CoV-2 en células humanas; 11/36, describen

y explican; y 3/36 describen, explican y predicen el comportamiento. Los tres “casos-tipo” seleccionados en la tesis para la caracterización de los modelos estudiantiles fueron: MEId Básico-Alumno 19 (16 años), MEId Intermedio-Alumno 3 (16 años) y MEId Avanzado-Alumno 31 (17 años). Aquí solo se incluye este último como ejemplo del planteamiento metodológico:

MEId Avanzado-Alumno 31 (17 años)

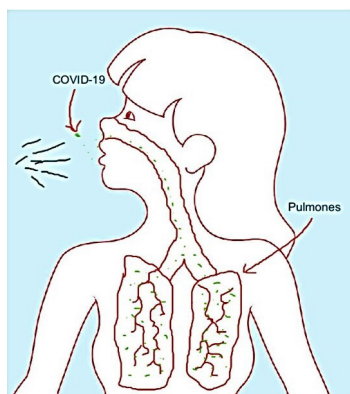
La tabla 8.3 concentra datos depurados y organizados que comprueban que el alumno, aunque no menciona el nombre del virus, ni el receptor de membrana ACE2 en las células pulmonares, sí relaciona al patógeno con el daño celular y el origen de Covid-19. La figura 8.1 –elemento del cuestionario 1– confirma las dos condiciones del fenómeno infección por SARS-CoV-2, representa los pulmones como órganos vulnerables sin incluir células y es inexistente el proceso a nivel molecular.

Tabla 8.3. Abstracciones del alumno

	MCE Ajustado	MEId Avanzado
Condiciones del fenómeno	Presencia del sars-CoV-2 al interior del cuerpo humano.	Sí, el coronavirus del Covid-19 se contagia de una persona a otra por estornudo y entra al cuerpo por la nariz y la boca, llega a los pulmones.
	Interacción bioquímica del sars-CoV-2 con las células humanas que tengan el receptor de membrana ace2.	El coronavirus del Covid-19 interacciona con nariz, laringe, faringe, tráquea, vías respiratorias, pulmones, bronquios, células del pulmón.

Fuente: Mendoza (2022).

Figura 8.1. Representación



Fuente: Mendoza (2022).

La tabla 8.4 muestra el contraste entre el MCEA ajustado con los componentes de las DOYE de la explicación espontánea estudiantil y la descripción del MEId Avanzado. Como ejemplo solo se retoma, por brevedad, la etapa A de las tres ya mencionadas en la tabla 8.1.

Tabla 8.4. MCEA ajustado y MEId Caso 31: contraste

		ETAPA A) Reconocimiento virus sars-CoV-2/Célula hospedadora					
		DIMENSIÓN ONTOLÓGICA			DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA		
MCEA ajustado	MEId avanzado	Entidad (partícula no viva, sistema vivo, moléculas y conjuntos de moléculas)		Propiedad (atributos y características)	Relación causa-efecto (interacción de entidades)	Regla de inferencia (comportamiento)	
	MCEA ajustado	MEId avanzado	MCEA ajustado	MEId avanzado	MCEA ajustado	MCEA ajustado	
ÁMBITO	ÁMBITO	MEId avanzado	MCEA ajustado	MEId avanzado	MCEA ajustado	MEId avanzado	
MCEA ajustado	MCEA ajustado	MEId avanzado	MCEA ajustado	MEId avanzado	MCEA ajustado	MEId avanzado	
1. Fijación	Adherencia	<p>a) Coronavirus sars-CoV-2.</p> <p>b) Célula humana hospedadora.</p>	<p>El sars-CoV-2 tiene espículas (proteína S con subunidades S1 y S2), envoltura y material genético.</p> <p>La célula hospedadora tiene una membrana plasmática que incluye el receptor de membrana ace2 (enzima convertidora de angiotensina 2).</p>	<p>El coronavirus de Covid-19 tiene forma esférica. Las espículas son picos, rodean al virus y tienen las glicoproteínas y funcionan como la llave que le permite unirse a la célula huésped.</p> <p>La membrana lipídica es una membrana de grasa que rodea al virus y la cápside es un recubrimiento proteico, dentro se encuentra el material genético del virus (ARN); b) las células pulmonares y las células huésped tienen un receptor de membrana para este virus y son las que se infectan por el coronavirus.</p>	<p>Si la proteína S de las espículas del sars-CoV-2 interactúa con el receptor de membrana ace2 en la célula hospedadora, la primera se fija o ancla en el segundo y se activa la enzima serinoproteasa transmembrana tipo II (TMPRSS2) que corta o escinde la espícula viral y expone la subunidad S2.</p>	<p>Cuando numerosos coronavirus sars-CoV-2 se fijan a células respiratorias con receptor de membrana ace2, se desarrolla la infección viral en diversos órganos y sistemas del cuerpo humano.</p>	

(continuación)

2. Penetración	NI	Nucleo-cápside viral en endosoma. Enzimas proteolíticas.	Material genético (ARN)	La nucleocápside viral (+ssRNA con proteína N) está protegida dentro de una vesícula o endosoma. Las enzimas proteolíticas rompen enlaces químicos.	NI	Si el endosoma interacciona con las enzimas proteolíticas, se rompe y libera el +ssRNA viral original.	NI	Cuando la penetración del material genético viral ocurre en diversas células, entonces este puede ser replicado y traducido.	NI
----------------	----	---	-------------------------	--	----	--	----	--	----

NI= El alumno no incluye en su respuesta el componente indicado.

Fuente: adaptada de Mendoza (2022).

Es posible notar que este MEId ya presenta una estructura parcial, aunque suficiente para alcanzar el nivel avanzado de complejidad explicativa. Esto confirma que están presentes algunos componentes de las DOYE, pero con varias ausencias de información, correspondientes a la interacción bioquímica entre el virus y la célula hospedadora, lo que llevaría a la alteración de la actividad celular, así como al deterioro de tejidos y órganos.

El contraste entre el MEId avanzado y el MCEA ajustado mostró que existe reconocimiento de un patrón sencillo: el coronavirus tiene espículas e infecta a células del pulmón que poseen un receptor de membrana específico, pero no menciona el nombre de este. El virus forma copias virales y provoca enfermedad. Ya existen elementos incipientes pero que corresponden a las DOYE necesarias para describir, explicar y predecir el comportamiento del fenómeno de referencia. Menciona componentes de los ámbitos fijación, penetración y replicación, no obstante, están ausentes los correspondientes a transcripción, traducción, ensamblaje y liberación. Estas son algunas evidencias contenidas en el MEId avanzado: *las espículas que contienen las glicoproteínas Spike, características de los coronavirus [...] empiezan a buscar células huésped para poder infectar con el fin de reproducirse [...] se empiezan a adherir a las células que tengan el receptor adecuado [...] a las células del pulmón [...] en su mayoría afectadas por el coronavirus y se enferma de gravedad.*

A partir del total de resultados obtenidos en el trabajo de investigación es posible pensar que existe, por parte de los educandos, repetición de un mínimo de conocimiento conceptual, ya que aún no logran la comprensión del fenómeno de referencia. Esto debido a que no han construido CCE necesario para una comprensión completa y profunda acorde con el nivel educativo. Tal inferencia tiene como contexto que: a) la muestra correspondía a alumnos de la asignatura Biología IV que incluye el tratamiento didáctico del contenido conceptual “3.3 Los virus y el cáncer”

y desarrollado en clase; b) la aplicación de los cuestionarios fue aproximadamente dos meses después; c) el nivel de profundidad ideal incluye generalidades sobre estructura celular y viral, enzimas y material genético, procesos bioquímicos básicos del ciclo lítico como transcripción y síntesis de proteínas virales.

Los resultados expuestos confirman la hipótesis planteada: presencia de tres posibles niveles de comprensión del fenómeno. Aunque la existencia de componentes mínimos de las DOYE da oportunidad para la construcción de CCE con mayor coherencia.

ANÁLISIS

Con base en la totalidad de los casos estudiados durante el trabajo de investigación, las diferencias entre los componentes ontológicos y epistemológicos de los MEID explorados y el MCEA ajustado, sobresalen limitantes –en los MEID– como: ausencia, mención mínima y confusión en el significado de algunas entidades, propiedades, relaciones causales y funcionales. Esto provoca escasez en la estructura de los MEID e inconsistencia en las explicaciones espontáneas para dar cuenta completa del fenómeno de referencia.

Las limitantes señaladas en la caracterización de los MEID hacen pensar que la abstracción es una de las dificultades centrales en la construcción de CCE para elaborar ideas congruentes y consistentes con el nivel educativo. Los modelos encontrados presentan un manejo básico y repetitivo de términos biológicos, por ejemplo, virus, célula, cápside, membrana, receptor de membrana, glucoproteínas, ARN, que no reflejan apropiación de conocimiento suficiente para articular explicaciones completas. Por otra parte, los MEID parecen originarse en situaciones perceptibles directamente por los educandos –estornudo, síntomas de malestar que reconocen como gripe e incumplimiento de medidas de prevención– y no tanto en componentes microscópicos y moleculares. No obstante que los MEID no corresponden totalmente

al MCEA, tienen componentes de las DOYE más robustos que los MEI: no atribuyen características antropomorfas a los virus e incluyen una estructura viral con cubierta y material genético.

Parece que los educandos requieren construir la dimensión ontológica que les permitiría tomar en cuenta la realidad microscópica y molecular indispensable para la comprensión del comportamiento del fenómeno. Esta representa dificultad específica para la percepción concreta estudiantil, ya que las entidades involucradas en el fenómeno de referencia no son observables con las limitaciones de los sentidos humanos y es necesario conceptualizarlas con las características descritas científicamente. Esto requiere de referentes con significado para los alumnos y que tendrían que integrar aquellos componentes de los MEI útiles para el vínculo con el MCEA.

Gutierrez (2007) y Nersessian (2007) sostienen que la transición del pensamiento espontáneo hacia el científico es posible con transposición didáctica que favorezca la construcción de CCE. Gutierrez agrega que la construcción de saberes sistematizada por la ACE formaliza el conocimiento. Así, se sigue que es crucial el ejercicio de construcción de abstracciones en términos de modelos para comprender la realidad y las características biológicas de esta. Tal tratamiento didáctico de los contenidos curriculares propiciaría conceptualizar la enseñanza como un ejercicio ontológico y epistemológico donde el MCEA contribuye con la formalización de los MEI al posibilitar el análisis de estos y generar conocimiento con sustento teórico.

CONCLUSIONES

La descripción de las explicaciones espontáneas que elaboran educandos de quinto año de preparatoria –para comprender el fenómeno de infección por SARS-CoV-2 en células humanas– actualiza el registro del estado de las DOYE en los MEI correspondientes. La sistematización de los rasgos de los MEI se hizo con

el dispositivo teórico-metodológico MCEA ajustado y está sustentada en las CA resultado del tratamiento del fenómeno de referencia desde el enfoque semanticista de modelos. El MCEA ajustado permitió identificar en profundidad tres niveles de complejidad explicativa en los MEId –básico, intermedio y avanzado–. Esta categorización visibiliza limitantes de los MEId y simultáneamente componentes útiles para el andamiaje didáctico requerido en el nivel educativo y que integre las representaciones estudiantiles.

La hipótesis fue confirmada con la categorización que expuso dificultades en la construcción de CCE, como omisiones y confusiones en los componentes de las DOYE: entidades, propiedades, relaciones causales y relaciones funcionales que dan cuenta –a niveles celular y molecular– del fenómeno seleccionado.

También se constató la escasez de reportes en investigación educativa que abordan explicaciones espontáneas de alumnos adolescentes sobre fenómenos infecciosos virales, en relación con CCE (estructura viral y celular, material genético, infección viral, ciclos lítico y lisogénico, propagación de infecciones virales, medidas de prevención y el caso particular SARS-CoV-2 y Covid-19). Tal escasez es reflejo del bajo número de publicaciones al respecto, un periodo prolongado de tiempo en el que no hay registros y en el caso de México estos no existían, en específico, para alumnos de educación media superior (16 a 17 años de edad).

El aporte es diagnóstico y ofrece a docentes e investigadores conocimiento científico sustentado empírica y teóricamente, con utilidad factible en la mejora de la enseñanza en biología. Esto es, elaboración de criterios de diseño y validación para SD y materiales curriculares que propicien la construcción de CCE con sentido para los estudiantes de educación media superior, relativo a infecciones virales (SARS-CoV-2, VIH/sida, VPH/papiloma humano, influenza AH1N1 u otras). Permite, incluso, ampliar estudios diagnósticos de MEI en nuevas poblaciones o probar el MCEA en aula e identificar causales de las características de los MEI.

Esto contribuiría con una transposición didáctica que pondere la comprensión de los educandos acerca de un fenómeno de referencia más que la memorización de información.

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A. (2011). Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución. En L. Galagovsky (ed.), *Didáctica de las ciencias naturales: el caso de los modelos científicos* (pp. 141-161). Lugar Editorial.
- ENA/UNAM (2017). *Programa Analítico. Biología IV*. Quinto año. <https://www.dgire.unam.mx/webdgire/wp-content/uploads/2019/01/1502.pdf>, el 10 de noviembre de 2022.
- Giere, R. N. (2010). An agent-based conception of models and scientific representation. *Synthese*, 172(2), 269-281. philsci-archive.pitt.edu/4211/1/GIERE-ABCMSR.doc
- Gómez, A. y Adúriz-Bravo, A. (2011). 3. ¿Cómo enseñar ciencias? En L. Rodríguez (coord.), *Las ciencias naturales en educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI* (pp. 93-128). México: SEP/UPN. http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LibroAgustin.pdf
- Gutierrez, R. (2001). Mental models and the fine structure of conceptual change. En R. Pinto y S. Surinach (eds.), *Physics Teacher Education Beyond 2000* (pp. 35-44). Elsevier Editions.
- Gutierrez, R. (2007). Sistemas de creencias, modelos mentales y cambio conceptual. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII, Madrid*, 573-585. <https://www.researchgate.net/publication/307904557>
- Gutierrez, R. (2014). Lo que los profesores de ciencia conocen y necesitan conocer acerca de los modelos: aproximaciones y alternativas. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), 37-66. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia37.66>

- Izquierdo, M. y Adúriz-Bravo, A. (2021). Contribuciones de Giere a la reflexión sobre la educación científica. *ArtefaCToS. Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología*, 10(1), 75-87. <https://revistas.usal.es/index.php/artefactos/article/view/art20211017587>
- López, A. (2019). Secuencias didácticas y el contenido de enseñanza. En Á. López (coord.), *Modelos Científicos Escolares: el caso de la obesidad humana* (pp. 15-172). México: UPN. https://www.researchgate.net/publication/336618126_Modelos_cientificos_escolares_el_caso_de_la_obesidad_humana#:~:text=La%20primera%20parte%20del%20título,infantil%20y%20juvenil%20en%20México
- López y Mota, A. y Moreno, G. (2014). Sustentación teórica y descripción metodológica del proceso de obtención de criterios de diseño y validación para secuencias didácticas basadas en modelos: el caso del fenómeno de la fermentación. *Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 7(13), 109-126. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2997/2684>
- Mendoza, A. (2022). *Modelos estudiantiles espontáneos relacionados con el fenómeno de infección para el caso sars-CoV-2 en células humanas* [Tesis de maestría]. México: UPN. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/105294/4/UPN092MDEMEAN2022.pdf>
- Nersessian, N. J. (2007). Mental modeling in conceptual change. En S. Vosniadou (ed.), *Handbook of conceptual change* (pp. 1-78). Nueva York, Estados Unidos: Routledge. <https://www.cc.gatech.edu/aimosaic/faculty/nersessian/papers/Nersessian-ModelingConceptualChange.pdf>
- Salazar, A. (31 de marzo de 2020). Cómo abordar el coronavirus desde las diferentes materias. *Magisterio*. <https://www.magisterio.com/2020/03/como-abordar-el-coronavirus-desde-las-diferentes-materias/>
- UNICEF (8 de agosto de 2022). *La juventud hace un llamado a tomar medidas contra el Covid-19 en América Latina y el Caribe*. *Ensayos fotográficos*. <https://www.unicef.org/lac/historias/ureport-covid-19>

CAPÍTULO 9

LAS REPRESENTACIONES FEMENINAS EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA EDITORIAL SANTILLANA Y TRILLAS (2020)

*María de los Ángeles Sánchez López**

*Rosalía Menéndez Martínez***

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

La sociedad hipervisual que habitamos se extiende a los libros de texto, los cuales, por medio de su propuesta gráfica, forman parte del intercambio de información y de un ambiente visual (Mraz, 2013) que ha crecido en los últimos años dentro de la sociedad. En el caso de las imágenes que forman parte de los contenidos de los libros, estas presentan información mediante gráficos o tablas, pero cuando se trata de personas utilizan representaciones genéricas dentro del espacio escolar. Es decir, a través de las imágenes se promueve una socialización temprana de los roles de género en la sociedad. El interés por las imágenes y sus múltiples lecturas llevó a centrar esta investigación en las representaciones femeninas presentes en los libros de texto de Historia de México, dada la relevancia de esta asignatura, que

* Maestra en Desarrollo Educativo, línea de investigación: La Historia y su Docencia. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad. Correo electrónico: angelessnlopez@gmail.com

** Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Profesora-investigadora de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: rmenendez@upn.mx

presenta la historia del país desde el periodo prehispánico hasta la primera década del siglo XXI.

Se realiza un estudio comparativo entre los libros publicados en el año 2020 por las editoriales Santillana y Trillas, dada su relevancia en el mercado de libros de texto durante ese periodo.

Estudiar los libros de texto de secundaria no es fortuito, retomando a Leñero, aunque la identidad de género inicia su desarrollo desde el nacimiento, este continúa intensivamente por lo menos hasta el final de la adolescencia (Leñero, 2011). De ahí que la etapa de la secundaria sea un momento fundamental para las y los adolescentes que en ese periodo definen, establecen y concretan los roles de género.

A continuación, se presentan los estudios que han analizado la representación de las mujeres en libros de texto. Los estudios que han cultivado este campo de estudio han realizado comparaciones entre editoriales, cursos lectivos y entre reformas curriculares (Blanco, 2015; Bel, 2016); otros se han detenido en analizar un género o ambos, considerando tanto el contenido narrativo como el visual (Mosquera y González, 2015; Celis y Fuentes, 2021 y Álvarez, 2021). Además, existen investigaciones que realizan lo anterior más una comparación del contenido entre diferentes países (Brugeilles y Cromer, 2009). Los estudios concluyen de manera general que los contenidos promueven la desigualdad de género, priorizan una educación androcéntrica que afecta la subjetividad del alumnado e interfieren en los procesos educativos de las y los estudiantes.

En nuestro país, los estudios que han analizado la representación visual de las mujeres en los libros de Historia de México incluyen dos tesis elaboradas en la UPN Unidad Ajusco. En la primera investigación, se revisaron 14 de los 22 libros de texto aprobados en el catálogo 2006-2007 (Morales, 2008). En el segundo trabajo, la investigadora estudió los libros del plan y programa de 2011 y realizó una propuesta de intervención, para

incluir a las mujeres dentro de la práctica docente (Bautista, 2012). Ambas autoras concluyen que en el ámbito escolar hay una enseñanza de la historia androcéntrica y que utilizar nuevas perspectivas didácticas permite desarrollar otras miradas dentro del aula (Morales, 2008; Bautista, 2012). Otra investigación que analizó la presencia de ambos géneros en los libros de texto, concluyó que “en los contenidos que se expresaron por medio del lenguaje textual e iconográfico se encontraron ejemplos de estereotipos, discriminación, trato desigual, exclusión y fragmentación de la realidad” (Piñones, 2012, p. 13). Los trabajos antes mencionados demuestran cómo en los libros de texto existe una representación diferenciada según el género y las repercusiones de este sesgo.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta investigación, enmarcada dentro de los estudios de la Historia de la educación desde una perspectiva de género, lleva en primer lugar a definir el libro de texto como una “herramienta pedagógica que es el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores” (Choppin, 2000, p. 210). Elegir al libro de texto como fuente de estudio permite conocer el “mundo de los niños, jóvenes, maestros y autoridades inmersos en un mundo de prácticas, métodos, materiales, ideologías, discursos, técnicas, mobiliario, espacio escolar, horarios, juegos, en fin, en ese amplio y rico mundo de la cultura escolar” (Menéndez, 2021, p. 32) en diferentes contextos históricos. Además, siguiendo a Agustín Escolano (2012), el análisis del libro de texto permite entenderlo como un espejo de la sociedad que lo produce y en el que se reflejan los valores dominantes, los estereotipos y las ideologías de la sociedad.

Este al ser estudiado a través del análisis lingüístico, semiológico e iconográfico puede generar un conocimiento de los códigos que dan identidad a una determinada pedagogía.

En segundo lugar, analizar las representaciones de las mujeres en los libros de texto desde los estudios de género lleva a comprender que este es una “construcción sociocultural, un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad” (De Lauretis, 1989, p. 11) y que el género, “en tanto representación o autorrepresentación, es el producto de variadas tecnologías sociales –como el cine– y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana” (De Lauretis, 1989, p. 8). Mientras que, desde la perspectiva de la historiadora Ana Lau, esta categoría permite identificar “las operaciones de las ideas acerca de la diferencia sexual, es decir, las distintas representaciones atribuidas a lo masculino y a lo femenino en la multiplicidad de sociedades a través del tiempo” (Lau, 2015, p. 31).

La vinculación entre la categoría de género y la representación lleva a reconocer que representar a un género en específico implica “asumir la totalidad de los efectos de esos significados... Es así como la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación” (De Lauretis, 1989, p. 11). De ahí que la representación del género siguiendo a Chartier, se sostenga con “esquemas de percepción y de apreciación que conllevan las operaciones de clasificación y jerarquización que construyen el mundo social” (2013, p. 43). Realizar un análisis sobre la representación de las mujeres en los libros de texto desde un enfoque que ponga como eje la construcción del género, y en específico la construcción de “lo femenino”, permite ver cómo la feminidad es una construcción social que responde al orden de género imperante en un contexto específico y que al colocarse las imágenes dentro de los libros de texto, como parte de una propuesta visual,

permite señalar que este acto es parte del reforzamiento de la diferencia sexual como se expondrá más adelante.

Este estudio se enmarca en un análisis documental con enfoque interpretativo/cualitativo, aquí se parte de señalar que

el objeto de investigación y las cuestiones relacionadas con la misma no son objetivos, siempre tienen una carga axiológica propia de los valores imperantes en la sociedad. Y la realidad social está configurada por los intereses políticos y sociales de la clase dominante (Sánchez, 2013, p. 97).

El método utilizado para el análisis de las imágenes que representaron a las mujeres se construyó a partir de un trabajo cualitativo y cuantitativo enfocado en el lenguaje icónico, sustentado en tres autores. Primero, se retomó el nivel preiconográfico de interpretación del método de Panofski, que consiste en la “percatación acerca de qué manera, bajo diferentes condiciones históricas, objetos o acciones han sido expresadas por formas” (1962, p. 52). La etapa del análisis se fortaleció con la propuesta de Badanelli sobre el uso de este método en las imágenes del libro de texto. Ella señala que “el análisis no se conforma con la mera descripción de los objetos mostrados, sino que nos ayuda a descubrir intenciones políticas, sexistas, ideológicas, religiosas, etc., de una manera contextualizada y estructurada” (Badanelli, 2020, p. 20). Finalmente, con el fin de identificar los elementos iconográficos que dieron cuenta de cómo se presentó “lo femenino” en las representaciones analizadas, se tomó como referente el método feminista esbozado por Eli Bartra, quien establece el uso de un punto de vista feminista en la investigación con el fin de “indagar en dónde están y qué hacen o no hacen las mujeres, y por qué” (Bartra, 2012, p. 75), este camino teórico-metodológico guió este análisis enfocado en la representación visual de las mujeres en los libros de texto.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo cursó diferentes etapas: *a)* elección del material a analizar, *b)* diseño y elaboración de un instrumento de recolección de información y *c)* análisis e interpretación de los resultados.

Elección del material a analizar

Los libros de Historia de México estudiados fueron de las editoriales Santillana y Trillas, publicados en el año 2020. Los textos analizados fueron elaborados con el Plan de Estudios del 2011 (SEP, 2011).

Sobre el uso de las imágenes en los libros de texto se buscó “claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen” (SEP, 2011) y que “los recursos iconográficos como ilustraciones, fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas, gráficas, infografías y cualquier otro elemento visual [se incluyera] para complementar los contenidos discursivos de la obra” (SEP, 2013, p. 9). Estos parámetros siguieron las editoriales que elaboraron los libros analizados en esta investigación.

Cabe señalar que durante el sexenio de Felipe Calderón, se establecieron los primeros acuerdos que buscaron condiciones que permitieran el tratamiento transversal de temas de relevancia social como la equidad de género (Rojas, 2015).

Los libros de texto se eligieron por su relevancia en el mercado. El análisis de cada obra se organizó numerándolos del uno al seis para saber a cuál de los ejemplares se hacía referencia (tabla 9.1).

Tabla 9.1. Libros de texto

Santillana 1	Betancourt Posada, A., Ávila Romero, L. E., Betancourt León, H. <i>et al.</i> (2020). Historia II de México. México: Santillana.
Santillana 2	Rico Galindo, M., Ávila Ramírez, Y., Chousal C. <i>et al.</i> (2020). Historia II de México. México: Santillana.
Santillana 3	Salazar Blas, O. A. (2020). Historia II de México. México: Santillana.
Trillas 4	Martínez Baracs, A. y Lara Bayón, J. (2020). Historia de México. México: Trillas.
Trillas 5	Pérez O., Portillo A. y García, S. (2020). Historia de México. México: Trillas.
Trillas 6	Rodríguez, A., Ávila, E., Andaluz, C. <i>et al.</i> (2020). Historia de México. México: Trillas.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de recolección de información

La información se concentró en un catálogo hecho en Word, y posteriormente se construyó una base de datos en Excel para cada editorial. El análisis de contenido a partir de la identificación de las representaciones de las mujeres en los libros de texto consistió en la elaboración de un sistema de categorías tomando como referencia investigaciones anteriores (García, Troiano, Zaldívar y Subirats, 1993; Terrón y Cobano, 2008; Blanco, 2000; y Bel, 2016). Para este trabajo se presentan las categorías: actividades, trabajo y espacios ocupados por las mujeres, que a continuación se definen:

- **Actividades:** conjunto de las acciones y tareas realizadas.
- **Trabajos:** actividades físicas o intelectuales remuneradas o no remuneradas que se realizan en el ámbito formal e informal.
- **Espacios:** parte, extensión o lugar habitado. El espacio público es el lugar que está abierto a toda la sociedad, a diferencia del espacio privado que puede ser administrado o hasta cerrado según los intereses de la persona administradora.

El análisis se elaboró a partir de la aparición frecuente de las categorías identificadas y de subcategorías que ayudaron a organizar mejor la información. Cabe señalar que un inconveniente que se presentó en la investigación fue la falta de recopilación de información de algunas representaciones femeninas debido a la nitidez de las imágenes o a su posición dentro de la misma. Tomando en cuenta lo anterior, en este trabajo solo se presentan los resultados de tres categorías que permiten conocer qué actividades realizan las representaciones femeninas en los libros de texto, qué labores se observan, en qué espacios se les identifica y si estos fueron públicos o privados.

Análisis e interpretación de los resultados

Antes de iniciar, se comenta que en Santillana se contabilizaron 215 representaciones de mujeres y en Trillas 218, que suman un total de 433 imágenes. El conteo total de todas las representaciones femeninas encontradas en la propuesta gráfica fue de 1 708, cada una de ellas se analizó en este trabajo. De todas las imágenes, en Santillana se contabilizaron 858 representaciones de mujeres, mientras que en Trillas 850, lo que muestra una diferencia clara aunque no significativa.

PRESENCIA DE LAS MUJERES

Una vez que se identificó la presencia de las representaciones de las mujeres en cada uno de los libros, la pregunta que permitió seguir con la investigación fue, ¿cómo aparecen las representaciones femeninas? (tabla 9.2).

Tabla 9.2. Presencia de las mujeres

Subcategorías	Santillana	Trillas
Junto a hombres	81.24%	88.35%
Acompañadas	10.37%	8%
Protagonistas	8.39%	3.65%

Fuente: elaboración propia.

Se constató que ellas aparecen siempre junto a hombres; en segundo lugar, aparecen mujeres acompañadas por otras mujeres; y en tercer lugar, están las mujeres protagonistas, pero como se pudo comprobar, la mayoría son anónimas, ya que Santillana tiene solo 1.05% de mujeres identificadas por nombre y Trillas 1.65%. Los datos recopilados mostraron que las mujeres presentes en los libros de texto no son personajes históricos a los que se les considere agentes de cambio social. Ellas solo están presentes en los libros de Historia de México como acompañantes de los hombres, no como figuras que desempeñan un papel importante en los acontecimientos que han marcado el rumbo del país.

¿DÓNDE ESTÁN LAS MUJERES Y QUÉ HACEN?

Actividades

El análisis de las representaciones femeninas se realizó a partir de las categorías: actividades, trabajos y espacios ocupados por las mujeres en las imágenes. Se identificaron 958 actividades en Santillana, mientras que en Trillas 1 021 (tabla 9.3). Cabe destacar que hay mujeres que realizan una o más actividades en las imágenes en las que están presentes según la situación mostrada. Para ver el análisis de todas las imágenes se puede consultar la tesis en el repositorio de la UPN, en la cual están los anexos que

muestran los catálogos en los que se organizó la información que permitió la lectura de cada imagen.

Tabla 9.3

Subcategorías	Santillana	Trillas
Mujeres pasivas	74.63%	65.82%
Mujeres activas	25.37%	34.18%

Fuente: elaboración propia.

Las actividades realizadas por las mujeres se clasificaron en dos grupos. En primer lugar, las actividades pasivas y, en segundo lugar, las actividades activas. Estos datos muestran el sexismo presente en las representaciones al colocar a las mujeres de manera generalizada como personas en una condición inferior física e intelectual y al no mostrarlas realizando actividades con prestigio social. Mientras que las actividades activas muestran a las mujeres en tareas relacionadas con el cuidado, la venta de productos y la cosecha.

Ante esta información se da cuenta de la limitada presencia de las mujeres en la elaboración de tareas diversas en la propuesta visual del libro de Historia de México, que estuvo integrado de la siguiente manera: Bloque I: Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato en Nueva España, Bloque II: Nueva España, desde su consolidación hasta la independencia, Bloque III: Del México de la independencia al inicio de la Revolución Mexicana, Bloque IV: La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico y Bloque V: México en la era global (1982-actualidad). Como se observa, si bien, dado el contexto histórico que abarca cada bloque, se entiende que puede haber problemas en el acceso a imágenes que representen a las mujeres realizando actividades organizativas, educativas, deportivas, profesionales, intelectuales o empresariales, este no es el caso de

los siglos xx y xxi. En estos es muy plausible que se muestre una representación más realista y variada de las actividades femeninas. Sin embargo, los libros difundieron una visión parcial de la historia del país. Los efectos de este hecho permiten entender cómo desde “los estudios de género se plantea que la feminidad y la masculinidad son productos culturales. Esto quiere decir que los significados, representaciones y prácticas asociados con lo femenino y lo masculino no son naturales, sino que se han cultivado” (Piñones, 2012, p. 25). Ante esto, la relevancia de analizar el discurso visual del libro de texto como soporte de la cultura de género es crucial, ya que es a través de productos socioculturales, discursos y prácticas reproducidas en la vida cotidiana que se sostienen las desigualdades al representar la feminidad de manera estereotipada.

Trabajos

Los trabajos en los que se identificó a las mujeres muestran que labores realizaron en todos los bloques que conformaron los libros de texto (tabla 9.4).

Tabla 9.4

Subcategoría	Santillana	Trillas
Trabajo con reconocimiento social	8.71%	18.56%
Trabajo sin reconocimiento social	6.87%	7.90%
Trabajo sin identificar	71.36%	62.43%
No aplica	13.06%	11.11%

Fuente: elaboración propia.

La elaboración de esta categoría fue muy difícil, ya que a 1 168 representaciones de mujeres de ambas editoriales no se les representó haciendo un trabajo. Sin embargo, los datos que se pudieron obtener permitieron dividir la información en trabajos con

reconocimiento social y sin reconocimiento social. Antes de seguir, hay que señalar que en esta categoría destaca la información que no se pudo identificar y que la leyenda “no aplica” hace referencia a representaciones femeninas identificadas como vírgenes y patrias.

Sobre el análisis, en ambas editoriales se resalta la poca representación de mujeres en trabajos con reconocimiento social. Sin embargo, en la editorial Trillas se encontraron más representaciones femeninas elaborando trabajos con reconocimiento, este cambio es significativo, sin embargo, hay que señalar que ambas editoriales en pleno siglo XXI siguieron fomentando la idea que ha negado que las mujeres han trabajado en el desarrollo de las ciencias, las artes y en el sostenimiento de las economías. Desde este análisis se demuestra cómo los libros de texto por medio de la circulación de su contenido siguieron construyendo el género al reforzar imaginarios sexistas que perpetúan la discriminación y la violencia de género en estos materiales educativos.

Finalmente, al analizar la categoría de trabajo dentro de los libros de Historia de México y al ver los resultados, se refuerza la idea de la escasa participación de las mujeres en el mundo laboral como algo normal, este hecho es alarmante porque como señala Luna García,

en las aulas se muestran [imágenes] al estudiantado, [y] hay quienes hacen interpretaciones literales y las asumen como copias fieles de la realidad o como pruebas de que la historia ocurrió de cierta forma al conservar testimonios visuales de una realidad pasada (Luna García, 2012, p. 148).

Promover una lectura crítica de las imágenes es esencial para difundir otros referentes femeninos y para cuestionar lo visto en las herramientas pedagógicas diseñadas para las aulas.

Espacios ocupados

En la última categoría analizada se identificaron las representaciones femeninas en los espacios públicos y privados, este es uno de los temas más relevantes de los estudios de género, dado que:

En el espacio público se desarrollan las actividades de prestigio social, producción, gobierno y poder, creación científica y artística, producción de conocimientos y deportes. [Mientras que] el espacio privado se destina a la educación de hijas e hijos, al mantenimiento del hogar y a las tareas de cuidado y procuración de bienestar físico y emocional para sus integrantes, así como a su alimentación (Piñones, 2012, p. 26).

Los datos recabados del análisis de las representaciones femeninas muestran lo siguiente.

Tabla 9.5

Subcategorías	Santillana	Trillas
Espacio público	77.27%	75.58%
Espacio privado	9.20%	2.66%
Fondo de la imagen ficticio	6.48%	11.10%
Espacio sin identificar	6.25%	10.65%
No aplica	0.80%	0%

Fuente: elaboración propia.

Las representaciones femeninas en los libros de texto se encontraron principalmente en espacios públicos. Es relevante destacar que, aunque no era la intención principal de las obras representar a las mujeres, ellas fueron encontradas en fragmentos de biombos o paisajes en este espacio. Una de las mayores aportaciones de este trabajo es romper con la idea de que las mujeres en las imágenes de los libros de texto se encuentran constreñidas en el espacio privado-doméstico, ya que las mujeres aparecen de manera muy

recurrente en caminos, carreteras, parques, mercados, supermercados y atrios de iglesias. En estos lugares, se les ve socializando, vendiendo diferentes productos o cargando cosas. Aunque hay que señalar que por lo general las que ocupan este espacio son las mujeres de un estrato socioeconómico bajo. Y se destaca que normalmente las mujeres no están en los espacios públicos en actividades de prestigio social como señala Piñones.

En espacios privados, las representaciones femeninas se encontraron en conventos, casas, set de grabación, oficinas, consultorios, laboratorios y monasterios.

La intersección de las categorías de actividades, trabajo y espacios muestra que en ambas editoriales las mujeres no son representadas en lugares y labores relacionados con la política, la economía, las ciencias y las actividades culturales. Se apunta que si bien en los libros de texto no destacan las representaciones femeninas que realicen trabajo doméstico o de cuidados –actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres dentro de la división sexual del trabajo–, el hecho de negar visualmente que ellas realizan estas actividades invisibiliza que estas labores son y han sido realizadas por las mujeres. Se propone que en lugar de retirarlas deliberadamente se reconozca su valor social, evitando así reforzar estereotipos y roles de género limitantes.

CONCLUSIONES

Analizar las representaciones femeninas presentes en los libros de Historia de México de dos editoriales privadas, a partir de la perspectiva de género, reveló cómo estos fortalecieron la construcción social del género femenino. Con esta investigación se constata que el libro de texto como material escolar fue un difusor del currículo oculto presente en el ámbito educativo en donde “una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos,

mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas se transmiten en la escuela” (Maceira, 2005, p. 196) a todas las personas que forman parte de la comunidad escolar.

Se destaca la necesidad de incorporar la cultura de las mujeres a los contenidos curriculares, dado que las representaciones que se han presentado discriminan e impiden desarticular la desigualdad de género y la violencia hacia las mujeres en la escuela.

También se concluye que gracias a las mujeres investigadoras se han identificado las aportaciones de las mujeres en diferentes ámbitos en la historia, queda pendiente incorporar sus hallazgos a materiales escolares y hacer visible este trabajo de investigación que deja de exaltar la historia política y la construcción de héroes de la patria para poder aprender una historia más inclusiva y diversa.

Finalmente, se sugiere que para futuras propuestas gráficas usadas en los libros de texto se reconozcan las obras creadas por las mujeres, sus experiencias y aportaciones con el fin de desarrollar otras miradas, otras representaciones, otras lecturas y una construcción y difusión de referentes más equitativa.

REFERENCIAS

- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2021). Representaciones discursivas de las mujeres en la historia escolar chilena (1810-2017). *Revista Brasileira de Educação*, v. 26.
- Badanelli, A. M. (2020). Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. *Revista Brasileira de historia da Educação*, 20.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista: epistemología*,

- metodología y representaciones sociales. México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Psicología.
- Bautista Cervantes, J. Z. (2012). *Análisis de los libros de Historia de México en secundaria: ¿cómo incluir a las mujeres? O hacia una nueva historiografía*. [Tesis de maestría]. México: UPN.
- Betancourt Posada, A., Ávila Romero, L. E., Betancourt León, H. et al. (2020). *Historia II de México*. México: Santillana.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233.
- Blanco García, M. E. (2015). Representaciones y expresiones de género en los libros de texto de educación primaria (Estudio comparado de los cursos lectivos 1994/1995-2014/2015). Ponencia para el *XII Congreso de la Federación Española de Sociología*. Asturias, España.
- Brugeilles, C., y Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 3(4-5), 189-205.
- Celis Leal, M A. y Fuentes Leal, P. A. (2021). *Las representaciones sociales de género en libros de texto de lengua castellana del grado tercero de las editoriales Norma y Santillana*. [Tesis de maestría]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chartier, R. (2013). El sentido de la representación. *Revista de pensamiento contemporáneo*, 42, 39-51.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229.
- Cobano-Delgado Palma, V. y Terrón Caro, T. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación: Pensamiento*, 10.
- Escolano, B. A. (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 23(3), 33-50.

- García, M., Troiano, H., Zaldívar, M. y Subirats, M. (coords.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, España: Publicaciones del Instituto de la Mujer (n.º 37).
- Lau, A. (2015). La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En *Historia de las mujeres en México* (pp. 19-46). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Lauretis, T. de (1989). La tecnología del género. *Essays on theory, film and fiction*, Macmillan Press, 1-30.
- Luna García, M. E. (2012). Las mujeres comunes en el libro de Historia de sexto de primaria. Para observadores. En S. Plá (coord.), *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*. México: UPN.
- Leñero L., M. (2011). Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria. México: SEP/PUEG.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Martínez Baracs, A. y Lara Bayón, J. (2020). *Historia de México*. México: Trillas.
- Mraz, J. (2 de enero, 2013). *Fotografía e Historia. Jornada 8. Octavas Jornadas sobre Fotografía*. Montevideo, Uruguay.
- Morales Jurado, M. E. (2008). *Representaciones de las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria, aprobados por la sep (1994-2006)*. [Tesis de maestría]. México: UPN.
- Mosquera Ordóñez, G. C. y González Santos, M. (2015). *Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Menéndez Martínez, R. (2021). *Los libros de texto mexicanos: un largo camino. Siglos XIX al XXI. La investigación en y desde los acervos de*

- la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN (40 años de la UPN).
- Panofsky, E. (1962). *Estudios sobre iconología*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Pérez, O., Portillo, A. y García, S. (2020). *Historia de México*. México: Trillas.
- Piñones Vázquez, P. (2012). *Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos afines*. México: SEP.
- Rico Galindo, M., Ávila Ramírez, Y., Chousal C. et al. (2020). *Historia II de México*. México: Santillana.
- Rodríguez, A., Ávila, E., Andaluz, C. et al. (2020). *Historia de México*. México: Trillas.
- Rojas Fidencio, O. (2015). *La enseñanza de la Historia y la Equidad de Género vista en la práctica docente en una escuela secundaria*. [Tesis de maestría]. México: UPN.
- Salazar Blas, O. A. (2020). *Historia II de México*. México: Santillana.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinaria*, 16.
- Sánchez López, M. A. (2022). Las representaciones visuales de las mujeres en los libros de Historia de México de secundaria: un estudio comparado entre las editoriales Santillana y Trillas, 2014-2020. [Tesis de maestría]. México: UPN.
- SEP (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP.
- Terrón, M. T. y Cobano, V. (2008). *El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria*. Foro de Educación.

CAPÍTULO 10

EXPERIENCIAS CORPORALES DE ADOLESCENTES EN UN TALLER DE MOVIMIENTO Y DANZA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA. UNA APROXIMACIÓN HACIA EL RECONOCIMIENTO DE SÍ

*Andrea Ruiz Fiallo**

*Alejandra Ferreiro Pérez***

OBJETO DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

La adolescencia es una etapa que presenta intensas transformaciones a nivel físico y psíquico, las cuales dejan huella durante gran parte de nuestra vida. Estas transformaciones se evidencian principalmente en el cuerpo, lo que produce en algunos adolescentes incomodidad, malestar o inseguridad; esto puede derivar en algunos comportamientos que los lleven a dañar su propio cuerpo o el de alguien más, sobre todo si el entorno familiar, social y cultural en el que las y los adolescentes se desarrollan los abandona, lo cual puede a su vez incrementar esta conducta.

Por ello es importante ofrecerles oportunidades de vincularse en mayor medida con su cuerpo, es decir, conocerlo, cuidarlo,

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN Unidad Ajusco. Directora General de "Andrea" Centro de Danza y Bienestar. Correo electrónico: *andy9.9010@gmail.com*

** Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-X. Investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBAL. Correo electrónico: *aferreiro@upn.mx*

respetarlo y, al experimentar y comprender esa relación, quizás puedan llevarla hacia los demás, sin violencia. En esta vinculación el movimiento es un aspecto esencial, pues nos permite conocer el mundo e “influye sustancialmente en el grado de autoestima, control de sí y confianza en sí mismo” (Castro y Uribe, 2010, p. 40).

Esta investigación se centra en algunos de los aspectos que caracterizaron las experiencias corporales de adolescentes durante un taller de movimiento y danza, conformado específicamente por la educación somática, perspectiva poco implementada con adolescentes en México, y el Lenguaje de la danza. Un elemento importante a considerar fue que su implementación estuvo mediada por las nuevas tecnologías, lo que incidió en el tipo de información que se recabó respecto al cuerpo de las y los adolescentes.

La búsqueda de investigaciones, conceptos y propuestas para este trabajo, relacionadas con la adolescencia, el cuerpo y su bienestar, partió del concepto de cultura de paz y su vínculo con la educación. Nos sustentamos en la pedagogía para la paz, propuesta por Julio De Antón (2012) y Xesús R. Jares (en De Antón, 2012), en la que realzan la importancia del respeto a las opiniones y procesos que mejoren la convivencia y el aprendizaje, y se alejan de acciones que incrementen los miedos y la discriminación. Paulo Freire (1997) fue otro de los autores que revisamos, pues propone el diálogo como un elemento esencial del proceso pedagógico.

También profundizamos en la relación entre arte, adolescentes y entornos violentos, para lo cual consultamos las tesis de la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, afines a esta temática. Estos trabajos corresponden a intervenciones de distintas disciplinas artísticas que pretendían que los adolescentes experimentaran transformaciones. Respecto a propuestas que actualmente se desarrollan y trabajan con el vínculo entre danza, adolescentes y cultura de paz encontramos la de El Colegio del Cuerpo dirigido por Álvaro Restrepo, ubicado en Cartagena de Indias, Colombia, que se dedica a la formación

en danza de niños y adolescentes de bajos recursos (Colegio del Cuerpo, en López, 2012). En México está la formación metodológica Urbedanza, perteneciente al organismo de la sociedad civil ConArte, “dedicado a impulsar la educación en artes en la escuela pública, en comunidades de zonas periféricas y con riesgo social, a formar nuevas capacidades creativas, expresivas y de autorreconocimiento.” (ConArte, s. f.).

De igual forma era importante conocer y situar los cambios físicos y psicosociales que viven las y los adolescentes durante esta etapa, para ello recurrimos a algunos autores como las pediatras M. I. Hidalgo y M. J. Ceñal (2014), al sociólogo francés Michel Fize (2001) y a los psicólogos Cecilia Vázquez y Javier Fernández Mouján (2016). De estos autores tomamos en cuenta, principalmente, los aspectos que se refieren al cuerpo y las posibles causas que influyen en el desarrollo de conductas que lo violenten.

Finalmente se abordaron artículos que describen la enseñanza remota de emergencia, los cuales permitieron reorientar el taller que se inscribió en este contexto. Lo anterior considerando que los contenidos que integraron el taller, fueron concebidos originalmente por sus respectivas metodologías, para ser impartidos de manera presencial; de igual manera, nuestros conocimientos sobre el movimiento, la danza y nuestra experiencia en la impartición de clases correspondía a esta modalidad. La situación de crisis sanitaria por el virus SARS-CoV-2 nos llevó a responder, a buscar alternativas de una forma un tanto apresurada para impartir el taller y procurar que los adolescentes accedieran a los contenidos dentro de un contexto mediado por recursos tecnológicos.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para encauzar y conformar la investigación fue necesario afinar la mirada teórica, para ello nos apoyamos en el concepto de

experiencia de John Dewey (2008), y la noción de Wilhem Dilthey (en Turner, 2002), sobre la estructura de la experiencia, a través de la cual significamos y fijamos determinadas experiencias.

El siguiente concepto es el de experiencia educativa, en el que Dewey (2003) señala que los criterios que caracterizan este tipo de experiencia son los principios de interacción y continuidad. Este concepto resulta relevante, ya que las experiencias que procuramos generar en el taller, pretendían articularse con experiencias y saberes previos de las y los adolescentes y generar en ellos el deseo de seguir aprendiendo sobre el cuidado y respeto a su corporalidad; es decir, las experiencias educativas enmarcaron el posible surgimiento de experiencias corporales de reconocimiento de sí.

Respecto a la noción de cuerpo, encontramos más afinidad con los conceptos de Spinoza y Merleau-Ponty que proponen una mirada integral del cuerpo. Spinoza (en Marzano, 2013) menciona que el sujeto se compone por cuerpo y alma, pero ambos son expresiones de una única sustancia. Señala que en ambas existe un paralelismo perfecto que se basa en una unidad fundamental: no es que una actúe sobre la otra, sino que todo lo que sucede en una tiene su correspondencia en la otra.

Merleau-Ponty afirma que “mente y cuerpo no son dos sustancias relacionadas, sino una totalidad integrada, de manera que no tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo” (en Ferreiro, 2002, p. 2).

Con base en las nociones de experiencia y cuerpo, formulamos el concepto de experiencia corporal, el cual apunta a un proceso en el que las condiciones del entorno irrumpen para dirigir la atención del cuerpo como totalidad integrada, hacia sí mismo. Esta interacción puede provocar un crecimiento o una transformación consciente del cuerpo en relación con el entorno.

Para nombrar aquel estado que se orienta al cuidado y respeto del cuerpo, planteamos el concepto de *reconocimiento de sí*. Para

ello revisamos la noción de Somaestética de Richard Shusterman (2002), de la cual se desprenden los conceptos de estilo somático y automodelación creativa que ponen atención al conocimiento de la dimensión corporal y de la experiencia vivida. Con base en la revisión de estos conceptos, definimos reconocimiento de sí como un proceso que consiste en volcar sentidos, pensamientos y emociones hacia sí mismo en relación con el entorno, con la finalidad de detectar fuerzas, debilidades y proclividades que ayuden a una mayor comprensión, cuidado, respeto y bienestar del cuerpo.

La investigación fue de tipo cualitativa, la que, como menciona Eisner (1998), está relacionada con la cualidad de la experiencia de los sujetos y la subjetividad e historia del investigador; elegimos una metodología de corte etnográfico que, siguiendo a Rockwell (2009), permitió registrar, precisar, reflexionar y dar a conocer transformaciones sobre las concepciones que nos permiten mirar la realidad. Las herramientas usadas para la recolección de información fueron: el registro de la observación de cada sesión del taller a través de bitácoras, con un formato basado en la propuesta de María Bertely (2000); un formulario realizado a través de la herramienta Google Forms, contestado por las y los adolescentes unos días antes de dar inicio al taller, con 20 preguntas encaminadas a conocer cuál era la relación con su cuerpo y el movimiento; una entrevista grupal que se llevó a cabo al finalizar el taller; y la grabación de cada una de las sesiones por medio de un programa denominado OBS Studio. Debido a que el taller se impartió dentro del contexto de enseñanza remota de emergencia, las herramientas usadas para la recolección de información se modificaron: el acercamiento a las y los adolescentes fue “un contacto ‘mediado’, más que a través de la presencia directa, [es así que] escuchar implic[ó] leer, o sentir y comunicar de otras formas” (Pink *et al.*, 2016, p. 19).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN

El diseño del taller estuvo integrado por objetivos, el enfoque pedagógico con base en Paulo Freire y Xesús R. Jares, así como la descripción de los contenidos de la educación somática –el sistema nervioso, tono simpático y parasimpático y los tres cerebros (entérico, cardíaco y craneal)– y del Lenguaje de la danza –relaciones con objetos y personas–. La selección de estos contenidos se basó en la atención que dan a la sensorialidad, las emociones y la manera en que se reacciona ante ciertas situaciones o personas. Esto brindaba la oportunidad de conocer los hábitos de respuesta de las y los adolescentes ante estímulos del entorno, y mostrarles posibles alternativas de acción o reacción.

Las secuencias didácticas se elaboraron semana tras semana con la finalidad de tomar en cuenta las posibles necesidades o respuestas de las y los estudiantes. Las diferentes actividades estuvieron organizadas secuencialmente con el objetivo de que el aprendizaje fuera continuo y acumulativo, como lo sugiere Taba (1974).

La implementación¹ del taller de movimiento y danza se desarrolló en el ámbito de la educación no formal en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Proyecto Roberto Alonso Espinosa (2021), ubicado en la colonia Lomas de Chamontoya, perteneciente a la Alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México. El taller fue parte del área de habilidades para la vida del programa Rehilete perteneciente a la institución, que está dirigido a adolescentes.

El inicio del taller ocurrió el 30 de abril de 2021 durante la segunda ola de la pandemia en México provocada por el virus SARS-CoV-2, por medio de la plataforma Zoom. El taller se impartió

¹ Tanto el diseño como la implementación fueron realizadas entre Andrea Ruiz Fiallo y Angélica Álvarez Martínez.

los viernes, en un horario de 12 p.m. a 1:30 p.m. a adolescentes de entre 13 y 14 años; concluyó el 2 de julio de 2021 con un total de nueve sesiones. Fue guiado principalmente por Angélica Álvarez, quien en ese momento laboraba formalmente en este CDC como educadora titular del grupo al que impartimos el taller; sin embargo, también Andrea Ruiz se encargó de dirigir algunas actividades, especialmente cuando el grupo se dividía en dos equipos.

La asistencia de las y los adolescentes al taller fue intermitente; 14 hombres y cinco mujeres se presentaron al menos a una sesión. Observar el cuerpo de los adolescentes fue complicado en este contexto debido a la mediación de los dispositivos y la decisión de muchos de no encender la cámara o no responder por medio del micrófono o chat. A pesar de ello, el taller no estuvo en penumbra total, pues existieron momentos en que los estudiantes accedieron a encender su cámara, participar o responder. Estos fueron los momentos que nos permitieron aproximarnos a la experiencia corporal de los participantes.

RESULTADOS

El proceso de análisis de la información se hizo en dos fases: en la primera ocurrió la lectura de las bitácoras, visualización de los videos y las preguntas y objetivos de la investigación, que permitieron identificar los primeros patrones emergentes, que son aquellas acciones o gestos que se presentan constantemente durante la situación que se investiga (Bertely, 2000); estos fragmentos permitieron esbozar dos categorías empíricas y determinaron lo que posteriormente se transcribiría.

En la segunda fase, una vez transcrito lo seleccionado, se leyeron las transcripciones junto a las preguntas y objetivos, y patrones de las bitácoras, lo cual generó nuevos patrones emergentes, que agrupamos para construir las primeras categorías:

- Atestiguamiento
- Gesto tecnológico
- Tacto pedagógico como generador de reconocimiento de sí

Sin embargo, estas categorías fueron reformuladas, ya que conforme avanzábamos en el análisis surgían confusiones y dudas en relación con la posibilidad de observar el cuerpo, y qué tanto era sustituido por el dispositivo tecnológico.

En un primer momento, el atestiguamiento fue útil, porque lo relacionábamos con la experiencia de Andrea (una de las autoras) en sus clases de educación somática, donde se expresa lo que se siente o percibe ampliamente, a través de la palabra, pero los momentos en que las y los adolescentes mostraban su cuerpo eran pocos y los movimientos que hacían eran sutiles y a veces estos acompañaban la palabra. Por lo que al obtener un número reducido de testimonios y apertura de cámaras por parte de los adolescentes, decidimos concentrarnos en aquellas sutilezas que su cuerpo mostraba. Si bien el cuerpo aún podía percibirse, esta percepción era otra porque estaba mediada, pero todavía se podía notar la presencia de los adolescentes.

De ahí que acudiéramos a los planteamientos de Max Van Manen (1998), quien señala que el gesto corporal revela el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve. Lo anterior nos llevó a indagar más sobre el gesto, por lo que acudimos a Adriana Guzmán (2016), quien señala que los gestos son la expresión del cuerpo, una construcción cultural y un modo de comunicarse con los demás cuerpos; menciona que la corporalidad más que significado hace sentido, realza la importancia del contexto en esto último, pues el sentido que adquiera el gesto depende del contexto en que se produce. El gesto corporal es el movimiento a través del cual se expresa el cuerpo y revela la forma en que el ser humano conoce y aprehende el mundo.

Así, en aquellos momentos en que el cuerpo de los adolescentes estaba expuesto, percibíamos movimientos que, aislados o ignorados, podrían no decir nada, pero al aparecer recurrentemente en algunos estudiantes brindaban información sobre su corporalidad y la posibilidad de llegar a tener una mayor comprensión, cuidado y respeto de esta. De esta manera se construyó la categoría de gesto corporal.

En la categoría gesto tecnológico profundizamos en el chat y el uso de *emojis* o emoticonos, pues estos elementos permitieron la interacción de aquellos estudiantes que encendieron muy pocas veces tanto el micrófono como la cámara, lo anterior parecía indicar que aquellas herramientas sustituían la voz, el gesto, o modificaban la presencia de las y los adolescentes. Al hablar de lo tecnológico, nos referimos a las nuevas tecnologías que, de acuerdo con Juan Cristóbal Cobo (2009), usan hipertextos, multimedia, internet; los ordenadores interactúan por medio de redes informáticas para acceder a servicios, recursos, información y comunicarse, aunque los ordenadores se encuentren en lugares remotos. Para precisar este tipo de gesto nos apoyamos en la tesis doctoral de Agnese Sampietro (2016); esta autora hace un estudio sistemático sobre los emoticonos y *emojis*, y muestra la historia, la difusión y el uso de estos en la comunicación digital actual, a partir del campo de la Comunicación Mediada por Ordenadores. Retomamos algunos aspectos del análisis que hace de los *emojis*, principalmente los relacionados con la posible sustitución de la comunicación no verbal que normalmente se hace cara a cara y la connotación de los *emojis* de acuerdo con su ubicación y acompañamiento respecto al texto. Determinamos que el gesto tecnológico se vale de las herramientas dadas por la plataforma que permiten la comunicación, y aluden a aquellos movimientos por los cuales se perciben emociones, sensaciones y estados de ánimo.

Respecto al tacto pedagógico pensamos que solo se refería a los aspectos pedagógicos, y en la información recabada se

advertían otros elementos o estrategias que posibilitaron el encuentro con las y los estudiantes. De ahí que se pensara en una categoría más amplia como la de relación educativa que permitiría analizar aquellos momentos en que la intervención de las talleristas incidieron o no en la posible generación del reconocimiento de sí en los adolescentes. Partimos de Max Van Manen, quien señala que la atmósfera “es la forma en que el profesor está presente para los niños y aquella en que los niños están presentes para sí mismos y para el profesor” (2004, p. 78). En la relación educativa, el profesor debe orientar sus acciones hacia: quién es el estudiante y qué puede llegar a ser. A su vez revisamos el artículo de Martín Alonso *et al.* (2021), quienes se basan en Van Manen para tratar de explicar, con base en los gestos de una maestra, lo que constituye la relación educativa. Fernando Bárcena (2018) señala que la manera en que los maestros se relacionan con los estudiantes, a partir de lo que hacen y dicen, influye en el deseo de saber de estos últimos,

pues de lo que el profesor enseña no cabe inferir (como de una causa su efecto correspondiente) el aprender, sino el motivo, el movimiento, el inicio que empuja al discípulo a buscar un saber del que terminará enamorándose. Entonces, ese profesor, ese maestro, se convierte en un mediador del deseo de saber del otro, no de su deseo de aprender (Bárcena, 2018, p. 79).

Con base en estos autores definimos la relación educativa como la interrelación entre los estudiantes, las actividades, nosotras y las nuevas tecnologías; en esta se involucraron gestos, palabras, acciones, estrategias que posiblemente generaron en las y los estudiantes el deseo de involucrarse en el reconocimiento de sí.

ADOLESCENTES Y SUS EXPERIENCIAS CORPORALES A TRAVÉS DE LA PANTALLA

En este apartado exponemos el análisis de la información a partir de las categorías gesto corporal, gesto tecnológico y relación educativa. Las de gesto corporal y relación educativa se organizaron en subcategorías, las cuales surgieron durante el proceso de análisis, estas nos permitieron agrupar, explorar y finalmente exponer nuestro objeto de estudio con mayor claridad.

Gesto corporal

Los gestos corporales observados se organizaron en dos subcategorías; la primera, relacionada con la necesidad de ocultarse o mostrarse durante las actividades; la segunda, con la posibilidad de las y los estudiantes de expresar sus ideas y percepciones, mediante el uso del micrófono.

Encender la cámara ¿para ocultarse o mostrarse? En este apartado incluimos aquellos momentos en que las y los adolescentes exponían gestos un tanto contradictorios. Encendían la cámara, se colocaban frente a esta, e incluso mostraban afinidad con las actividades que incluían secuencias de movimiento, sin embargo, mostraban cierta tensión relacionada con la exposición de su rostro. Sus gestos parecían querer ocultarlo, se agachaban, giraban la cabeza a un lado, mostraban solo una parte de su rostro, mantenían una postura un tanto encorvada, o se colocaban de pie frente a la cámara, pero sin que su rostro se viera por completo o definitivamente no se veía.

El rostro es una de las zonas del cuerpo en las que más se evidencian los cambios hormonales experimentados en la adolescencia, esto puede predisponerlos a sentir cierta vulnerabilidad, inseguridad o incomodidad ante la mirada de los demás. La mirada del otro es lo que más presente está en la plataforma, “con la mirada se palpa, los ojos palpan los objetos sobre los que posan

la mirada. Mirar a alguien es una manera de atraparlo para que no se escape” (Le Breton, 2009, p. 56). Cuando se ve a alguien es una forma de reconocerlo, de hacerle saber que hay una atención o disposición hacia él o ella, pero esta disposición es imprecisa en la plataforma. Pero a la vez, no sabes quién te mira, puedes ver sus ojos, su nariz, su boca; puedes “atraparlo” sin que el otro note que lo haces. Si eres de los pocos en encender la cámara, te sabes observado, lo cual puede provocar una sensación de vulnerabilidad o indefensión, pues lo que se hace y se dice, en cierta forma, queda a merced o juicio del que observa. Esa crítica o juicio es lo que los adolescentes probablemente quieran evitar, por ello la intención de ocultar el rostro o no encender la cámara.

Al mismo tiempo la mirada del otro es un espejo que les brinda información sobre sí mismos (Vázquez y Fernández, 2016), pero debido a las pocas cámaras encendidas, este espejo fue borroso e intermitente, sin embargo, las decisiones de no encender la cámara o mostrar solo una parte de su corporalidad, parecieron ser nuevos espejos que validaron y repitieron la mayoría de los adolescentes durante el taller.

También había estudiantes que no parecían manifestar incomodidad o vergüenza al mostrarse, pues lo hacían sin que se les solicitara. En esos momentos mostraban acciones que no se relacionaban con el taller: comían, caminaban por su espacio o jugaban con sus mascotas; parecía que no podían permanecer en un solo lugar. Al respecto, Michel Fize (2001) señala que los adolescentes se mueven constantemente, exploran y llaman la atención de los demás, ven y se hacen ver; no se dirigen hacia algún lugar más bien se dirigen hacia sí mismos.

También manifestaron ciertos comportamientos que se inclinaban hacia la agresión tanto a su propio cuerpo como al de los demás. Dichas manifestaciones nos hicieron pensar que al contrario de muchos adolescentes que muestran cierta inseguridad hacia su cuerpo, otros reconocen y de cierta forma se muestran

confiados en un aspecto de su dimensión corporal, lo que puede provocar que no teman enfrentarse con situaciones que los conduzcan a la violencia, es decir, mostrar confianza en la corporalidad no precisamente conduce al *reconocimiento de sí*.

Conformaron y mostraron secuencias de movimiento grupales, actividad que pudo propiciar lo que Laban (en Ferreiro, 2014) denominó la alegría del movimiento; aquí la experiencia generada por el movimiento en grupo fomenta el sentido de comunidad, necesario para el ser humano; al respecto Martín Gleisner señaló que “esta forma de trabajo no suprime la individualidad, al contrario, la fomenta, pues la colaboración entre las diferentes formas de moverse en el grupo permite que el individuo tome conciencia de sí mismo dentro de un marco más amplio” (en Ferreiro, 2014, p. 48). El individuo se mueve a partir de sus posibilidades, pero también se esfuerza por integrarse en los movimientos del grupo. En ese sentido, las y los estudiantes a pesar del distanciamiento y de percibirse solo por medio de la pantalla, hicieron el esfuerzo por ejecutar los movimientos que formaban parte de la secuencia en grupo, a partir de sus posibilidades espaciales, de movimiento, tecnológicas.

Estas actividades también mostraron indicios de una conciencia somática, en la cual existe “una actitud de escucha hacia sí mismo, de atención interna, que se desarrolla a medida que el individuo participa activamente en la continua interacción entre los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones” (Castro y Uribe, 2010, p. 33). Lo anterior sucedió en los momentos en que tenían que poner mayor atención a su espacio cuando era muy reducido para moverse; al expresar y mostrar la implicación de una situación o emoción en su cuerpo mediante algunos movimientos, lo que les permitió ubicar otros que los aliviaban.

Mostrar las ideas y percepciones: el uso del micrófono. El micrófono permitió a la mayoría de las y los adolescentes expresarse y relacionarse tanto con Angélica, con las actividades y, en ocasiones,

con sus compañeros. Verbalizar resulta importante pues permite comprender con mayor claridad nuestros pensamientos, tener “la capacidad para hablar abiertamente de las emociones y de reconocer señales emocionales internas, aumenta la probabilidad de regular los impulsos emocionales” (Santoya *et al.*, 2018, p. 434), es decir, podemos hallar estrategias que faciliten afrontar lo que sentimos, en especial, cuando no nos produce bienestar.

Mediante algunas actividades que implicaron la observación de algunas coreografías de danza contemporánea, expresaron situaciones imaginadas que consideraban que producía esa emoción en los bailarines; también compartieron sus acciones ante la corporalidad del otro, que fueron desde el no hacer nada hasta el agredir.

Consideramos que las y los adolescentes necesitan rodearse de influencias que promuevan hablar abiertamente de sus emociones y percepciones, de esta manera, si logran nombrar con cierta amplitud aquello que sienten y perciben, pueden llegar a comprenderse mejor y, al tener esta claridad sobre ellos mismos, tener una claridad similar sobre el mundo que les rodea y actuar sin dañarse o dañar a los demás.

Gesto tecnológico

Algunos estudiantes usaron el chat como el medio predominante para interactuar en el taller, esto lo relacionamos con cierta timidez a mostrar su cuerpo y voz, incluso en ocasiones esta timidez parecía extenderse al hecho de ser leídos, pues en varias ocasiones usaban la posibilidad que da el chat de Zoom de mandar mensaje directo. Además de usar el lenguaje escrito, estos estudiantes emplearon los emoticonos y *emojis*, que tienen la función de expresar, aclarar o potenciar el mensaje que se envía por medio del chat. También expresan aspectos relacionados con las emociones, comportamientos o sensaciones físicas e incluso pueden indicar la intención con que se debe leer un texto (Sampietro, 2016). Para lo anterior es importante, como señalamos con los gestos corporales,

el contexto, pues de este depende el sentido que se le dé. Cuando los estudiantes que usaban solo el chat, empleaban emoticonos sin un texto que los acompañara y lo hacían al mismo tiempo que aquellos que usaban el micrófono, resultaba difícil comprender a qué o a quiénes se referían sus respuestas. Otro aspecto que complicaba el entendimiento era que, a diferencia de los *emojis*, que suelen expresar más o interpretarse fácilmente debido a su fuerza visual, los emoticonos parecían dejar un tanto ambiguo su sentido. El uso de este tipo de símbolos en el lenguaje escrito puede complejizar el entendimiento hacia los adolescentes. Su lenguaje cambia constantemente y esto les da la posibilidad de mantenerlo oculto, incomprendible para aquellos que no son cercanos, es decir, para los adultos. Pero el lenguaje les da la posibilidad de unirse entre pares y construir poco a poco su identidad (Fize, 2001).

En la plataforma de Zoom los *emojis* también son visibles por medio de la herramienta llamada Reacciones. La intención de esta herramienta, según la página web de Zoom, es “comunicarse con el anfitrión y otros participantes sin interrumpir el flujo de la reunión” (Zoom, 2021). Sin embargo, durante una de las sesiones del taller, el uso de estas reacciones sustituyó el cuerpo de uno de los estudiantes. Él no encendía su pantalla y usaba tanto la herramienta de reacción como el chat para “mostrar” su movimiento: modificó el uso que comúnmente se le ha otorgado a dicha herramienta. Fize menciona que las y los adolescentes “se mofan de las prohibiciones, de las reglas, de los usos, redefinen las funciones, los lugares de la ciudad, adaptan los espacios a sus necesidades” (2001, pp. 97-98). Este estudiante redefinió las herramientas de este espacio digital, lo que posiblemente le permitió lidiar con la posible inseguridad que le causaba mostrarse.

El contenido de las respuestas que se transmitían por el chat, es decir, el uso del lenguaje escrito, lo hemos relacionado con la importancia de verbalizar o atestiguar la experiencia y reflexionar sobre aquello que experimentan o perciben. El chat les permitió

expresarse y ser escuchados, e incluso pudo animarlos a no en-simismarse y quizás a perder el temor de decir lo que creían o experimentaban, similar al uso del micrófono.

El chat y sus herramientas muestran indicios que pueden brindar algunas oportunidades para mover pensamientos o ideas hacia conocimientos que no habrían sido explorados. Son elementos que por sí solos no ayudan a vincularse con el cuerpo, pero sí pueden ser herramientas que ayuden a vislumbrar lo que sucede con las emociones, los pensamientos o el cuerpo.

Relación educativa

El análisis de esta categoría lo dividimos en tres subcategorías: el eco, opciones y junto a ellas y ellos. Estas se refieren a tres estrategias recurrentes de Angélica, ya que fue quien principalmente dirigió el taller, pero también se exponen algunos momentos en los que participa Andrea.

El eco. En esta estrategia aparecen momentos en que Angélica repetía las respuestas de las y los estudiantes, ya sea por chat o por micrófono, como un eco. Angélica también tomaba algunas de sus respuestas para realizar preguntas y tratar de profundizar en su percepción.

Un aspecto importante en esta estrategia fue la forma en que Angélica usó su voz. Al repetir las respuestas de los estudiantes, en su pronunciación había un tono tranquilo, afable, que daba cierto énfasis a las respuestas al momento de repetirlas. Además de incluir el nombre del estudiante que la había expresado.

La forma en que Angélica realizaba este eco permitía crear un ambiente en que los estudiantes se sintieran invitados a participar; quizás repetir las respuestas fue una forma en que les hacía ver que los escuchaba, que los notaba, incluso podía aumentar esta percepción en el momento en que tomó una de las respuestas y profundizó en ella. Van Manen señala que “todo niño necesita que se le observe, que se le note. Que a uno se le

note significa que se le ‘conoce’” (2004, p. 37), pues la actitud, la acción del otro ante la presencia del niño le brinda información sobre sí mismo.

Opciones. En la siguiente estrategia nos enfocamos en los momentos en que Angélica les reiteraba y presentaba las diferentes opciones que tenían para mostrar su movimiento. Consideramos que ello influyó para que los adolescentes accedieran a encender la cámara y mostrarse en movimiento.

Esta indicación era una estrategia que usamos, principalmente, para las actividades relacionadas con el movimiento del cuerpo, pues sabíamos que la negativa a encender la cámara era un aspecto recurrente, por ello, al señalarles que podían elegir qué mostrar de su cuerpo, quizás evitábamos generar preocupación o malestar y promover una experiencia de comodidad, indispensable para lograr autorregular el movimiento (Eisenberg y Joly, 2011).

Aunque Angélica procuraba expresarles y mostrarles posibilidades, en ocasiones no fue suficiente e incluso interrumpían el flujo de la sesión cantando o hablando en voz alta, cuando se requería silencio. Ante ello, Angélica empleó lo que Van Manen (1998) denomina como tacto pedagógico, el cual corresponde a las acciones que permiten visualizar la forma en que los profesores o maestros escuchan, notan o prestan atención a los estudiantes. Dentro de las diferentes maneras en que el tacto puede manifestarse, se encuentra aquella en la que es necesario saber cuándo no intervenir, cuándo no hablar o cuándo hacer como que no se da cuenta. Van Manen la describe como un tipo de sensibilidad que evita que los profesores apresuren o fuercen el proceso de los estudiantes, pero que a la vez exige percatarse de cuándo deben realizar lo contrario, pues existen situaciones en que es necesario actuar.

Junto a ellas y ellos. Una estrategia que influyó en que las y los adolescentes encendieran sus cámaras y se mostraran en movimiento, fue que Andrea y Angélica hacían estas actividades junto a ellas y ellos.

Aquí analizamos los momentos en que dividían el grupo en dos equipos y tanto Angélica como Andrea dirigían la actividad para construir una secuencia de movimiento. La forma particular en que cada una desarrollaba la actividad junto a los estudiantes, podía notarse cuando mostraban la secuencia ante el grupo, a su vez podía verse parte de la personalidad de los estudiantes.

Hubo aspectos que reforzaron esta estrategia como que Angélica no expresara órdenes o indicaciones para que las y los estudiantes las ejecutaran; más bien, creaba un clima inclusivo y cercano. Van Manen señala que al evitar usar “con dureza el pronombre de la primera persona, ‘yo’, ... [se] logra crear un clima en el habla que corresponde al contacto personal” (1998, p. 181).

Otro aspecto fue que, al inicio de la actividad, cada una exponía su movimiento como ejemplo, y que invitara a los estudiantes a proponer el suyo, es decir, no imponer sino estimular la exploración de su movimiento. Bárcena menciona que lo importante en la relación entre maestro y discípulo es el deseo de saber que se produce en este último, quien debe percatarse que se trata de “aprender junto al maestro, no como él” (2018, p. 99).

Los estudiantes, al participar en estas actividades, experimentaron y mostraron movimientos propios y algunos que probablemente no hubieran hecho antes. Lo anterior resulta importante porque posibilita en los estudiantes el inicio hacia el cambio de patrones de movimiento y por lo tanto amplía el rango de este, lo que resulta en transformar la información que tienen de sí mismos (Castro y Uribe, 2010).

CONCLUSIONES

Los movimientos para ocultar el rostro al encender la cámara, por medio de la manipulación del dispositivo, el encuadre de la

cámara apuntando a un lugar o zona del cuerpo en específico y tanto la postura como algunos movimientos del cuerpo; indicaban incomodidad y timidez. Sensaciones con las que también relacionamos a las y los estudiantes que no encendieron su cámara; aunque también cabe la posibilidad de que al no encender la cámara o apuntar a un lugar o zona específica del rostro, quisieran ocultar el espacio en que se encontraban.

A pesar de que posiblemente había cierta tensión en los adolescentes debido a que no deseaban mostrarse o mostrar su espacio, muchos de ellos accedieron a participar, lo que pudo provocar que, al interactuar con nuevas ideas o formas de moverse, encaminadas a que pusieran una mayor atención a sus sentidos, pensamientos y emociones, no olvidaban esa tensión, más bien inferimos que la transformaron en una experiencia corporal dirigida al reconocimiento de sí.

Con el propósito de generar interés y curiosidad, fue importante que las actividades estuvieran relacionadas con situaciones, emociones o sensaciones que consideramos que fueran cercanas para ellos; además, que las y los adolescentes se encontraran en su propio entorno, pudo facilitarles empezar a comprender de qué manera apropiarse de las herramientas propuestas. Pues como señala Marcela Ponce (2021), apoyada en Sylvie Fortin, suele ser complicado trasladar las aportaciones de la educación somática a la cotidianidad de cada persona, ya que comúnmente los contenidos son dados en un espacio cuidado o encaminado a experimentarlos, lejos de las variables, o en ocasiones, hostilidades que se presentan en la cotidianidad.

Al generar actividades donde el movimiento fuera el detonante para que hablaran sobre sus preferencias, estados de ánimo, sensaciones, experiencias, percepciones y desacuerdos, les daba la oportunidad de tener un mayor entendimiento sobre todo ello, lo cual favorece el “incremento en la capacidad de percibir las propias necesidades e intenciones, y por lo tanto actuar de manera

más congruente” (Ponce, 2021, p. 22). Además de que escuchar y escucharse promueve un comportamiento empático.

Previamente a este taller, no hubiéramos tomado en cuenta los *emojis* o emoticonos como recursos para comprender la corporalidad de los adolescentes; sin embargo, al notar a aquellos y aquellas que usaron de manera primordial estos medios para interactuar en el taller y a su vez recordar que en el cuerpo existe una sinergia entre emociones, pensamientos, cuerpo físico y entorno, esas interacciones podrían darnos indicios de su experiencia. Fue difícil pues en ocasiones no comprendíamos el sentido que exponían los emoticonos o *emojis*, por lo que era necesario poner atención a las múltiples interacciones que existían alrededor de la respuesta realizada por el chat o las reacciones.

Le Breton menciona que la supresión virtual del cuerpo a través de la red, permite a aquellas personas que sufren con barreras arquitectónicas, sociales o culturales, tener “contacto con muchos interlocutores” (en Planella, 2006, p. 20). En ese sentido, durante una sesión presencial con actividades como las de este taller, elementos como el chat, los *emojis*, los emoticonos o las reacciones, funcionan como un apoyo para aquellos que sienten temor o timidez a hablar o moverse, es decir, barreras emocionales o psicológicas. Posiblemente encontraron un camino que les permitiera participar o hacerse visibles, una manera a través de la cual sentir seguridad al expresarse y quizás comenzar a comprender dicho temor, incluso, amplió las posibilidades de participación en el taller como ocurrió con la herramienta Reacciones.

Estas herramientas digitales en sesiones de educación remota permiten vislumbrar estrategias que nos acerquen a comprender un poco más a nuestros estudiantes y generar en ellos el deseo por saber aquello que pretendemos enseñar.

La verbalización constante por parte de Angélica, sumado a la tonalidad en su voz, fue esencial para procurar la comunicación y participación de las y los estudiantes, además de crear un

ambiente cercano a la confianza, que era reforzado con acciones como hacer la actividad junto a ellos y ellas, y permitir que los adolescentes usaran *emojis* o emoticonos para interactuar, lo cual apunta a una comunicación informal y cercana (Sampietro, 2016). Esta informalidad no implica una falta de seriedad o responsabilidad en el manejo del taller, más bien fueron facilitadores de la expresión de los estudiantes y nos aproximaron a ellos.

En ocasiones la tecnología no favorecía la voz de Angélica, pues cuando los estudiantes y ella hablaban al mismo tiempo la plataforma parecía cancelar su voz; algo similar pasaba al poner en volumen alto la música, ante ello Andrea trataba de disminuirla para que hubiera un equilibrio, pero Angélica dejaba de escuchar la música. Ese fue un aspecto que complicó la dinámica del taller.

Aunque nuestra participación en actividades era una estrategia que pretendía invitar y acompañar, esto también provocó que no dejáramos que construyeran por sí solos alguna secuencia de movimiento, lo anterior sucedió debido a que, al ver cámaras apagadas, no teníamos la certeza de su atención y disposición, por lo que suponíamos que al dejarlos solos no realizarían la actividad. Ello nos apartó de lo que sugiere Bárcena (2018): animarlos a alejarse para que buscaran sus propios caminos, es decir, de observar cómo y qué tanto se apropiaron de las herramientas y los ejercicios.

En la enseñanza remota del movimiento es indispensable la descripción y claridad de las consignas, además del recordatorio constante de las herramientas de comunicación para externar dudas u opiniones, lo cual le exige al educador el dominio y atención a estas.

Guiar una actividad de movimiento corporal a adolescentes que presentan resistencia a mostrarse, fue causa de gran inseguridad, pero conforme desarrollamos el taller reafirmamos la idea de que la enseñanza es un proceso que nunca termina, pues constantemente se está aprendiendo, porque las generaciones de

estudiantes cambian, pero cuando una situación como la pandemia nos obliga a mirar con nuevos ojos los contenidos, los propios conocimientos y prácticas, el aprendizaje, además de venir desde afuera con las y los estudiantes, también nos exige mirarnos, pausar, reconocernos y, si es necesario, solicitar apoyo. “Descubrimos ‘de nuevo’ lo que creíamos saber, porque se puede aprender lo que se sabe y descubrir lo que ya se ha encontrado” (Bárcena, 2012, s. p.).

REFERENCIAS

- Antón, J. de (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Castro, J. y Uribe, M. (2010). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 31-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3388>
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27), 295-318 <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2636>
- ConArte. Educar y vivir (s.f.). Urbedanza. <https://www.conartemx.net>
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional Cuadernos Prometeo.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisenberg, R. y Joly, Y. (2011). Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el método feldenkrais® de educación somática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 145-162 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art10.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferreiro, A. (2002). Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza. En M. Ramos y P. Cardona (dirs.). *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Ensayos históricos y analíticos* (vol. 1). México: Conaculta/INBAL/Cenidi-Danza José Limón/Escenología.
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: INBAL.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social* (A. Álvarez, trad.) México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. México: INAH.
- Hidalgo, M. I. y Ceñal, M. J. (2014). Hablemos de... adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1), 42-46. DOI: 10.1016/S1696-2818(14)70167-2
- Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos* (H. Cardoso, trad.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López, N. (2012). *La educación artística (danza) en educación básica como problematizador del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de marginación y violencia en México y Colombia*. [Tesis de maestría]. UPN/Xplora <http://200.23.113.59:8080/handle/123456789/40>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa.

- El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Marzano, M. (2013). *La philosophie du corps* [La filosofía del cuerpo]. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L. Lewis, T. y Tacchi J. (2016). *Etnografía digital*. Madrid, España: Morata.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes. Revista de intersecciones entre artes, ciencias y tecnologías* (6), 13-23. <http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.pdf>
- Ponce, M. (2021). *Un organismo que baila. Autoetnografía sobre la relación entre la educación somática y la danza contemporánea*. México: Samsara.
- Proyecto Roberto Alonso Espinosa. (2021). <https://www.proyectoro-berto.org.mx>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis: análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación digital actual*. [Tesis de doctorado]. España: Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/53873>
- Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Shusterman. R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona, España: Idea Books.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Turner, V. (2002). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia. En I. Geist (comp.), *Antropología del ritual. Víctor Turner* (pp. 89-102). México: Conaculta/INAH/ENAH.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- Vázquez, C. y Fernández, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *PSOCIAL*, 2(1), 38-55. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1477>
- Zoom Video Communications (30 de agosto de 2021). *Comentarios no verbales y reacciones de las reuniones*. <https://support.zoom.us/hc/es/articles/115001286183-Comentarios-no-verbales-y-reacciones-de-las-reuniones>

CAPÍTULO II
CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN
SEXUAL EN LOS Y LAS ESTUDIANTES
DE LA UAM UNIDAD IZTAPALAPA

*Lesly Luna Morales**

*Margarita Elena Tapia Fonllem***

ABORDAJE DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LA LITERATURA
ESPECIALIZADA Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La sexualidad es una condición, vivencia, dimensión y hecho que ha acompañado a la humanidad durante toda su historia, desde el nacimiento hasta la muerte. Pero ¿qué es y qué implica la sexualidad? De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en una consulta regional realizada en el año 2000 en Guatemala, se definió como una dimensión basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones (OPS, 2000, p. 6).

La sexualidad es un abanico de multiplicidades que atraviesan a las personas, no solo como un sujeto biológico, sino también como un ser social mediado por dimensiones culturales,

* Especialista en Sociología de la Educación Superior por la UAM Azcapotzalco. Investigadora cualitativa en Lexia, agencia de investigación de mercado y opinión pública de corte cualitativo. Correo electrónico: lunalsociolog@gmail.com

** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Profesora-investigadora titular en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: mtapia@upn.mx

religiosas, históricas y psicológicas que influyen, median y dan forma a las maneras de vivir la sexualidad.

El Estado debe procurar, proteger y enseñar a su sociedad en torno a la importancia de la sexualidad; si bien actualmente existe un marco legal que arropa a los derechos sexuales y reproductivos de las personas, los esfuerzos para incorporar temas de sexualidad y educación sexual en México han seguido un proceso complejo.

En 1972 se introdujeron contenidos de sexualidad en los programas de educación básica, en función de la política internacional para disminuir el crecimiento poblacional a través de estrategias y programas de planificación familiar (Rosales, 2011, p. 13). Adicionalmente, en el ámbito internacional se suma la ratificación de la Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer en 1981 (CEDAW, por sus siglas en inglés) y la Declaración Ministerial en 2010, documentos que obligan a México a generar estrategias en materia de sexualidad.

En 1992, los temas de sexualidad se incluyen con el Programa de Modernización Educativa, siendo presidente Salinas de Gortari; en 2006 la Reforma de Educación Secundaria (RES) incorpora un nuevo programa de educación sexual, sustentado en la teoría de sistemas: el enfoque de los cuatro holones de la sexualidad (Rosales, 2011, pp. 13-14). Además, se reforma el artículo 3.º constitucional incluyéndose la “educación sexual y reproductiva” en el *Diario Oficial de la Federación* del 15 de mayo de 2019. Estos cambios representaron un progreso importante en la educación sexual formal y legal, adquiriendo relevancia en la agenda política nacional y fortaleciendo la frase emblemática “lo personal es político”.

¿Cuál es el papel de la educación y las escuelas como un aparato de aprendizaje y conocimientos, pero también de reproducción cultural? ¿Cuál es el currículum que se enseña en México sobre educación sexual? y ¿cuál es el currículum oculto?, es decir, aquellas prácticas, ideas, prejuicios, desinformación y formas de

operar “no escritas” o no explícitas en el currículum del ámbito escolar a través de actores como los docentes, las autoridades administrativas y el uso de los espacios.

En los niveles básico y medio superior, la sexualidad se enseña con contenidos dirigidos a la dimensión biológica y psicológica de la sexualidad, a través del estudio de la reproducción, los caracteres sexuales secundarios y el embarazo (Rosales, 2014, p. 17).

Se enseña sobre riesgo y prevención en educación básica (Tamiñez, 2014), y temas como el erotismo, el placer o la diversidad sexual quedan fuera, provocando que les, los y las jóvenes lleguen a las universidades con información incompleta sobre sexualidad, pues está limitada por los planes de estudio y el currículum oculto¹ que opera desde el inicio de la educación escolar, aunado con los conocimientos extraescolares, estereotipados y prejuiciosos, transmitidos por los medios de comunicación, las amistades, la religión o el núcleo familiar.

Este artículo explora lo que ocurre en el nivel superior en torno a la educación integral de la sexualidad (EIS), pues se cree que, por edad y características del tipo educativo, ya no se requiere este tipo de formación. Estas temáticas se tornan todavía más diversas y difusas en el nivel superior, pues el universo de instituciones que lo conforman es un sistema completamente heterogéneo.

Son escasas las investigaciones que abordan contenidos de EIS en el nivel superior, tanto a nivel nacional como en Latinoamérica. Esta percepción se refuerza con lo que señala Rosales (2009, p. 70) al referir que, en las instituciones públicas de educación superior en México, la enseñanza de las sexualidades, desde el enfoque sociocultural, es un campo en desarrollo y desigual, que contrasta con la paulatina inclusión de la perspectiva de género

¹ Conjunto de fenómenos educativos que tiene como característica especial el ser implícito y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización (Cisterna, 2002, pp. 41-42).

en las instituciones de educación superior (IES), a través de normatividades universitarias, marcos legales y departamentos o defensorías de derechos estudiantiles. En las IES no se incluyen contenidos referentes a la EIS en el currículum formal o en pláticas, talleres, entre otras.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La temática se circunscribe a la educación sexual en las IES públicas en la zona metropolitana de la Ciudad de México, específicamente la UAM Iztapalapa (UAM-I). El objetivo central es: explorar, analizar y describir acerca de la información sobre educación sexual que disponen las y los estudiantes de licenciatura de la UAM-I, en dos momentos de su trayectoria escolar: previo a su ingreso y cursando alguna licenciatura. Para conocer sobre el currículum formal y oculto con el que cuentan y explorar el acercamiento que han tenido sobre el tema.

Los objetivos específicos son:

1. Describir si su paso por la universidad ha implicado que se informen sobre educación sexual, y si fue el caso ¿cómo tuvo lugar este acercamiento o experiencia?
2. Identificar cuáles son los medios por los que se informa el estudiantado acerca de temas relacionados con sexualidad; así como ahondar si conocen los programas y servicios que la UAM-I ofrece ante estos tópicos.
3. Analizar la información que tiene el estudiantado de licenciatura sobre educación sexual, antes y durante su ingreso a la UAM-I.

Se elige la UAM-I porque es de las pocas IES que cuentan con una Coordinación de Servicios Integrados para el Bienestar (COSIB),

que promueve el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria a través de servicios de salud.² Por ejemplo, el programa de jóvenes, sexualidad y salud reproductiva, enfocado en la promoción de una salud sexual y reproductiva basada en los derechos sexuales, para que la comunidad cuente con las herramientas para una toma de decisiones libre, informada y consciente en el ejercicio de su vida sexual y emocional.³

CONSECUENCIAS QUE SE DERIVAN DE LA FALTA DE EDUCACIÓN SEXUAL

De acuerdo con la literatura revisada, el inicio de la vida sexual se da en edades cada vez más tempranas, dichas prácticas pueden estar atravesadas por conductas de riesgo debido al tipo de educación sexual enseñada hasta ese momento (Gayet, 2014; Tamínez, 2014; Rojas, de Castro, 2017; Da Silva, 2018, en Pardo, 2021). Esto nos brinda información acerca de la educación sexual recibida desde la educación básica y media superior de las, les y los universitarios, en tanto los tópicos considerados en el currículum formal y aquellos temas ignorados como parte del currículum oculto.

Las investigaciones y contenidos en el currículum formal sobre educación sexual en la educación superior son pocas, lo que genera dos actores en tensión, a los, las y les estudiantes que llegan a las IES con ciertos conocimientos sobre educación sexual que adquirieron a lo largo de su trayectoria escolar previa, en tanto contenidos formales, y la información obtenida por otros canales

² (s. f.) Coordinación de Servicios Integrados para el Bienestar. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.izt.uam.mx/index.php/cosib>

³ (s. f.) Jóvenes, sexualidad y salud reproductiva, Coordinación de Servicios Integrados para el Bienestar. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.izt.uam.mx/index.php/programas-para-el-bienestar/saludsex>

como los medios de comunicación, la familia, los amigos, entre otros. Las universidades imparten contenidos para la formación de profesionales y su posterior colocación en el mercado laboral, en su misión formadora, las IES asumen un rol protagónico en el mejoramiento de la sociedad, liderando importantes procesos de cambio, mediante la generación y transmisión de nuevos conocimientos. Sin embargo, estas transformaciones no pueden lograrse plenamente sin la formación integral de las nuevas generaciones de profesionales (Preinfalk-Fernández, 2015, p. 2). La EIS es poco frecuente en el espacio académico, a pesar de que la sexualidad es un aprendizaje esencial para la vida en la juventud.

En México existen pocas investigaciones sobre los conocimientos de sexualidad que tienen los, les y las estudiantes de IES, o acerca de otras temáticas relevantes para el ejercicio saludable, responsable y gozoso de la sexualidad; sin que ello se interprete desde una posición moralista como una invitación expresa a mantener relaciones sexuales, sino a que las elecciones que tomen sean a conciencia de su propio bienestar, a nivel físico y emocional.

SUSTENTO TEÓRICO

Sobre los conceptos sexo, género, sexualidad, salud sexual, currículum formal y currículum oculto

Es importante realizar la diferenciación entre sexo y género, ya que cada categoría engloba un conjunto de características distintas y nociones.

Para Jeffrey Weeks (1998), el término sexo se utiliza para señalar que uno es hombre o mujer, es decir, una categoría biológica de la persona; pero también para nombrar el acto sexual entre personas. Por lo tanto, sexo tiene que ver con las características

físicas, biológicas y fisiológicas con las que nacen las personas, mientras el género refiere a las construcciones culturales que se esperan en el actuar de las y los sujetos según sea su sexo.

Weeks (1998, p. 19) define la sexualidad como un *producto de fuerzas históricas y sociales*. La sexualidad está presente y configura nuestra vida pública y personal. Así mismo, considera que su historicidad en la construcción social de la sexualidad es “campo virgen” para la investigación, puesto que como objeto de estudio fue cuestionado por considerarse de poco valor e importancia por ser relacionado a la esfera privada.

Esto ha ido cambiando a lo largo de los años. Actualmente los estudios relacionados con la sexualidad, la salud sexual y reproductiva, los derechos sexuales, el género y el feminismo han ido ganando espacios en la academia y en el debate político y público, no obstante, aún queda mucho por indagar.

Acerca del término “salud sexual”, la OPS (2000, p. 6) la define como la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. Además, esta se ve reflejada en las decisiones que toman las personas, y no solo en la condición de ausencia de dolor o enfermedad.

De acuerdo con el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (CNEGSR), la EIS es aquella basada en los derechos humanos, el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que todas las personas se desarrollen plenamente, incluyendo:

... aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales (CNEGSR, 2015, p. 63).

El “currículum oculto”, nos dice Francisco Cisterna, se oficializa como concepto en el discurso educativo en la década de 1960, refiere a un conjunto de fenómenos educativos que tiene como característica especial el ser implícito y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización (Cisterna, 2002, pp. 41-42). Es paralelo al currículum formal, pero está integrado en la praxis del docente, de las formas de operar de las escuelas como instituciones, los directivos y del sistema educativo. Está vinculado con las prácticas, las subjetividades y las formas de operar de los actores escolares.

METODOLOGÍA

Solo se hallaron tres artículos sobre EIS realizados por la UAM para su comunidad, enfocados al eje de la salud sexual y reproductiva, todos realizados en la Unidad Xochimilco (González de León, *et al.*, 2014; Lara Flores, *et al.*, 2015; González de León Aguirre *et al.*, 2019). De modo que este trabajo pretende realizar un primer acercamiento al caso de la UAM-I como un estudio exploratorio y descriptivo sobre los conocimientos de educación sexual de las, les y los estudiantes. Se realizó un pilotaje en línea a estudiantes de la UAM-I y la UAM-Xochimilco antes del levantamiento final, con un total de 37 cuestionarios. En la retroalimentación la mayoría comentó que el cuestionario le resultó claro, poco o nada confuso, por lo que los ajustes fueron mínimos a dicho cuestionario.

La muestra está conformada por estudiantes inscritos en el trimestre 22-invierno, debido al interés por mostrar una “fotografía” reciente de los conocimientos sobre educación sexual de la comunidad estudiantil de la UAM-I. Por cuestiones de riesgo sanitario, se realizó una propuesta de un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia de 200 casos. El cuestionario se dividió en dos secciones, la primera parte corresponde a los conocimientos que

aprendieron durante su trayectoria escolar en el nivel básico y media superior; la segunda parte se refiere a los conocimientos con los que cuentan actualmente mientras estudian el nivel superior. Tiene un apartado de datos personales para identificar el perfil de la población y un aviso de privacidad sobre el uso de la información. El cuestionario se elaboró en la plataforma digital Question Pro, un software para encuestas *online*.

La aplicación de la encuesta fue a través de las redes sociales institucionales (Facebook) de la universidad como la Oficina de Enlaces y Eventos y la Coordinación de Servicios Integrados para el Bienestar con el Programa de jóvenes, sexualidad y salud reproductiva. También, se realizó por medios informales como el grupo de estudiantes “UAM Iztapalapa”, en Facebook, donde obtuvo mayor respuesta por parte de la comunidad.

El levantamiento se realizó del 12 al 27 de abril de 2022 con un total de 326 respuestas completas. El trabajo de sistematización de información inició con la descarga del archivo en formato .xls de la plataforma digital. Se procedió a la “limpieza” de la base de datos, es decir, la revisión de los registros y sus respuestas. Al contar con la base de datos revisada por medio del programa Excel, se trabajó en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23.

Se prosiguió a realizar la corrida de frecuencias de todas las variables para obtener los datos absolutos y los porcentajes que posteriormente se trabajaron para presentar los resultados.

RESULTADOS

La muestra mayoritariamente pertenece a la división académica de CSH con 39.3% de representatividad; en segundo lugar, se ubica la división de CBS con 35.6%; y finalmente la división de CBI con 25.2% de la muestra. El predominio de las disciplinas

de ciencias sociales se debe a que la UAM-I cuenta con mayor número de licenciaturas pertenecientes a este campo, así que es casi natural encontrar mayor presencia de estudiantes de dichas carreras.

Respecto al sexo, 62.3% se identificó como mujeres, 37.4% como hombres y 0.3% se identificó como intersexual. La edad promedio está entre los 21-23 años de edad representado por 38.7% de la muestra total. En cuanto a la licenciatura, obtuvimos respuesta de las 27 carreras que imparte la UAM-I. La mayoría señaló que se encontraba cursando el quinto trimestre de la carrera, es decir, 12.0% lleva casi dos años en la universidad.

SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA: MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS E ITS

En esta sección se preguntó sobre diversos métodos anticonceptivos como condón, dispositivo intrauterino (DIU), sistema intrauterino (SIU), espermicidas, entre otros. 98.8% dijo que durante sus estudios previos al nivel superior sí les hablaron sobre el condón, mientras que actualmente 100% dice conocerlo. Respecto al condón interno, 73.9% dijo haberlo conocido durante el nivel básico y medio; actualmente 93.3% dijo tener conocimiento de este método. Hay una diferencia entre los conocimientos previos y actuales en este método de casi 20 por ciento.

Dentro de la subdimensión de salud sexual y reproductiva se les preguntó sobre infecciones de transmisión sexual (ITS), abordamos siete de ellas y hallamos lo siguiente: el virus de papiloma humano (VPH) fue una de las ITS menos identificadas durante la trayectoria escolar previa, pues 19.3% dijo desconocerla. Actualmente, 90.5% dijo tener conocimiento del VPH y 7.4% dijo desconocer sobre dicha ITS.

EMBARAZO E ILE

La prevención del embarazo fue un tema que desde la educación básica y media superior le explicaron a gran parte de la población encuestada, pues 89.3% contestó afirmativamente a la pregunta. En la actualidad, 88.3% dijo tener conocimiento sobre la prevención del embarazo. Así mismo, les preguntamos acerca del aborto; actualmente 56.0% de la muestra dijo que hoy día conoce sobre el tema, frente a 17.8% que anteriormente lo conocía. Si bien es un avance sustancioso de 38.2%, sigue siendo un porcentaje bajo sobre conocimientos del tema.

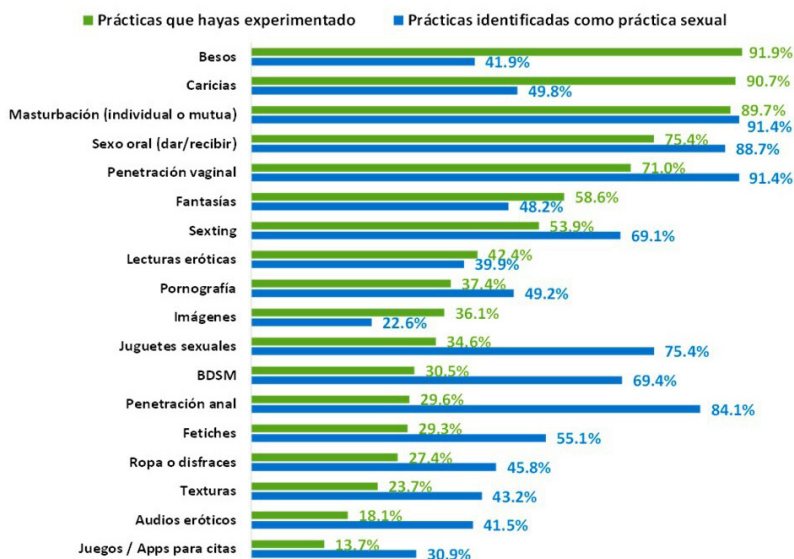
DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS- PLACER Y EROTISMO

Esta subdimensión indaga si las, los y les estudiantes conocen o identifican los derechos sexuales. Se les mostraron los 14 derechos de la cartilla de los derechos sexuales y reproductivos y se les preguntó si conocían o identificaban algunos de estos. Los derechos más conocidos fueron el “derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre nuestro cuerpo y nuestra sexualidad” y el “derecho a ejercer y disfrutar plenamente mi vida sexual”, ambos con 89.4% de representatividad. El derecho menos identificado fue el “derecho a la participación en las políticas públicas sobre sexualidad y reproducción”.

En la subdimensión “placer y erotismo” nos pareció interesante plantear dos preguntas con las mismas respuestas: “¿Cómo sientes tú el placer?” y “¿Cuáles de las siguientes prácticas identificas como prácticas sexuales?”. La finalidad radicó en identificar cuáles son las prácticas sexuales de placer y erotismo que llevan a cabo y si las consideran como prácticas sexuales.

En ese sentido, la población estudiada experimenta el placer a través de tres prácticas específicas (figura 11.1): besos con 91.9%, caricias con 90.7% y la masturbación con 89.7%. La práctica menos recurrida fue el uso de aplicaciones digitales para citas como Tinder, con 13.7% de representatividad. En tanto, las prácticas más identificadas como prácticas sexuales fueron la masturbación y la penetración vaginal, ambas con 91.4% de la población, y en segundo sitio el sexo oral con 88.7%. Es importante señalar que las respuestas se dieron individualmente a través de sus dispositivos digitales para que prevaleciera la mayor privacidad.

Figura 11.1. Placer y erotismo



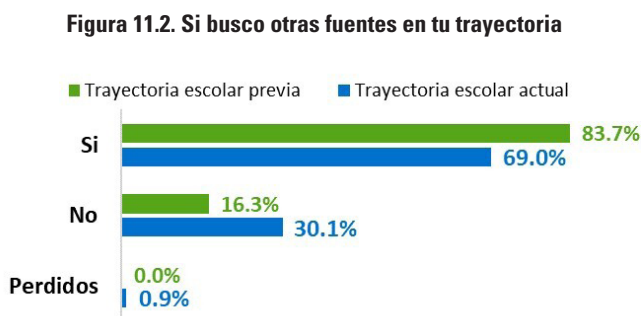
Fuente: elaboración propia.

AUTOPERCEPCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Esta subdimensión explora cómo consideran que fue la educación sexual que recibieron durante los niveles escolares previos, así como la satisfacción con la educación sexual actual.

Respecto a la satisfacción con la educación sexual recibida previamente, 60.2% señaló sentirse con poca o nula satisfacción con lo aprendido. Respecto a la “Satisfacción con los métodos de enseñanza” 61.7% dijo tener poca o nada de satisfacción con la manera en la que les enseñaron educación sexual en su trayectoria escolar anterior.

Así mismo, se les cuestionó si previamente a la universidad buscaron otras fuentes de información en torno a educación sexual (figura 11.2), 83.7% mencionó que sí buscaron por su propia cuenta. Actualmente, 69% dijo haber buscado información una vez que ingresaron a la UAM. Este porcentaje disminuyó respecto a sus antecedentes, quizás podríamos inferir que consideran “saber lo necesario” y, por lo tanto, no hace falta indagar más.



Fuente: elaboración propia.

Al averiguar por cuáles medios actualmente han buscado información, durante la trayectoria escolar previa 22.6% de la población dijo haber consultado por medio de internet a través de páginas web y

redes sociales destinadas a educación sexual. Actualmente, la respuesta con mayor porcentaje también fue el uso de internet como un medio para indagar sobre educación sexual con 19.6 por ciento.

Después de todo lo observado, les preguntamos cómo califican actualmente su nivel de conocimientos sobre educación sexual, al respecto 55.8% calificó su nivel como bueno, sin embargo, ello contrasta con la pregunta de si consideraban necesario mejorar sus conocimientos acerca de educación sexual, sobre esto 90.8% de la muestra lo consideró necesario.

ANÁLISIS

En respuesta a los objetivos específicos, pudimos observar que, en efecto, la muestra de estudiantes de la UAM-I sí ha buscado información sobre educación sexual, sin embargo, al realizar una comparación de la búsqueda hecha en su trayectoria escolar previa y su trayectoria actual universitaria fue posible notar una disminución de esa búsqueda activa.

Se infiere que se debe a que la comunidad estudiantil considera que ya conocen “lo suficiente” sobre educación sexual, pues calificaron su nivel de conocimientos como “bueno”, de ahí que posiblemente no indaguen más. Sin embargo, resalta que al final del cuestionario dan cuenta de la necesidad de obtener mayor información de educación sexual. Tal “contradicción” resulta interesante a pesar de que en un inicio consideraron tener conocimientos suficientes. Lo anterior se confirma en una pregunta abierta del cuestionario donde señalaron que, a pesar de creer tener conocimientos al respecto, les parece necesario ahondar más en diversas temáticas.

Este acercamiento hacia la educación sexual se ha dado a través de diversos medios, particularmente medios de comunicación digital como lo es internet, esta categoría implica la búsqueda

de información por medio de redes sociales, portales u otra clase de sitios web; también destaca que las relaciones de amistad continúan siendo un factor predominante en la transmisión de saberes sobre educación sexual, sin embargo, esta investigación no profundiza ni analiza si esos saberes son adecuados desde una perspectiva de la EIS.

A manera de discusión se evidencia la importancia del currículum formal y oculto, pues de acuerdo a los resultados podemos observar que la educación sexual recibida durante la trayectoria escolar previa de personas estudiantes estuvo focalizada en los tópicos sobre reproductividad desde una perspectiva biologicista y basada casi exclusivamente en medidas preventivas, dejando de lado una adecuada EIS. Ello se alinea con lo mencionado por especialistas como Rojas *et al.* (2017).

Así mismo, se confirma la persistencia de vacíos en cuanto a la enseñanza de temáticas de educación sexual en el currículum formal de la muestra, tanto en los niveles educativos previos como en el nivel universitario. Es posible afirmar la existencia de una enorme necesidad estudiantil sobre temas de EIS en todas sus dimensiones y enfoques. Se evidencia que los temas sobre sexualidad en el nivel superior se desdibujan, en parte por los campos disciplinares especializados, pero también por un desinterés de las IES en estos temas que suelen considerarse de carácter “privado”.

Nuestros resultados están vinculados con el marco teórico, pues se complementan con lo dicho por Gayet (2014) y Rojas (2017), quienes encuentran que los contenidos del currículum formal de educación sexual que han aprendido los aspirantes al nivel superior durante su trayectoria escolar previa, se han focalizado en aspectos como fisiología, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, entre otros.

Es aquí donde se vincula el currículum formal u oficial con el currículum oculto. Gran parte del currículum oculto, en tanto lo que no se enseña, se omite o deroga por parte de los agentes

escolares (instituciones, cuerpo administrativo o cuerpo docente), se vincula con el mito de la separación entre la sexualidad (como un tema correspondiente al espacio privado) y su controversia con el debate público; de modo que al considerarse como un tópico “personal”, *no es necesario ni relevante discutirlo en el espacio escolar*, salvo aquellos temas que refieren a la prevención del riesgo, como métodos anticonceptivos e ITS. Con ello se impide el diálogo, socialización de experiencias, retroalimentación y conocimiento.

Considerando que la forma de enseñanza de la sexualidad en el país es parcial –pues se focaliza en un tipo de conocimientos vinculados a la prevención–, nace la imperante necesidad de un cambio en el currículum formal de las universidades, en este caso específico, de la UAM-I. Incluir una clase en el currículum formal con un programa de estudios elaborado por profesionales en la materia sería un acierto que la universidad debería considerar.

Finalmente, en nuestra investigación hallamos que la población encuestada está interesada en conocer más y mejores formas de vincularse desde la sexualidad, tanto para consigo como con otros; sus inquietudes y demandas implican la impartición de una EIS, pues están interesados en aprender sobre mejores formas de relacionarse afectivamente, acerca del placer y desde los derechos sexuales.

CONCLUSIONES

Las aportaciones que este trabajo logró abonar al tema, las limitaciones e implicaciones de los hallazgos obtenidos en la investigación, podrían apoyar al proceso de investigación de otras personas interesadas.

Consideramos que esta investigación logra ser un elemento más de referencia al tema de educación sexual en las IES. Si bien existen diversos trabajos en torno al tópico son mucho menos

en comparación con el estudio de la educación sexual en el nivel básico. Así mismo, desde una perspectiva cuantitativa aporta una especie de “fotografía” a las percepciones, experiencias y saberes sobre educación sexual en las, los y les estudiantes de una IES pública federal. Además, confirma los vacíos, necesidades y demandas de la comunidad sobre una EIS que le acompañe a la par de sus conocimientos profesionales.

Acercas de las limitaciones, al ser un estudio exploratorio y descriptivo, no logra profundizar con amplitud en temas como la subjetividad de la comunidad estudiantil sobre los saberes de educación sexual apropiados a lo largo de su trayectoria escolar. Por ejemplo, el saber si usan o no condón en sus prácticas sexuales y, en caso de ser negativo, indagar en las causas culturales. A su vez, hubiera sido interesante realizar pruebas estadísticas para conocer niveles de significancia y otros cruces entre variables, siendo una línea a indagar a futuro.

Respecto a las recomendaciones que emanan de este trabajo, se considera que la incorporación de una clase con un programa de estudios sobre EIS elaborado por profesionales en la materia sería un aporte sumamente importante.

Algunas líneas eje, para indagar en intervenciones posteriores son: profundizar sobre los medios y la calidad de la información a la que tienen acceso durante su búsqueda las y los universitarios por fuera del medio escolar. Así también, revisar los conocimientos personales y académicos con los que cuentan los docentes de nivel superior en el tema de la sexualidad, conocer su práctica docente para profundizar en el currículum oculto. Otra línea podría ser la evaluación de las asesorías y talleres sobre educación sexual que imparte la UAM-I a través del Programa de jóvenes, sexualidad y salud reproductiva, a modo de potenciar aún más su alcance con la comunidad estudiantil de la unidad.

Finalmente, durante la redacción de esta investigación, la UAM está realizando en todas sus unidades la impartición de talleres,

pláticas, mesas redondas y discusiones en torno a la violencia de género, sexualidad, erotismo, acerca de las formas de vinculación afectiva, así como de la diversidad sexual. Incluso, han convocado a una reforma al Reglamento de Estudios Superiores de la universidad donde proponen una nueva redacción que sea incluyente. Si bien pareciera que los esfuerzos más recientes de la universidad (en todas sus unidades académicas) han estado focalizados en el género y la diversidad sexual, es necesario ahondar en el tema de la sexualidad integral como una tarea pendiente en la agenda universitaria de toda la UAM y no solo de una unidad académica específica.

REFERENCIAS

- Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (2015). *Modelo de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes*. http://cnegrs.salud.gob.mx/contenidos/descargas/SSRA/ModeloAISSRA/web_Modelo_AISSRA_4.pdf
- Cisterna Cabrera, F. (2002). *Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo*. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 41-56.
- Gayet, C. y Gutiérrez, J. P. (2014). *Calendario de inicio sexual en México. Comparación entre encuestas nacionales y tendencias en el tiempo*. *Salud Pública de México*, 56(6), 638-647. <http://dx.doi.org/10.21149/spm.v56i6.7391>
- González de León, D., Salinas, A. y Torre, M. (2019). Salud sexual y reproductiva en estudiantes de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 149-168. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218009/34065218009.pdf>
- González de León, D., Salinas, A., Torre, M. y Mora, F. (2014). Necesidades de salud sexual y reproductiva en estudiantes de una

- universidad pública mexicana. *Global Health Promotion*, 21(3), 68-79. <https://doi.org/10.1177/1757975913516653>
- Lara Flores, N., Saldaña Balmori, Y., Fernández Vera, N. y Delgadillo Gutiérrez, H. (2015). Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2), 102-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309143500008>
- OPS (2000). *Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción*. OPS/OMS/AMS.
- Pardo-Nieto, G. (2021). Conocimientos, prácticas y conductas sexuales en educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(2), 253-268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.15>
- Preinfalk-Fernández, M. (2015). Educación sexual de la población joven universitaria: algunos determinantes y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.19>
- Rojas, R., Castro, F. de, Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A. y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1), 19-27. <https://doi.org/10.21149/8411>
- Rosales Mendoza, A. L. y Soriano, A. F. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 35, 67-75.
- Rosales, A. L. (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. México: UPN.
- Rosales, A. L. y Flores, A. (2014). La exclusión de los varones en las políticas y programas educativos de equidad en México. En J. G. Figueroa (coord.), *Políticas públicas y la experiencia de ser hombre. Paternidad, espacios laborales, salud y educación*. México: El Colegio de México.
- Tamínez Hidalgo, J. C., Cujía Granadillo, L. L. y Delgado, J. (2014). Lineamientos curriculares para la educación en sexualidad en

instituciones de educación superior. En *VI Jornadas del Centro de Investigación de Humanidades y Educación (cihe)* (pp. 18-28). Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Beloso Chacín.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM/Paidós.

CAPÍTULO 12

EXPERIENCIAS DE AMOR ROMÁNTICO DE SIETE MUJERES JÓVENES HETEROSEXUALES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Rocío Ordoñez Pedraza**

*Fabiola Rodríguez Sánchez***

PROBLEMATIZACIÓN

La violencia machista que se vive en nuestro país desde hace varios años, presentó una agudización a partir de la pandemia (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2020); cuando el confinamiento hizo visible la normalización de la violencia y sus efectos en la vulneración del derecho a la vida de las mujeres y las niñas en estos espacios privados. Debido a mandatos, roles y estereotipos sexuales como la pasividad, la renuncia, la entrega, el sacrificio, la obediencia y la sumisión (Bosch y Ferrer, 2013) instalados desde la cultura y la sociedad, se produce un trato desigual para las mujeres y las coloca en espacios que ponen en riesgo su vida.

Las feministas se han centrado en recuperar cómo las mujeres, por amor, han sido depositarias de muchas violencias y maltratos (De Miguel, 2015). Esto se debe a que el feminismo ha cuestionado y problematizado la manera en que las mujeres aman, al

* Master en Autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas en terapia de reencuentro. Educadora Integral en Sexualidad en la Fundación México Vivo. Correo electrónico: psic.rociopedraza@gmail.com

** Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la Facultad de Psicología, de la UNAM. Profesora-investigadora tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: frsanchez@upn.mx

reconocer que los modelos de amor y comportamientos violentos son transmitidos no solo por la familia patriarcal (Flores, 2019), sino que también tienen gran influencia los medios de comunicación masiva, los cuales enseñan a amar de manera desigual a hombres y mujeres (Bosch, Herrezuelo y Ferrer, 2019), lo que hace que este modelo amoroso se acompañe de la violencia como componente exclusivo en su construcción.

Al respecto, la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Inegi, 2017) indica que: del total de mujeres a partir de 15 años, 43.9% ha tenido incidentes de violencia de pareja a lo largo de la relación, siendo la violencia emocional la más recurrente. Este dato se corresponde con los hallazgos de estudios empíricos realizados alrededor del tema.

Por ejemplo, Cubells y Calsamiglia (2015) en su estudio con población española joven, dieron cuenta de que la violencia emocional tiene lugar no solo desde los celos, sino también desde el chantaje emocional, el control, el acceder a mensajes virtuales o redes sociodigitales sin autorización de la persona propietaria de la cuenta. Por su parte, Hernández, Castro y Barrios (2020) encontraron que adolescentes de un municipio rural en México normalizaron la violencia en sus relaciones, en especial la psicológica, al justificarla como una manifestación de amor.

Estos estudios demuestran que el tema del amor romántico se ha posibilitado en el campo científico, aunque ha sido hace poco, pues es hasta el siglo XXI (Herrera, 2009) que se inicia su investigación gracias a las feministas de esos años (Lagarde, 2021). Si bien hay estudios cualitativos al respecto (Caro y Monreal, 2017; Cubells y Calsamiglia, 2015; Flores, 2019; Giesecke, 2018; Hernández, Castro y Barrios, 2020; Sánchez-Sicilia y Cubells, 2019), es necesario contar con más investigaciones que den cuenta de las experiencias y vivencias de amor romántico, particularmente en nuestro contexto y en población joven, mucha de la cual está iniciando su vida erótico-afectiva.

En esta línea de interés, se plantea como pregunta de investigación ¿cuáles son las experiencias de amor que viven mujeres jóvenes heterosexuales de la Ciudad de México? Abordar esta pregunta desde una perspectiva feminista permite un análisis integral (Castañeda, 2008) al desarticular la mirada hegemónica y androcéntrica que se ha dado en la ciencia. Dicha perspectiva también posibilita un análisis más justo al recuperar la voz de las mujeres para validar sus experiencias y colocarlas como ejes centrales y agentes de conocimiento (Harding, 1998).

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En nuestra cultura, la manera en la que hombres y mujeres se desarrollan, existen y acceden a oportunidades es desigual y el amor no es la excepción. Esta desigualdad estructural origina que hombres y mujeres tenga un impacto diferente en la experiencia amorosa, siendo vivida al menos por las mujeres como un mandato (Lagarde, 2001). Esto como consecuencia de la socialización, la educación y esos mensajes recibidos, tanto implícita como explícitamente, a lo largo de la vida en el contexto en que se desarrollan.

Esa disparidad, desequilibrio y diferencia que posibilita el modelo de amor romántico se facilita por el poder, cuya distribución desigual se relaciona con que esta capacidad, facultad o posibilidad de tener, hacer, acceder, manejar, entre otros, sea permitida para unos, pero no para otras. Dicho poder y las jerarquías sociales que colocan a las mujeres en lugares incómodos, maltratadores y violentos, tienen su origen y se nutren de tres grandes sistemas que se fortalecen entre sí: el patriarcado, el capitalismo y el modelo sexo-género heterosexual.

El patriarcado como sistema de dominio estableció jerarquías de poder de acuerdo con el cuerpo sexuado (Cobo, 2015), lo que colocó al hombre y lo masculino como lo valioso y relegó a las

mujeres y lo femenino a categorías de subordinación. Desde ese lugar, las mujeres parecieran estar siempre bajo la observación de un patriarca: el padre, el hermano, la pareja o esposo. Seguidamente, pasaron a ser propiedad privada de esos hombres perdiendo así su posición como una igual, pues al ser colocadas a su servicio y cuidados, han funcionado como fuerza de trabajo no remunerado, sosteniendo en gran medida la producción y ganancia de ese sistema social: el capitalista.

Pero ese binomio vino a ser más potente al agregarle a esa propiedad privada y explotación de los cuerpos de las mujeres el modelo de la heterosexualidad obligatoria, que las hizo creer que necesitaban de los hombres para cuidarlas tanto social, erótico-afectiva y económicamente (Velázquez-Herrera, 2021), lo que ocasionó que fueran ellas las buscadoras de ese hombre que las complementara en lo sexual y emocional (Espinosa, 2007) como única opción posible de vinculación. Tales ideas se reproducen y transmiten desde las instituciones sociales (familia, escuela, medios de comunicación masiva, entre otros), las cuales exponen, modelan, configuran y fomentan la interiorización de mitos y creencias sobre el amor (el amor todo lo puede, los opuestos se atraen, la media naranja, el príncipe azul, juntos para toda la vida...). Muchas de estas ideas amorosas, al buscar confirmarlas, resultan en estrategias que son agotadoras (Esteban y Távora, 2008) y costosas para las mujeres, desde lo afectivo y del cuidado hasta la inversión y renuncia de tiempos y espacios; costos que, además, muchas veces son irreversibles e irrecuperables (Coria, 2001) para ellas.

Estos tres sistemas tienen un impacto directo en el cuerpo de las mujeres, pues al agregar como medio de control al modelo de amor romántico, se crean ilusiones, huellas y heridas por la violencia física, psicológica, económica, patrimonial, que escala a expresiones extremas y brutales, como la violencia sexual o la feminicida (Ramírez, 2012). Y aun cuando la violencia no está presente, hay

una serie de mandatos de género que obligan a las mujeres a buscar una pareja; búsqueda que puede generar estrés, preocupaciones, miedos e inseguridades al tener que encontrar a ese alguien para cumplir con ese mandato. Genuinamente, por amar se les va hasta la vida.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio es central el concepto de *experiencia* que implica los significados que cada mujer da a los acontecimientos que suceden en su propia vida (Phillion y He, 2008, en Trahar, 2010), partiendo desde la subjetividad (Mies, 1998), los afectos y su reconocimiento como agentes de conocimiento (Harding, 1998).

El muestreo fue por conveniencia bajo los siguientes criterios de inclusión: mujeres jóvenes heterosexuales, de 15 a 20 años, habitantes de la Ciudad de México, que se encontraran o hubieran finalizado una relación amorosa y que quisieran compartir su historia de amor más significativa/importante. Debido al confinamiento por Covid-19, se compartió la invitación por medios sociodigitales, logrando contactar a siete informantes.

Ellas escribieron sus “historias de amor” que enviaron con preguntas sociodemográficas. A partir de ese relato, se realizaron entrevistas individuales a profundidad por Google Meet. Como consideración ética y forma de cuidado hacia ellas, durante la entrevista virtual fue necesario brindar contención psicológica, debido a que, al compartir sus complejas historias, se abrieron heridas.

RESULTADOS

Para efectos de este artículo se compartirá la reconstrucción de cuatro de las siete historias de amor:^{*} Lucy (15 años), Paola (18 años), Caro (19 años) y Sol (19 años).

Historia 1: Deseo de acompañar y sentirse acompañada

Lucy (15 años) inició su noviazgo con Mateo (16 años) durante la pandemia, gracias a las clases de guitarra que ambos compartían. Esta primera relación formal para Lucy se iba fortaleciendo por el uso de redes sociodigitales, especialmente Facebook, lo que permite ver la importancia de la interacción física pero también virtual como recurso para vincularse afectivamente en la actualidad, debido a la disponibilidad, accesibilidad e inmediatez de ese espacio.

Mateo le pareció interesante por los temas de conversación que tenía, así como por lo gracioso y atento que se mostró en esas pláticas, y es durante una de ellas que Lucy lo retó a aceptar que le gustaba, momento clave que facilitó su acercamiento y que dio paso a esta seducción. Es así como cada vez que salían de sus clases la acompañaba a su casa, se empezaban a tomar de las manos, abrazarse y por fin él decidió darle su primer beso.

La relación poco a poco se fortaleció, aunque todavía no habían formalizado, lo que fue mal visto por los padres de Lucy, quienes le comentaron que no fuera “fácil” para que él no la trajera “como su tonta”. Así que, al vivir su primer beso con él, la felicidad se vio opacada por la culpa que su padre depositó en ella, lo que la hizo sentir miedo, tristeza y confusión pues no sabía qué tipo de relación quería. Pese a todo esto, Lucy empezó su relación y Mateo se presentó formalmente como su novio frente a su familia. Al

^{*} Los nombres son seudónimos, bajo previo consentimiento informado. Ver todas las historias y el informe de investigación completo de Ordoñez Pedraza en el repositorio institucional “XPLORA” de la UPN, disponible en: <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/138965>

conocerlo, el discurso de advertencia se transformó en comentarios casi de felicitación hacia ella, por haber elegido a un hombre atractivo, como si esa característica fuera la de mayor importancia y no el cariño que mostraba hacia ella.

A lo largo de los seis meses que llevaban como novios, hubo un momento clave que ocasionó que ella se desenamorara un poco, pues se dio cuenta que Mateo, en una de sus redes socio-digitales, visitaba perfiles de muchas jóvenes. Esta acción la hizo sentir insegura, resentida, dolida y triste, llevándola a acudir con su terapeuta y una amiga, quienes validaron sus emociones y le sugirieron tomarse un tiempo para decidir qué hacer al respecto.

Situaciones como la comparación con otras jóvenes, la cosificación de los cuerpos de las mujeres y eso que se despierta en el cuerpo al reconocer que la pareja consume esos contenidos hipersexualizados, dan cuenta de que las dinámicas que pasan en la virtualidad impactan en la vida física y causan dudas de la fidelidad de la pareja. Sentir las heridas de no ser suficiente o de que hay otra con la que se necesita competir, se sostiene desde el sistema machista y violento en nuestro contexto, lo que ha marcado en el cuerpo de Lucy algunos malestares, aunque al momento de la entrevista ella seguía en la relación.

Historia 2: La maternidad como amor y respuesta a la soledad

Paola (18 años) conoció a sus 16 en su lugar de trabajo a Dani (20 años). Algunas características que le gustaron de él y que fueron fundamentales para iniciar la relación, pese al breve tiempo que tuvieron de conocerse, fueron lo caballeroso, no machista, dulce, cariñoso, físicamente atractivo y que la escuchaba. Conocerlo fue para ella una salvación y una manera de salir de su casa, pues había muchos problemas y violencias ejercidas entre sus padres y hacia ella. Hay que señalar que siendo menor de edad ya trabajaba, lo que visibiliza la negligencia que había en su familia hacia su cuidado.

Cada vez que se citaban para comer, terminaban en moteles teniendo relaciones sexuales, lo que hizo que quedaran embarazados. Esta situación hizo visible dos puntos: el primero es que Paola no contaba con suficiente información de metodología contraceptiva, pues al ser una mujer joven de nivel socioeconómico y educativo bajo, el acceso a la información de educación sexual fue nulo, siendo ineficiente su derecho desde muchas instancias (servicios de salud y educativas). El segundo punto resalta las políticas de los moteles, que parecen abonar a escenarios donde pueden vivirse violencias debido a la falta de control en la renta de cuartos, lo que facilita que menores de edad puedan ser abusadas.

Al respecto, Paola consintió tener relaciones sexuales, pero desde ese lugar se ponían en juego diversas jerarquías de poder que desequilibran la relación y esa decisión: la edad, las experiencias previas, la vulnerabilidad de clase y de contexto social. Estos elementos hacen que ese consentimiento no fuera ejercido en igualdad de condiciones y que se cometiera un delito (estupro), pues Dani se benefició de la juventud de Paola para seducirla y tener relaciones sexuales.

Para ella, su embarazo, pese a no ser planeado, fue muy deseado, pues al final tendría a una persona para no sentirse sola: su hija. Ese deseo pudo estar marcado por esos mandatos sociales del ser mujer, al ver la maternidad como el único proyecto de vida posible para ella desde su realidad y como vía para salir de la violencia que acontecía en casa de sus padres.

Así es como se fue a vivir con su suegra, pero este lugar hizo que Paola se sintiera sola ya que Dani hacía dobles turnos de trabajo y casi no se veían. Además, su relación empezó a cambiar, ya no era linda y bonita como al principio: las muestras de afecto disminuyeron, la ponía al último o la comparaba constantemente con su mamá. Todas estas situaciones la dañaban y la ponían triste, abonando a su sentir de soledad y callando sus sentipensares.

A los siete meses su embarazo empezó a ser de riesgo, lo que implicó ir de emergencia al hospital y adelantar el parto. En el hospital, vivió violencia obstétrica por parte de algunas enfermeras quienes hicieron comentarios desafortunados debido a su edad, lo que le generó incomodidad y por lo que quiso salir del hospital con su bebé lo más rápido posible. La experiencia que vivió Paola ilustra cómo los embarazos a temprana edad siguen generando crítica, en este caso desde el sector salud, pues estas enfermeras pudieron ser acreedoras a una sanción.

Con el nacimiento de la bebé su relación de pareja cambió, Dani era muy violento emocional y físicamente, y después de que le propinara una golpiza ella decidió alejarse de él. Durante el mes que estuvo separada, reflexionó sobre continuar o no con la relación, pero él la buscó para disculparse ofreciéndole vivir en otro lugar y prometiendo cambiar. Estas dos razones fueron de peso para decidir regresar, pues ella quería que su hija tuviera una familia, que conviviera con su padre y que no viera peleas. Lo anterior puede mostrar cómo el significado de amor de madre fue más fuerte al sacrificar su salud y bienestar por darle todo a su hija, aun con el miedo de que la violencia más tarde se depositara en la pequeña.

La realidad es que los cambios que Dani prometió habían sido mínimos, al momento de la entrevista, pero Paola no se permitía salir de ahí pues no contaba con los recursos económicos ni con redes de apoyo que la pudieran acompañar en esta difícil situación. Ella sabía que al seguir su salud mental se vería más afectada y expresaba querer cambiar, pues había aceptado que necesitaba ayuda. Esto da luz de esa consciencia del daño a la salud, pero desde su realidad y contexto presente, los medios económicos y relacionales eran nulos, lo que la mantuvo a seguir resistiendo ahí.

Historia 3: Querer por obligación

Caro (19 años) recordó su historia cuando recién se estaba integrando al tercer año de secundaria, en sus 15, debido a la suspensión de dos años que tuvo por un problema en el corazón. En ese lugar conoció a Lucas, de 13 años, quien fue una red de apoyo muy valiosa para ella pues la sostenía al autolesionarse como consecuencia de los problemas familiares y amorosos que tenía, haciéndola sentir muy agradecida por su apoyo. Es importante resaltar la vulnerabilidad emocional de Caro como eje para que Lucas se hiciera indispensable y necesario, lo que él aprovechó para así desarrollar una relación erótico-afectiva, aunque ella no quería.

Además, Lucas era un joven que venía de una familia de nivel socioeconómico alto, que representó otro espacio de poder y que puso a Caro ante otros ojos como una “aprovechada” y una “interesada”. Esa era otra razón por la que ella no quería tener nada con él, pero que la obligó a aceptar como pago por ese tiempo invertido, sacrificando su comodidad porque el sentimiento de gratitud era mayor. Además, ella priorizó las emociones, necesidades e ilusiones de él sobre las de ella, estando a su cuidado desde este mandato social de *estar para el otro*.

A Caro le sorprendió el trato que Lucas tenía con ella cuando iniciaron la relación: era atento, le abría la puerta del coche, la llevaba a comer, la escuchaba. Además, se parecía mucho a su difunto abuelo, encontrando con él a esa persona faltante que le daba esa sensación de seguridad, protección, cariño y aceptación. Estas razones la hicieron quedarse pues en su casa no se le demostraba más que violencia física y emocional.

La relación duró aproximadamente dos años y en ese tiempo Lucas le dio muchas cosas, iniciando por ese cariño, pero también le proporcionó algo de lo que ella carecía y que deseaba: una familia. Esas personas significaron para ella seguridad e incluso la enamoraron más que el propio Lucas, pues la cuidaron, la arroparon

y le dieron por fin un lugar importante; razones que la obligaron a seguir en la relación ya que representaban el medio para tenerla. Sin embargo, el costo por ser parte de esa red segura y cálida fue vivir violencias y malos tratos por parte de Lucas.

Los problemas surgieron debido a los celos de él, quien tenía control de su celular: su huella activa y acceso a sus redes sociodigitales, pudiendo así bloquear a los amigos de Caro. También pidió que le mandara fotos en ropa interior, situación sumamente difícil para ella, debido a esa nula comodidad que tenía con su cuerpo, pero que envió pues pensaba que una relación tenía que ser así.

Lo anterior muestra cómo estos espacios sociodigitales impactan en la manera de vivir las relaciones, donde se obliga a enfrentar inseguridades corporales que la sociedad deposita casi exclusivamente en las mujeres. A ellas se les impone ciertas normas estéticas para que su cuerpo sea aceptado, halagado y bello, y que muchas veces lleva a enfermarlo, lo que aumenta la herida cuando todo esto se espera por esa pareja que dice amar(nos).

En ese sentido, Lucas también abonó a potenciar la inseguridad corporal y el autoconcepto de Caro, pues ejerció violencia psicológica al compararla con otras mujeres. Si ella intentaba expresar su sentir, él invalidaba sus emociones al decirle que era una loca, exagerada, dramática, ridícula y chillona, lo que causó el enojo de Caro. Estos motivos la llevaron a reclamar el trato que él le daba, gracias a los contenidos consumidos de diversas cuentas de Instagram que la ayudaron a identificar los tipos de violencia que estaba viviendo, aunque Lucas desacreditó tales reclamos, o bien, solo guardó silencio.

Al no contar con recursos económicos para acudir a terapia, ni con redes afectivas para compartir lo que estaba sintiendo, el consumo de tales contenidos en redes le ayudó a intentar muchas veces poner límites y parar esas violencias. Pero estas solo fueron escalando, haciendo que reaccionara con groserías, reclamos y celos a la pareja como forma de protegerse y de defenderse

emocionalmente ante los maltratos recibidos. Otra violencia presente fue la física con empujones y jalones.

Un día Caro se dio cuenta de que Lucas no contestaba ninguno de sus mensajes, pensó que estaba enojado y le dio tiempo; pero en los siguientes días tampoco obtuvo respuesta, lo que la hizo entender que la “ghosteó”. Esta forma de terminar la relación afectó su salud, no podía dormir preguntándose qué hizo mal, y le generó mucha confusión y culpa porque él no se atrevió a despedirse.

Al pasar de los días y gracias a la introspección, había podido entender que le dolió que él le hubiera quitado a su familia, pues cuando él se fue toda la familia que ya tenía, también, dejándola otra vez sola y con el anhelo de ser parte de una familia y de una relación donde sí la valoren. Eso reforzó su creencia de no merecer amor, ya que no lo había recibido ni de la familia, ni de la pareja e incluso de ella misma.

Historia 4: Una relación que lo costó casi todo

Sol (19 años) inició la relación con Mau en la prepa, teniendo 17 y 18 años, respectivamente. Ella lo veía muchas veces rodeado de otras jóvenes y por eso creía que no la iba a tomar en serio, pues tenía fama del típico chico popular que estaba con muchas jóvenes y las utilizaba, advertencias que Sol no tomó en cuenta pese a que muchas personas se lo señalaron.

Mau inició el coqueteo al mandarle mensaje a Messenger. Al principio, ella no le respondía, pero después y debido su insistencia sí, haciéndola sentir la más soñada pues la trataba como a una princesa. Aunque físicamente él no era atractivo, a ella le gustaron ciertas cualidades: que era buena onda, inteligente, amable, respetuoso, detallista, sus temas de conversación eran variados, era seguro. Todo esto la hizo sentir también segura, atendida, cómoda, escuchada, pues recibía cumplidos acerca de sus ojos o su cabello. Así que, al mes de conocerse se hicieron novios.

Mau se declaró con una cajita en la que, además de preguntarle si quería ser su novia, tenía condones y una cerveza. Esto la desconcertó pues nunca le había dado la idea de que a ella le gustaran las fiestas o que quería tener relaciones sexuales, pero en el momento lo dejó pasar debido a la emoción.

Hay que señalar que la declaración pudo ser una forma en la que él expresó la expectativa de lo que quería en la relación, lo que pudo estar vinculado a tener relaciones sexuales sin un consentimiento y deseo total por ambas partes, o al menos en lo que respecta a Sol, ya sea por la alteración de la consciencia ocasionada al ingerir bebidas alcohólicas o por la presión a una demanda, que no es explícita, sin estar segura. Además, fue muy sabia la alerta en el cuerpo de Sol que generó ese desconcierto o confusión, pero que se minimizó por la ilusión de lograr ser la pareja de Mau y por la idea de sentirse especial, olvidándose de esa intuición y de darse tiempo a reflexionar más profundamente sobre eso.

El inicio formal de la relación significó un gran cambio, Mau se volvió controlador y empezó revisar sus tiempos y actividades, obligándola a responder de inmediato sus mensajes, porque no hacerlo significaba que estaba con otro. Estas situaciones de control aunadas a los episodios de celos poco a poco fueron escalando, haciendo que tanto el espacio virtual como el físico fueran controlados por él. Mau invadió poco a poco toda su vida, creando una ambivalencia en su trato, pues a veces volvía a ser dulce y cariñoso, envolviéndola en una espiral de expectativas e ilusiones amorosas, alternadas con actos violentos.

Sol trató de reclamar muchas veces la forma de actuar y de reaccionar de él, pero gracias a la manipulación que él ejercía, ella terminaba siendo la culpable o recibiendo gritos que la paralizaban. Ella se sentía incapaz de accionar y salvaguardar su seguridad, ya que esos gritos le recordaban a su papá y cómo de pequeña le gritaba cada vez que tenía explosiones violentas, soportando esa manera de reacción en las parejas.

A lo largo de los casi dos años de noviazgo vivió diversas formas de violencia que incluyeron golpes, groserías, chantajes y manipulaciones que ejercía Mau. Para ese entonces, ella ya no contaba con sus amigas o amigos para desahogarse, pues él se había asegurado de alejarla de todas esas personas, haciéndolo su centro. Durante ese tiempo, ella varias veces se alejó y terminó esa relación que afectó su personalidad, volviéndose también celosa como manera de reaccionar a esas violencias. Sin embargo, cedía por los comentarios que él utilizaba para hacerla regresar, manteniéndola cautiva en esa fase de luna de miel característica del ciclo de la violencia, donde una y otra vez la seducía esa promesa de desear que ahora sí cambiará, pero que no sucedía.

El momento de ruptura sucedió cuando empezó a sospechar que la engañaba, lo que comprobó con fotografías de conversaciones que un amigo le mostró. Además, se dio cuenta de que en sus redes sociodigitales seguía perfiles de mujeres que eran muy diferentes a ella, pues posaban con bikini o ropa interior. Todo eso impactó en su seguridad y autoconcepto, demostrándole que su relación no era tan exclusiva como lo era para ella.

Ella lo enfrentó, pero él no se hizo responsable, señalando que uno de sus amigos había tomado su celular y se estaba haciendo pasar por él, lo cual ella ya no creyó, causando así el final de la relación. Aunque todo terminó, Sol estaba todavía muy lejos de darle un cierre pues todo lo vivido le generó malestares, lo extrañaba y pensaba regresar con él. Sin embargo, vio que él seguía con su vida sin afectaciones y disfrutando con otras chicas, realidad que la lastimó y agudizó las inseguridades corporales, llevándola a pensar en terminar con su vida.

Así es como decidió realizar cartas de despedida para sus padres y sus hermanos, ya que el dolor emocional era muy intenso. Afortunadamente, su madre se dio cuenta de esta situación y junto con una tía buscaron la ayuda necesaria para que ella transitara mejor esa crisis. Sol estuvo en terapia durante seis meses, en los

cuales pudo dar cuenta de cómo la dinámica de esa relación la afectó, además de los focos rojos que dejó pasar por amor en un principio y por costumbre al final. Al momento de la entrevista, ella se encontraba tranquila y tratando de recuperar su estabilidad emocional.

ANÁLISIS

Las historias y experiencias de pareja presentadas dan cuenta de que el modelo del amor romántico sigue vigente en sus relaciones (Ferrer, *et al*, 2008; Rocha, *et al*, 2017), sustentado desde esta heterosexualidad obligatoria que las llevó a elegir a un hombre para vincularse erótica y afectivamente. Podemos mirar en estas mujeres jóvenes que el amor todavía es un eje central (Lagarde, 2001), al menos en esta etapa de su vida.

Esto se refuerza desde los aprendizajes amorosos transmitidos en la familia, donde algunas historias dejaron entrever que hubo descuido, negligencia, maltrato, violencia y desinterés. Así mismo, los medios de comunicación masiva siguen reproduciendo roles, estereotipos y mandatos tradicionales establecidos en relación con el género y el sexo (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018; Bosch, *et al*, 2019), como puede verse en la cosificación del cuerpo femenino presente en las redes.

A lo largo de las historias se hacen visibles muchas violencias, siendo más recurrente la psicológica. Esta se experimenta a través de chantajes, manipulaciones, gritos, infidelidades, aislamiento de amistades e incluso el “ghosteo” (desaparecer) como forma de terminar la relación. También figuran la violencia física, económica, sexual y digital. Esta última pudiera ser un reflejo de lo que actualmente se está viviendo por la facilidad de acceder a la virtualidad, potenciada en algunos casos por la pandemia por Covid-19.

Respecto a la virtualidad, se hace necesario subrayar que el impacto del modelo de amor romántico en las jóvenes no quedó colocado solo en el espacio físico, sino que hizo de lo sociodigital otro espacio de apertura para trasladar esas vivencias. Sin embargo, dicho espacio también puede convertirse en una potente herramienta para visibilizar, nombrar o aclarar el tipo de violencia que se puede vivir en una relación.

Alrededor de las emociones y sentimientos que se identificaron en las jóvenes, destacan: enojo, tristeza, duda, culpa, incertidumbre y desilusión. Todo esto generado a partir de esas violencias y problemáticas de pareja que les implicaron costos para su salud en nombre del amor (Coria, 2001; Esteban y Távora, 2008).

También se pudieron identificar en las informantes algunos mitos y creencias amorosas como la media naranja, el príncipe azul, la exclusividad, los celos y la entrega total. Estas creencias están complejamente intrincadas con las violencias ejercidas por sus parejas, pero también con un sentimiento de enganche. Es decir, el buentrato (cuidado, escucha y atención) otorgado sobre todo al principio de la relación, y en unos casos de forma intermitente a lo largo de toda la relación, las llevó a confundirse y quedarse para experimentar eso que en otro lugar no tenían.

Uno de los hallazgos obtenidos es la importancia de las redes de apoyo y afectivas con las que contaron las informantes, que fueron clave al inicio, desarrollo o finalización de esa relación para mantener y restaurar su propio bienestar. Además, se identificaron elementos personales de autocuidado que surgen como estrategias de protección frente a toda esa violencia, confusión y malestar acuerpado: la introspección, el expresar sus sentires, comunicarse con la pareja, poner límites o terminar la relación.

Estos elementos colocan a las informantes en lugares más amables, desde sus posibilidades, para aminorar todo su malestar y más tarde para incluso decidir pedir ayuda a otras redes de apoyo como profesionales de la salud (psicología), o bien, encontrándola

en los mismos contenidos consumidos en plataformas sociodigitales, lo que abona a resignificar su propia experiencia de amor al permitirles nombrar eso que están viviendo.

Lo anterior ejemplifica cómo, pese a su corta edad, las informantes eran conscientes de las violencias vividas en sus relaciones, siendo un recurso propio que les permitiría cambiar la presencia del modelo del amor romántico y las colocaría en desear cambiar el lugar maltratante en beneficio de ellas mismas.

Es necesario señalar cómo la narración de las historias de amor, muchas veces de desamor y malos tratos, abren heridas, sensaciones y momentos que resultan sumamente dolorosos para las jóvenes. Ante eso se requiere acompañar no solo desde la escucha, sino con algún tipo de contención emocional que les permita identificar recursos y herramientas para seguir resistiendo desde su realidad.

Es así como se hace urgente tener psicólogas y psicoterapeutas feministas (Lagarde, 2001) que eviten revictimizar, culpar y herir más a las mujeres que cuentan sus historias, haciendo ese espacio (aunque sea compartido por poco tiempo) seguro, cuidado y cómodo para ellas.

CONCLUSIONES

Conocer la experiencia de amor de mujeres jóvenes a partir de recuperar las historias que hilan sus inicios en la relación, la forma de seducción, los elementos que las atraen, el desarrollo en la pareja, los conflictos, las violencias, las emociones y sentimientos que de ahí se despiertan y cómo todo eso va desgastándolas, es un recurso que la presente investigación retoma para acentuar la importancia de las narrativas de las mujeres, no solo colocándolas como protagonistas, sino también haciendo posible la reconstrucción desde lo empírico como recurso valioso en lo científico.

Desde este lugar, la integración de la perspectiva feminista fue un elemento fundamental que permitió mirar las experiencias del amor a partir de un lugar crítico, contextualizado, humanizado y respetuoso. Hay que reconocer que las jóvenes tienen sus propias historias que merecen ser escuchadas, lo que permite revalorar su voz ante un sistema patriarcal que las oprime, calla y evade por ser mujeres y jóvenes.

Finalmente, es importante y necesario ahondar acerca de cómo el modelo del amor romántico se da en el espacio sociodigital, tanto en las juventudes como en otras generaciones; espacio que parece haberse consolidado a partir de la pandemia, haciendo inevitable girar hacia ese lugar las futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2020). *Intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://undocs.org/es/A/75/274>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuros y futuras docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 113-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3624>
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, 105-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>
- Bosch, E., Herrezuelo, R. y Ferrer, V. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *Femeris*, 4(3), 184-202. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935>

- Caro, C. y Monreal, M. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220005>
- Castañeda, P. (2008). *Metodología de la Investigación Feminista*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Fundación Guatemala/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Cobo, R. (2015). El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad. *Investigaciones Feministas*, 6, 7-19. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51376
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cubells, J. y Calsamiglia, A. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1681-1694. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64746682013>
- Espinosa, Y. (2007). *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: En la frontera. <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Escritos%20de%20una%20lesbiana%20oscura.pdf>
- Esteban, M. L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99354>
- Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, C. y García, E. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 4(20), 589-595. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720413>
- Flores, V. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. *Revista de estudios de género, La ventana*, 6(50), 282-305. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000200282&lng=es&tlng=es

- Giesecke, M. (2018). Entre el amor romántico y el confluyente: representaciones sociales del amor en jóvenes lesbianas de la clase alta limeña. *Debates en Sociología*, 46, 5-32. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201801.001>
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? (G. E. Bernal trad.). En E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). México: UAM-Xochimilco.
- Hernández, Y., Castro, A. y Barrios, E. (2020). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción. *Sinéctica*, 55, 1-12. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-007)
- Herrera, C. (2009). *La construcción sociocultural de la realidad, del género y del amor romántico*. Madrid, España: El Rincón de Haika.
- INEGI (2017). *Resultados de la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (Endireh) 2016*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2017/endireh/endireh2017_08.pdf
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua, Nicaragua: Puntos de encuentro.
- Lagarde, M. (30 de diciembre, 2021). *Estrategias para desmitificar el amor romántico desde los feminismos* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/RedNacionaldeRefugiosAC/videos/881932905805201>
- Mies, M. (1998). ¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas (G. E. Bernal, trad.). En E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 63-106). México: UAM-Xochimilco.
- Miguel, A. de (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Ramírez, R. (agosto, 2012). El amor de pareja como forma de opresión y violencia contra las mujeres. *MujeresNet*. <https://www.mujeresnet.info/2012/05/amor-pareja-opresion-violencia.html>

- Rocha, B., Avendaño, C., Barrios, M. y Polo, A. (2017). Actitudes hacia el amor en relaciones románticas de jóvenes universitarios. *Praxis y Saber*, 8(16), 154-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477251872010>
- Sánchez-Sicilia, A. y Cubells, J. (2019). Discurso amoroso adolescente: análisis del repertorio del amor romántico en el programa chicos y chicas. *Athenea Digital*, 19(2), 1-31. <https://atheneadigital.net/article/view/v19-2-sanchez-cubells>
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 49-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702004>
- Velázquez-Herrera, L. (2021). *La comunicación ginocéntrica. una aproximación teórica y análisis de caso: Ímpetu Centro de Estudios* [Tesis de licenciatura]. México: UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2021/enero/0806578/Index.html>

CAPÍTULO 13

LA LABOR DOCENTE: CUERPOS, AFECTOS, EMOCIONES Y PERFORMATIVIDAD

*Renata Díaz González**

*Ignacio Lozano Verduzco***

INTRODUCCIÓN

El interés por desarrollar el tema de investigación parte de la experiencia de cinco años como docente de nivel medio superior de la primera autora de este texto, situada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur y a partir de su tránsito por diversos espacios educativos como docente de Biología. Desde siempre, para la primera autora, ha surgido una incomodidad a ceñirse, representar y compartir sus aprendizajes y conocimientos de la disciplina y tiene presente que se ha configurado desde distintos y múltiples referentes y autorreferentes y, desde ahí, le resulta necesario reconocer de qué manera las culturas escolares posibilitan o no la diversidad de representaciones de los

* Maestrante en Pedagogía Crítica por el Celspe. Docente y coordinadora del Programa Institucional de Tutoría en CCH SUR-UNAM. Correo electrónico: *renata.diaz@cch.unam.mx*

** Doctor en Psicología por la UNAM. Profesor-investigador de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: *ilozano@upn.mx*

cuerpos y las sexualidades en lxs¹ docentes. Para ello, el objetivo principal de este trabajo fue analizar de qué manera la cultura escolar participa en la performatividad de los cuerpos y las sexualidades de tres docentes de nivel medio superior pertenecientes al CCH-UNAM planteles Sur y Oriente.

Este texto resume el trabajo recepcional desarrollado por la primera autora, con la asesoría del segundo autor. En el trabajo recepcional, se usó una metodología horizontal que resistió abiertamente las posturas positivistas que alejan al sujeto que investiga del objeto que investiga. La metodología horizontal permitió un análisis en primera persona y condujo a que Renata estableciera un diálogo entre ella y dos docentes más del CCH. Dentro de la indagación, la experiencia narrada tomó un lugar protagónico, que permitió a Renata entretrejer su experiencia con la de las otras dos docentes. Fue relevante que las tres docentes fueran leídas y simbolizadas mujeres, cercanas a una misma generación (edad) y con mínimo dos años de experiencia docente en su plantel. Estos aspectos permitieron reconocer nuestra experiencia de labor docente y establecer conexiones parciales para comprender los fenómenos que interesaba abordar.

COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Los referentes teóricos fueron desarrollados en tres apartados: Cuerpos-emociones-afectos, Performatividad y discurso y Cultura escolar y práctica docente. En el primer apartado, Cuerpos-emociones-afectos, llevamos a cabo una reflexión reconociendo el

¹ Usaremos la “x” en pronombres como un esfuerzo por reconocer la multiplicidad de identificaciones desde el constreñimiento del sistema sexo-género, como una postura que resiste a la implementación de lógicas para gobernar los cuerpos desde un discurso binario y dicotómico que limita las posibilidades de existencia y, finalmente, en un esfuerzo por economizar y facilitar la escritura-lectura.

predominio del binomio mente-cuerpo instalada desde el pensamiento cartesiano, y que conduce a concebir el cuerpo desde una perspectiva instrumental y funcional desvinculada de los actos racionales. Discursos como este han sustentado la necesidad de estudiar, reconocer y vivir el cuerpo de manera compleja, a partir no solo desde su fisiología, sino partiendo de la idea de *embodiment* (Csordas, 1990), que implica reconocer que el cuerpo toma forma a partir de los discursos y prácticas que rectifican normas y saberes como parte de dispositivos de poder-saber que nos permiten concebir al cuerpo de una manera sumamente específica y desde la legitimación que proveen ciertas disciplinas, como la biología. Comprender al cuerpo desde el dispositivo mente-cuerpo, implica su homogeneización y dificultades para mirar las complejidades y asumir las diversidades de construir y habitar el cuerpo.

En un esfuerzo por establecer mecanismos que permitan analizar al cuerpo desde su complejidad y diversidad y no desde su homogeneidad, es que levantamos la pregunta: ¿cómo se *pone* y *representa* el cuerpo en los espacios escolares? El desarrollo de este cuestionamiento discurre en reconocer cómo el cuerpo, en el espacio institucional de la escuela, de primer momento ha sido moldeado e individualizado, anulando posibilidades de representación, lo cual repercute en las formas en las que afectamos y trascendemos al estudiantado, e invalidando también actos de enunciación de las emociones y de los afectos dentro de la escuela.

En el segundo apartado, Performatividad y discurso, desarrollamos una reflexión reconociendo que los espacios escolares, en tanto instituciones, se encuentran plagados de discursos sociales, científicos, sexuales, corporales, legales y políticos que contribuyen a la reproducción y mantenimiento de una perspectiva hegemónica del cuerpo centrada principalmente en el género y las sexualidades. Cada uno de estos discursos en tanto saberes institucionalizados y elemento central de dispositivos de regulación (Foucault, 2002) con sus especificidades, se empeñan en la

homogeneización de la disidencia y en la anulación del disenso, que perpetúa lógicas de exclusión que construyen a ciertos cuerpos como abyectos (Butler, 2002). Así, la escuela, en su reproducción de normas y saberes, estipula lógicas de performatividad específica para lxs docentes. La performatividad implica formas particulares de subjetivación de los cuerpos que radican en un proceso dual: cada cuerpo es citado bajo ciertas normas y, posteriormente, repite las normas bajo las cuales fue citadx, repetición que genera el efecto de crear lo que nombra. Esta reflexión conduce a comprender que lxs docentes tenemos un repertorio limitado de posibilidades de mirarnos y ser miradxs. Los discursos y normativas escolares nos desdibujan de posibilidades representativas que no se apeguen a la transmisión del conocimiento –lineal y jerárquico– o a la disciplina “impartida”. En la escuela existe pues, la intención de que nuestros cuerpos reproduzcan el conocimiento disciplinar del cual supuestamente somos expertxs. Así, nuestrxs cuerpos se ciñen a lógicas institucionales específicas, vinculadas a la reproducción de conocimiento supuestamente válido, cosa que homogeneiza la posibilidad de nombrarnos y presentarnos desde nuestra diversidad. Desde ahí, cabe cuestionarnos ¿de qué manera somos miradas y miradxs y cómo respondemos ante los imaginarios articulados en la totalidad de los procesos pedagógicos?

En el último apartado, Cultura escolar y práctica docente, hablamos del entramado de situaciones que se generan en los espacios escolares y que tienen implicaciones directas en los discursos y prácticas del cuerpo, que existe una cultura predominante que fundamenta diversos aspectos que giran alrededor de múltiples aspectos de la vida de las instituciones escolares, situados inicialmente en la solvencia y plenitud de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entender la cultura escolar desde una perspectiva compleja y problematizadora, posibilita entender que, dentro de las culturas escolares, lxs sujetxs asumen diversos significados y normas a partir de donde se encuentren situados. Desde este

planteamiento, la cultura escolar reconoce las formas concretas que se estipulan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrados principalmente en aspectos que se pueden y deben enseñar y aprender y, para otras, se centrará en analizar aspectos curriculares de la vida escolar. Lo que no parece claro es que exista la reflexión respecto a la gobernanza que sobre nuestros cuerpos ejerce la institución escolar. En múltiples experiencias, los cuerpos asumen e imprimen la institucionalidad que permea, traspasa e inhabilita nuestros propios deseos. Estas reflexiones condujeron a partir de un punto que nos reconozca como docentes cuya subjetivación está atravesada constantemente por las lógicas escolares que llegan a silenciar y jerarquizar las experiencias y prácticas docentes. Reconocemos que el análisis no se agota en *nuestra* experiencia, sino en el conjunto de experiencias de diferentes corporalidades que ocupan el espacio escolar. Por ello, la principal técnica de recolección de datos fueron las producciones narrativas (Martínez y Montenegro, 2014) que se centraron en el reconocimiento de experiencias a través de tres sesiones que se realizaron entre las participantes. Si bien las producciones narrativas insisten en respetar tal cual la escritura de cada persona como un saber válido en sí mismo, en este trabajo, se buscó mantener esta lógica, pero, además, comprender la manera en que cada producción narrativa podía tejerse con las otras. Así, también se trabajó desde la intertextualidad (Macedo, 2008). El uso de ambas perspectivas metodológicas y analíticas permitió establecer un diálogo horizontal entre las tres docentes, que cada docente produjera su propia narración, pero, además, que entre las tres fueran capaces de tejer un cuarto inter-texto que refleja los afectos y lógicas producto de escucharse y leerse.

De lo reflexionado en las tres sesiones y temas planteados, se elaboró una textualización siguiendo un sentido narrativo. La textualización se hizo a partir de un intertexto generado por las tres participantes. Alejarse de una recolección de datos hegemónica permite vivir la experiencia como una práctica liberadora de indagación política. Utilizar como método las producciones narrativas “pone de relieve cómo el conocimiento se genera desde una mirada localizada” y centran la recuperación y el reconocimiento entre experiencias a partir de sesiones que se realizan entre las participantes (Martínez y Montenegro, 2014).

Asumir la realización de las narrativas como un proceso interpretativo implica que se entienden como productos en los que se pone en juego cierta mirada sobre el fenómeno de estudio, susceptible de dialogar con otras narraciones de la literatura académica (Martínez y Montenegro, 2014). Para la producción del texto colectivo decidimos retomar el intertexto, que se entiende como la relación entre un texto y otro, que potencializa un diálogo intersubjetivo e interdisciplinar (Macedo, 2008). Apelar a las producciones narrativas y al intertexto como recursos políticos nos llevaron a representar emociones de nuestras experiencias docentes, que se vinculan con el cuerpo (Cabruja, *et al.*, 2000). Desde ahí es que, en este texto, “resultados” y “análisis” conforman un solo apartado, pues lo que se presenta es tanto dato como análisis.

Las sesiones se organizaron por temas, los mismos en los que se organizaron los apartados teóricos. En aras de mantener una lógica de horizontalidad, en la primera sesión, Renata presentó los objetivos de su investigación y propuso una dinámica de trabajo guiada por preguntas, estímulo que permitiría a cada docente hacer una narración detallada de su práctica docente desde su corporalidad específica. En esa sesión, las tres narradoras decidieron

hacer modificaciones a las preguntas que guiarían sus producciones. Las temáticas y dinámicas de las sesiones fueron discutidas y consensuadas y se llevaron a cabo entre junio y julio de 2021. Las tres narradoras son docentes del CCH, dos del Plantel Sur y una del Plantel Oriente, tienen entre 37 y 45 años, una imparte la asignatura de Biología, otra la de Psicología y otra la de Ciencias de la Salud.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

La propuesta metodológica de las producciones narrativas exige que cada producción sea presentada en su entereza y tal cual fue producida por su narradora. Por razones de espacio, en este texto será imposible presentar las tres producciones completas. En sustitución, presentaremos algunos extractos del intertexto. Escogimos los que consideramos que reflejan la experiencia afectiva y performativa docente compartida para las tres narradoras.

Cuerpos-emociones-afectos

Poner el cuerpo en el espacio áulico no solo implica situarlo y tenerlo presente en todo momento, tiene que ver también con la manera en la que te preparas o te performas para presentarte en el aula como docente. De esta manera, si el cuerpo no solo es carne, se convierte en este “fenómeno discursivo” (Muñiz, 2015) que nos hace reconocer lo que necesitamos corporizar y de qué manera lo hacemos.

Cuando decidí quedarme en la docencia, me di cuenta de que había una sensación específica al cruzar la puerta de la entrada de las escuelas, e incluso, de cada salón o aula. En ese entonces, lo trasladaba e interpretaba como emoción, vocación o gusto. Poco a poco, fui reconfigurando esta concepción y me di cuenta de que sentía “algo”, es decir, a veces me dolía el estómago, palpitaba

mi corazón, me sudaban las manos, me emocionaba compartir las actividades que traía diseñadas [...] me di cuenta de que lo que sentía, no solo lo sentía, sino que penetraba más allá de esa vocación o gusto por ser docente. [...] Fue entonces que comencé a preguntarme qué era lo que verdaderamente sentía. Fue ahí que me di cuenta de que mi cuerpo era el que absorbía toda mi vivencia antes, durante y después de estar frente a grupo. [...]

Cuando entro sí siento que mi cuerpo está ahí. [...] Por mucho tiempo me tragué el discurso institucional y de colegas: “uno tiene que dejar lo personal fuera del aula” y así lo hice. Mucho tiempo lo hice, o en realidad no sé si lo hice. Habría que preguntarlo directamente a mis alumnos.² Digo que no lo sé porque tengo muy presente que ese discurso me incomodaba. Me hacía angustiarme y pensar en cómo podría hacerlo. Sentía que lo que pedían era que me quitara una capa y entonces entrara al aula. Para mí, esa capa formaba parte de lo que soy, entonces era tan complejo, en ocasiones contaba anécdotas personales al tratar determinado tema, otras, compartía algún detalle menor de mi vida fuera del aula, si es que no es la misma vida. Por ello digo que no sé si logré hacerlo. [...] Pensar en qué me ha moldeado me hace sentir nostalgia. [...]

En muchas ocasiones me he sentido tan regulada, no solo en mis acciones sino en mi cuerpo: cómo vestir, el largo de mi cabello, el color de mis uñas, el espacio físico que ocupo. Había una exigencia por no llevar mis *piercings* en la nariz y en otros lados y mucho más porque no se vieran mis tatuajes. Así que me disfrazaba. Nunca lograron que me pusiera zapatillas, pero sí un pantalón de vestir. [...] Al inicio de mi práctica docente no me sentía cómoda al escribir en el pizarrón, me sentía observada y eso no

² Esta narradora optó por usar la “e” en pronombres y nombres para economizar su escritura y permitir referirse a cualquier identidad de género, tanto las que reconoce el sistema sexo-género vigente, como las que no y de forma muy similar a como nosotrxs optamos por el uso de la “x”.

me agradaba, después esa sensación se desvaneció, quizá debido a que la edad entre mí y el estudiantado es cada vez mayor.

Al diez para las 7 am corro al edificio I a “firmas” [...]. Cuando hago fila en más de una ocasión algunos docentes me han preguntado: “tú das clase”, algunos me han mirado de arriba a abajo. Respondo que sí y casi siempre me dicen: mira, no te había visto, ¿no vas a la academia? y mi respuesta es: casi no. Después de firmar, me traslado al edificio correspondiente, en el trayecto suelo encontrarme a alumnos, me saludan, me detienen, a veces me comparten alimento, no siempre lo acepto. Antes de entrar al laboratorio, respiro, contengo y entro. Digo buenos días, cómo están.

No soy muy de contacto con el alumnado, respeto mucho sus cuerpos y espacios, especialmente porque les aprecio muchísimo y pienso que no me gustaría que se malinterpretara cualquier contacto, una, por el acoso que pudiesen haber sufrido [...]; y dos, porque no me parece adecuado traspasar los límites de profesora-alumne, creo que es parte del “encuadre” para que la clase siga siendo un espacio seguro y libre, y si eso implica respetar cada cuerpo que lo integra, así lo hago. Es importante para mí que me visualicen como una adulta en quien confiar, porque en algunas ocasiones somos sus únicos referentes seguros.

Últimamente me he dado cuenta de que ellxs, me tocan el hombro, se me recargan en él. A veces no sé qué hacer y me quedo rígida. En muchas ocasiones me han dicho que les gustan mis botas [...] En otras ocasiones me preguntan sobre mis tatuajes, sobre el dolor. Les comparto lo que pienso al respecto. Saben que acuerdo el feminismo, muchas de las actividades si no es que todas he tratado de diseñarlas con perspectiva de género.

Este ha sido un aspecto que he incorporado en los últimos años, he puesto a prueba mis propios prejuicios y he trabajado para que se problematice y reflexione desde la crítica, especialmente desde el cuestionamiento a la producción del conocimiento, al privilegio

que han tenido quienes han realizado la ciencia y los saberes que se siguen perpetuando sin filtro. También trabajamos actitudes y valores dentro de la clase que ayuden a visibilizar ciertas concepciones que han violentado (tal vez sin querer) a muchas personas a lo largo de su vida, inclusive a ellos mismos, y por ello mismo lo entienden bien.

Hay momentos en los que sigo sintiendo que dejo mi cuerpo y desafortunadamente es cuando estoy con docentes. Este abandono corporal me es necesario por dos cosas, la primera es para tratar de no sentir cansancio o malestar y aguantar más, y la segunda, para tratar de demostrar que pienso más de lo que siento. El descorporizarme me ha permitido navegar en el mar de docentes, pero al mismo tiempo negando mucho quién soy. [...] Sigo aún sin sentirme cómoda, sin decir y pensar todo lo que siento y quiero [...] Quiero trabajar en ello, porque quiero compartir lo apasionada que me siento cuando estoy en el aula. Quiero compartir que hay otras formas desapegadas de la rigurosidad o de los rituales académicos y curriculares; quiero compartir que es necesario que confíen en ellos y que dejen de lado esa creencia instaurada en las juventudes: el desgano, la apatía, la flojera, la grosería, y tantas cosas más que les endilgan a nuestros amorosos jóvenes.

Francamente podría decir que me gusta erotizar la clase, llenarla de pasión, de amor, que sea un espacio de encuentro no solo de ellos conmigo, sino entre ellas y ellos como grupo, y entre ellas y ellos mismos de manera personal. Me gusta que disfruten una clase, me gusta ver esa transformación en la forma de pensar o actuar, me hace sentir que se logró algo positivo, que quizá pude hacer un pequeño cambio.

Performatividad y discurso en la labor docente

Antes de asistir a mis clases me preparo, me baño diario. Trato de buscar una ropa que me guste y me haga sentir cómoda y contenta con mi aspecto. Me maquillo un poco, me peino poquísimos, a veces

no, tomo mi lonchera de color morado que preparé un día antes, un botellón de agua, *snacks* y algo de comer, me sirvo mi termo de café.

Antes de llegar a mi primera clase de cualquier día a la semana, intento preparar el contenido didáctico, ya sea lecturas, actividades o hago un resumen de la clase anterior para no perder el hilo. Busco mensajes que pudiesen haber llegado antes de la clase en los grupos de Facebook para llevar respuestas, y finalmente, preparo también los materiales de apoyo. Considero muy importante la organización y planeación de la clase porque me parece un acto de amor y de respeto a mi alumnado. [...].

[...] Después de firmar, me traslado al edificio correspondiente, en el trayecto suelo encontrarme a alumnos, me saludan, me detienen, a veces me comparten alimento, no siempre lo acepto. Antes de entrar al laboratorio, respiro, contengo y entro. Digo buenos días, cómo están [...]. Ya en el aula y en la clase, me gusta tener el control, quizá suene fuerte decirlo, pero me gusta poner límites. Para mí es fundamental un ambiente de respeto y escucha activa entre todos, y me gusta llevar la clase como considero que es pertinente. Me gusta también poder expresarme libremente, es una especie sí, justo, de performance en donde yo soy importante, ellos me escuchan, me respetan y aprecian lo que les digo (bueno, eso quiero pensar), quizá no en todos los casos, pero creo que sí en la mayoría por los comentarios que me han hecho.

Cultura escolar y práctica docente

El CCH se vive en lo cotidiano como un espacio transitorio, en donde pareciera que tu único destino es ingresar a un espacio áulico, laboratorio o sala, e impartir la asignatura que te corresponde. [...] No todos los espacios pueden ser ocupados por los docentes, por ejemplo, aquellos en los que pareciera que son únicos de estudiantado como ciertos prados o jardines, difícilmente se encuentra a un docente en esas zonas. Si por alguna razón decides tomar estos espacios, ingerir un alimento solo o con unx

compañerx, es probable que recibas miradas de desapruexo y que en subsecuente te comenten que no es bien visto que lo hagas e incluso se te vincule afectiva o sexualmente con esa otra persona.

[...] es nuestro espacio laboral que, en muchas ocasiones, se habita con miedo. El espacio geográfico del CCH no da identidad. No hay espacios habitables y no te permiten habitarlos [...] te hace sentir solitarix. Si eres mujer, esta sensación es amplia [...] Como mujer, debes ser sigilosa, no hacerte notar ni con tu voz, ni con tu vestimenta, ni con tu opinión. Siempre serás cuestionada si transgredes estos límites que encrudece la escuela, el sistema sexo-género y, por consiguiente, serás censurada. Muchas compañeras llegaron al CCH vistiendo y dejando ver a toda luz sus identidades y posicionamientos políticos y poco a poco, fueron apagándolos al grado de incluso, tener que cambiar su vestimenta, su lenguaje o modificaciones corporales. Si eres una docente que se “junta” con profesores varones, serás cuestionada y muy probablemente te vinculen sexualmente con ellos.

[...] el aula es el único espacio habitable y el resto de los espacios son de tránsito y de no identidad. Espacios ocupados por todxs y por nadie. Si bien el aula se vuelve un espacio habitable, “lo transitas, pero no lo vives y cuidas no notarte demasiado”. Si logras ser evidente, puede ser que se vea de mala manera: “La docencia se vive de manera anónima en el CCH”. El alumnado no se convierte en “policía o vigilante de tu identidad”, son más bien otrxs actores sociales (docentes, personal de confianza, administrativo, etc.) quienes suelen estar al tanto de tu desarrollo en el salón: cómo caminas, cómo te mueves, cómo quedas adelante, cómo volteas para escribir, en dónde te sientas (mesa) [...].

[...] en el CCH eres reconocidx y miradx como docente a partir de la disciplina que impartes [...]. Incluso la forma de vestir pareciera que determina la disciplina que impartes [...]. Desde allí, las asignaciones laborales y administrativas se vinculan con las asignaturas que impartes, es decir, se validan más unas que otras.

[...] Asumir un posicionamiento crítico dentro del espacio áulico se restringe a las disciplinas que lo permiten y estas sin duda, se centran en las humanidades. Las disciplinas centradas en las ciencias exactas, como aún varixs docentes les nombran, se tiene la creencia que no posibilitan de una manera tan simple o por sí mismas, un análisis crítico de la realidad. Si un docente se interesa en ello, es importante reconocer que el trazo curricular, aunque se encuentre dentro del área de sociales o humanidades, lo imposibilita [...]. El posicionamiento crítico a partir de la disciplina [...] permite un mayor acercamiento al alumnado, al singularizar las experiencias y las problemáticas sin caer en la especialización.

[...] Si bien no existe una regulación y obligación de la vestimenta apegada a la formalidad, es sabido y se experimenta discriminación sigilosa por la vestimenta o “apariencia” de ciertos docentes. En muchas ocasiones lo que se comenta sobre esto, tiene que ver con una percepción de clase y en ocasiones racismo. Parece que nadie está al tanto de cómo te vistes, cómo te ves, pero la realidad es otra cuando los mismos compañerxs te hacen saber lo que se comenta sobre ti. Incluso, el control se traslada a espacios de convivencia fuera del CCH.

Los estereotipos para la distribución de actividades respecto a las mujeres y las labores que pueden desarrollar continúan perpetuando en el Colegio. Para el caso de las mujeres de manera tácita pero evidente pareciera que se deben cumplir con ciertos estereotipos de la feminidad (joven, bonita, guapa, delgada). Por supuesto, para los varones no es tal la exigencia. Si el hombre es guapo, incluso se da por hecho que tiene una alta capacidad [...]. Cuando se es joven, bonita y estás cerca de la dirección, se vincula tu permanencia o llegar a ello con tu sexualidad. Se hacen comentarios muy dolorosos incluso por parte de profesoras.

[...] Parece que en la docencia se debe tener una imagen perfecta, pulcra. Esto nos hace pensar en que el cuerpo también constituye la expresión, los aspectos físicos, la edad, las enfermedades,

el cansancio, el estrés, el maternaje, la paternidad no siempre se nota, se dan por hecho después de cierto rango de edad que todo ello se lleva a cuentas y que, además, en algún momento caduca, expira. En lxs docentes pareciera que lo emocional no está presente, la racionalidad debe predominar. Los cuerpos son omitidos en nombre de la vocación docente: no comer, no ir al baño, no quejarte por un dolor premenstrual; lo más importante es “seguir ante el grupo”, predomina una dinámica escolar que exige no irte del espacio escolar: la meritocracia. Nuestra experiencia docente nunca se mira a través del cuerpo, por el contrario, entre más ausente se encuentre, mucho mejor para el ejercicio de la docencia.

[...] Los afectos no son concebidos como algo necesario en la figura docente. Esto se borra porque entonces pareciera que se “mezclan” situaciones de vida que no “sirven” en absoluto a la disciplina. Demostrar afecto ante unx alumnx o grupo debe hacerse con cautela principalmente porque puede ser entendido como un acto de acoso o de transgresión hacia el alumnado. Es cierto que, en estas demostraciones, en muchas ocasiones se han traspasado ciertos límites en los vínculos que se tienen con el alumnado.

CONCLUSIONES

Pensar en la subjetivación del cuerpo a partir de estos fragmentos, permite reconocer que el cuerpo también es moldeado por las prácticas socioculturales que se gestan, construyen y reproducen en las escuelas. Pese a que “los cuerpos adoptan justo la forma de contacto que tienen con los objetos y con los otros” (Ahmed, 2015, p. 27), los trazos institucionales han imposibilitado constantemente vivir la labor docente a través del cuerpo. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs docentes aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula

para enseñar como si solo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesorsxs docentes, que generalmente han sido blancos y hombres (hooks, 1994).³

Como docentes performamos y resistimos a estos imaginarios, o bien, los asumimos como atributos de acoplamiento en primer momento, para permanecer y re/producir los discursos institucionales que es necesario precisar que son cisheteronormativos. La manera en la que una mujer docente se prepara para el acto de la docencia distará muy probablemente en la manera en la que lo lleva a cabo un hombre docente. Sin duda también a partir de estos “preparativos” que se vuelven iteraciones, asumimos la regulación de actos y normas institucionales que nos vuelven inteligibles y, sin duda, es el mismo sistema e institución que traza coordenadas muy claras para regular los cuerpos y sus afectos. Ser docente implica una serie de actos reiterativos regulados no solo por quien los asume sino por el resto de lxs actores sociales que intervienen en esta ejecución. Como docentes nos performamos para ser leídxs y miradxs como tal y, en este performance, incluimos discurso, prácticas y actitudes pedagógicas y representamos de manera particular nuestro cuerpo.

En efecto, a partir de la incorporación de todos y cada uno de los conocimientos disciplinares de la o las asignaturas que impartimos, nos alineamos no solo a los contenidos curriculares, sino toda una identidad, incluso, así somos nombrades: la de biología, el de matemáticas, la de ciencias. “La, el” siempre a partir del discurso binario del género y desde los conocimientos que en el supuesto de las pedagogías dominantes encarnamos. Llevamos la marca disciplinar y del género binario en el cuerpo.

³ La escritora decidió escribir su nombre con minúsculas por la significación que tienen sus pensamientos y sus palabras y no su persona.

El intertexto permite entender cómo la institución es percibida como transitoria y cómo esta se vive en solitario y sin identidad. Para Augé, “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (1992, p. 83). Los no lugares, se convierten en “palimpsestos en donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación” (Augé, 1992, p. 84).

Para estas narrativas quizás es importante retomar el planteamiento de flores, el cual no nos permite alejarnos y olvidar que

la institución es también un dispositivo disciplinario, en el que se sitúan las prácticas pedagógicas; éstas se pueden comprender desde el comparativo con las tecnologías de la visión: las prácticas de visualización que, en tanto educadores, configuran nuestro cuerpo de acción visión, nuestro marco de inteligibilidad, nuestras zonas de ceguera (flores, 2013).

Así resulta oportuno pensar en que la educación es una historia y una práctica de las tecnologías de la visión. “Disponer de la visión como sentido hegemónico de un modo de conocer...” (flores, 2013, p. 253).⁴ La escuela en tanto no lugar también silencia. Lo que muchas veces tenemos que callar en el aula rebasa por mucho el cómo lxs docentes no somos consideradxs sujetos y mucho menos sujetos sexuados. Parece que nuestras vidas se ocultan o se borran una vez que traspasamos la línea materializada del aula, pero también esa línea simbólica entre el espacio áulico (con todas sus configuraciones) y nuestro ser docente. Cuando dejamos de lado los arraigos de no expresar cariño y afectos al estudiantado, quizás se viva la docencia de otra manera. Por ello,

⁴ La autora decide escribir su nombre con minúsculas siguiendo los planteamientos de bell hooks y a partir de la gramática de alteración propuesta por Clarice Lispector.

enseñar, compartir saberes no es “un acto neutral” (hooks, 1994, p. 220), no existe una fórmula única del ser docente ni en la didáctica, ni en nuestras actitudes ni prácticas pedagógicas y mucho menos en nuestra docencia como proyecto de vida. Así, para cerrar la escritura y nuestras narraciones, recuperamos el profundo amor a nuestrxs alumnxs por parte de quienes escribimos y nos reconocimos en este texto.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, España: Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8630>
- Csordas, J. S. (1990). *Embodiment as a paradigm for Anthropology*. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Flores, v. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/11/interrupciones-libro-valeria-flores.pdf>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing.
- Macedo, A. (2008). *La intertextualidad: cruce de disciplinas humanísticas*. *Xihmai*, 3(5).
- Montenegro, M. y Martínez-Guzmán, A. (2014). *La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo*

de sexo/género: construyendo nuevos relatos. Quaderns de psicologia,
16(1), 111-125. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206>
Muñiz, E. (2015). *El cuerpo. Estado de la cuestión.* La Cifra Editorial.

CAMPO III
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD
Y MULTICULTURALIDAD

CAPÍTULO 14

EXPERIENCIAS DE RECREADORES E INTÉRPRETES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

*Daniela Reyes Martínez**

*Raúl Calixto Flores***

NEXOS ENTRE LA RECREACIÓN, LA INTERPRETACIÓN Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental, tanto escolarizada como no escolarizada, incluye una serie de actividades destinadas a fomentar la comprensión de los problemas ambientales en diferentes ámbitos, esencialmente en la escuela, la familia y la comunidad. En cada ámbito se facilita la incorporación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y acciones ambientales.

En el ámbito no escolarizado se desarrollan prácticas fuera de las instituciones educativas e incluyen actividades lúdicas, de sensibilización, informativas, emergentes, entre otras.

Las actividades de recreación ambiental corresponden al ámbito no escolarizado, tienen como objetivo vincular a las personas, tanto de manera individual como colectiva, con su medio ambiente de forma armónica, equilibrada y respetuosa para su mejor comprensión y protección; facilita el desarrollo de valores

* Maestra en Desarrollo Educativo, línea de investigación en Educación Ambiental, por la UPN. Estudiante del primer semestre del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: danielareymar@gmail.com

** Doctor en Pedagogía. Profesor-investigador en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: rcalixto@upn.mx

ambientales orientados al aprecio y convivencia armónica con la naturaleza. Además, adentrarse en la naturaleza para observarla y conocerla, ya sea en el campo, la selva, el desierto o la montaña, tiene efectos relajantes y beneficiosos para la salud, lo que refuerza una conexión positiva y sustentable con el entorno natural.

De acuerdo con Acuña y Mauriello, dichas actividades deben de ser

planificadas de manera espontánea, sistemática y formativa que trabajan juntas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio del cual el educando aprende haciendo, de forma vivencial y en contacto directo con el medio ambiente, en un clima de alegría y cordialidad (Acuña y Mauriello, 2013, p. 221).

Debido a que la recreación puede enfocarse en ámbitos pedagógicos, es una alternativa viable para la implementación de estrategias de educación ambiental. Esto hace necesaria la existencia de programas académicos para la preparación de profesionales en este campo. Algunas de las actividades más comunes dentro del ámbito de la recreación ambiental son los juegos, el ecoturismo, las excursiones, las visitas a museos, parques, plazas y playas, así como las convivencias socioculturales.

Por otra parte, las actividades de interpretación ambiental proporcionan información al público sobre el medio ambiente en contacto directo con el entorno. Es una alternativa educativa muy atractiva, ya que la información se transmite de forma concisa y en un contexto específico, generalmente en visitas a parques naturales. Además, se utiliza una gran variedad de recursos interpretativos, como mapas, guías, maquetas, fotografías, entre otros.

González-Gaudiano (1997) señala que la interpretación ambiental se considera una disciplina de la educación ambiental, especializada en la conservación de espacios y especies. Obando y Aranguren (2000) enfatizan que el vínculo pedagógico entre la educación y la interpretación ambiental se centra en cómo

aprenden las personas, afirmando que el aprendizaje se da mejor cuando el sujeto participa activamente en el proceso de adquisición de información, en espacios de descubrimiento que otorgan estímulos y satisfacciones relevantes para su vida cotidiana. La interpretación ambiental tiene importantes funciones y beneficios, como las educativas, las recreativas y las de gestión del patrimonio, condicionadas por la planificación, ejecución y evaluación de actividades y programas adecuados.

Investigaciones recientes (Beraldo, 2009; Acuña y Mauriello, 2013; Sanamé, 2014) han destacado la relación entre recreación, interpretación ambiental y educación ambiental. Según Acuña y Mauriello (2013), la recreación promueve el respeto por el medio ambiente y fortalece valores ambientales. Ramos Guzmán y Fernández (2013) sugieren que las actividades recreativas, turísticas y deportivas pueden educar en el respeto a otras culturas y en la conciencia ambiental.

Estos estudios subrayan que las actividades recreativas facilitan la identificación, sensibilización y valoración del entorno, tanto en contextos educativos formales como no formales, destacando la importancia de prácticas pedagógicas para un aprendizaje integral (Acuña y Mauriello, 2013).

De acuerdo con estos planteamientos, se han desarrollado estrategias como recorridos interpretativos y ecoturismo para abordar procesos ecológicos, económicos, sociales y culturales vinculados a temas ambientales.

LAS EXPERIENCIAS DE VIDA

De manera general, se puede decir que las experiencias son el resultado del conjunto de aprendizajes adquiridos a través de los diversos acontecimientos o momentos importantes que forman parte de la vida de una persona. Según Páez, la experiencia “se

asocia con dos conceptos que implican un conocimiento: experiencia y enseñanza; con un concepto que refiere conducta: habilidad; y otro relacionado con impresiones en el ánimo o estados de ánimo: sentimiento” (2015, p. 172). La adquisición de experiencia se da mediante la experimentación, es decir, es necesario probar, intentar y ensayar una o varias veces antes de poder interiorizar algo, convirtiéndolo en aprendizaje. Por lo tanto, el ensayo y el error tienen una gran importancia en el desarrollo de la experiencia.

La enseñanza es otro concepto destacado por Páez (2015), y se relaciona con el anterior porque “la enseñanza se adquiere con la práctica” (Alvar, 1995, en Páez, 2015, p. 172), de manera que cada situación de vida aporta conocimientos que con el paso del tiempo se convierten en aprendizajes y experiencias. Este proceso es único; cada persona crea sus propios significados en torno a ellas y las utiliza de manera que considere necesaria en los contextos de los que forma parte.

De acuerdo con Larrosa, la experiencia es “eso que me pasa” (2006, p. 14). Para que pueda existir, es necesario que haya un acontecimiento de algo que no es la persona, es decir, algo externo pero que interviene en su vida. Son esas ideas, representaciones, pensamientos, emociones o saberes que están fuera de la persona pero que la conforman. Para Larrosa (2006), la experiencia se compone de exterioridad, en otras palabras, de algo extraño, algo que viene del exterior; de alteridad, que es la condición o capacidad de ser distinto u otro; y de alienación, es decir, eso que le pasa a la persona tiene que ser ajeno a ella, lo cual significa que no puede ser suyo, que no puede ser de su propiedad. De acuerdo con Larrosa, la experiencia es:

Algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o

en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, p. 16).

Propone tres principios clave sobre la experiencia. El primero es la subjetividad, que destaca la sensibilidad, la vulnerabilidad y la apertura de las personas como sujetos de experiencia. El segundo es la reflexividad, donde las experiencias afectan directamente a la persona, modificando su ser, pensamiento, sentimientos o conocimiento. Por último, el principio de transformación señala que las personas, al ser sensibles y expuestas, están abiertas a cambiar y aprender de sus experiencias.

La experiencia requiere tiempo y consistencia, no es ocasional, sino que se construye a través de intentos repetidos que contribuyen al desarrollo de hábitos, aprendizaje y formación personal.

Estos principios se reflejan en las primeras experiencias ambientales de los individuos, arraigadas en su infancia y marcadas por la interacción con la naturaleza y la familia. Estas experiencias tempranas son fundamentales para formar la identidad y valores de cada persona. La exploración de entornos naturales, la participación en la agricultura familiar y la observación de la diversidad natural permiten desarrollar un fuerte vínculo con la naturaleza y valores como el respeto y la conservación del medio ambiente.

La infancia sienta las bases para la construcción de la identidad y los principios personales. Las primeras vivencias dejan una huella indeleble en el crecimiento personal y profesional. La curiosidad, la exploración y la interacción con la naturaleza en esta etapa no solo influyen la percepción del entorno, sino también las inclinaciones vocacionales y el compromiso con la conservación. A medida que las personas maduran, los principios de subjetividad, reflexividad y transformación continúan guiando su percepción, interacción y contribución a la preservación del medio ambiente.

TRAYECTO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló utilizando el método biográfico-narrativo, el cual pertenece a la perspectiva de la investigación cualitativa; como lo plantean Landín y Sánchez, en este método “se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (2019, p. 229). En otras palabras, las personas dejan de ser simples informantes y se convierten en piezas clave en la construcción de conocimiento, ya que este método les otorga voz.

Cada persona posee formas distintas de percibir y vivir el mundo que la rodea. Por ello, desarrollar investigaciones utilizando el método biográfico-narrativo permite conocer y analizar las historias individuales detrás de cada persona. El interés de este método “se centra en cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (Bisquerra, 2004, p. 325).

Entre los recursos metodológicos cualitativos biográficos podemos mencionar los relatos de vida, los cuales ofrecen un análisis particular y detallado de las trayectorias individuales y constituyen una aproximación humanística a la realidad social. Realizar la investigación bajo el diseño biográfico-narrativo permite estudiar y analizar a profundidad los cambios en la vida de los sujetos, así como sus motivaciones, inquietudes y pensamientos con respecto a temas de recreación e interpretación ambiental. Con este método se busca comprender la historia de una etapa en la vida de los sujetos para reflexionar y compartirla.

Se tomó la decisión de utilizar la entrevista como técnica de indagación, para poder recuperar las motivaciones, situaciones,

aprendizajes y preocupaciones de distintos sujetos con experiencias similares. Además, al tratarse de informantes extranjeros, esta técnica ayuda a conocer e interpretar aspectos específicos que han adquirido de su contexto social, educativo y cultural. La entrevista es un “interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento” (Kvale, 2011, p. 37).

Se entrevistaron a ocho profesionales de la recreación a través de videollamadas, y cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y media. Durante estas sesiones, los informantes recuperaron recuerdos relacionados con sus experiencias en áreas de recreación e interpretación ambiental. La mayoría de ellos compartieron elementos como libros, afiches, entre otros, para enriquecer sus respuestas durante la entrevista. A partir de su experiencia, plantearon inquietudes y posibles soluciones a las problemáticas ambientales.

Cada entrevistado fue abordado en dos ocasiones. La primera entrevista fue semiestructurada, mientras que la segunda fue abierta. Además, se utilizó la técnica de foto-elicitación, donde se presentaron fotografías proporcionadas por los propios informantes para estimular la reflexión y la discusión durante las entrevistas.

De acuerdo con Harper (2002), las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras, en este caso, integrar fotografías como parte complementaria de los relatos de vida tiene como finalidad enriquecer los relatos recopilados mediante las entrevistas semiestructuradas y abiertas. A través de la narración visual y desde la perspectiva del autor, se busca que los individuos compartan qué aparece en la fotografía, cuándo y por qué la realizaron, y la relevancia que tiene para ellos lo capturado en esa imagen. Tal como lo mencionan Taylor y Bogdan, “las imágenes que la gente toma aportan comprensión sobre

lo que es importante para ella y sobre la manera en que se percibe a sí misma y a otros” (1987, p. 147).

La selección de los informantes se determinó en función de las características, propósitos y orientaciones de la investigación. También fue necesario considerar algunos criterios específicos, como los estudios académicos relacionados con temas ambientales y la realización de prácticas profesionales en espacios que combinaran actividades en entornos naturales (recreativas, interpretativas, ecoturísticas, entre otras), así como aspectos educativos. Además, se tuvo en cuenta la nacionalidad de los participantes. Dado que la selección se llevó a cabo mediante la técnica de bola de nieve, hubo participantes interesados de diversas nacionalidades, por lo cual se tomó la decisión de limitarla a dos: de Colombia y Venezuela. También se consideró el interés de los participantes por compartir fotografías que evidenciaran su práctica profesional.

Con respecto al análisis de los relatos, este se realizó en función de los objetivos de la investigación, manteniendo al mismo tiempo el respeto por la singularidad y la particularidad de cada relato de vida obtenido. Desde la perspectiva de Cornejo, Mendoza y Rojas, “la idea es poder llegar a una historia reconstruida, a partir del análisis de la escucha de la historia y de los principales hitos biográficos que constituyen la vida del narrador” (2008, p. 37). La categorización se basó en las ideas de Larrosa (2006), abarcan el contexto con las motivaciones, lo que se denomina “factores que influyen”; la trayectoria académica, que corresponde a las subjetividades y engloba “lo que piensa, siente y cree”; la trayectoria profesional, vinculada a las reflexiones de “lo que hace en su práctica profesional”; y finalmente, los pensamientos sobre el futuro, relacionados con las transformaciones personales, entendidos como “lo que le preocupa”.

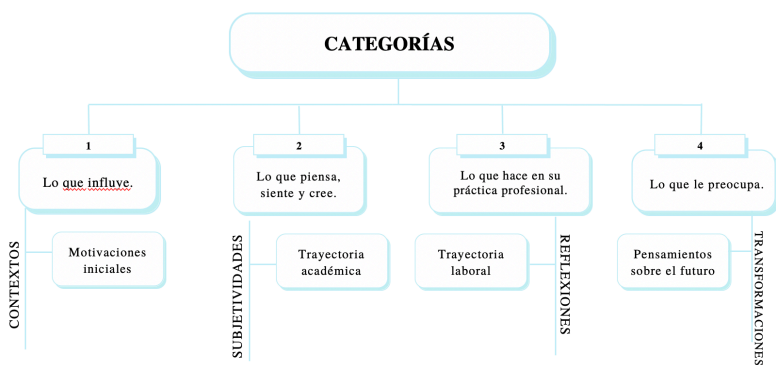
Las motivaciones son factores externos que influyen en la experiencia de los informantes al estar relacionadas con eventos,

circunstancias o contextos que no controlan, modelando así su vivencia y percepción del entorno.

La trayectoria académica incluye los pensamientos, sentimientos y creencias de los informantes durante su educación, formando parte de su subjetividad y afectando cómo experimentan y comprenden el mundo que les rodea. La trayectoria profesional se define por las acciones laborales de los informantes y está vinculada con la reflexión sobre su desempeño y crecimiento personal. Los pensamientos sobre el futuro reflejan las preocupaciones por lo que está por venir y están asociados con procesos de transformación personal, indicando posibles cambios en la experiencia de los informantes y su capacidad de adaptarse ante la incertidumbre.

Esta categorización se basó en las transcripciones del primer ciclo de entrevistas. La figura 14.1 ilustra cómo estas categorías se vinculan con diversos aspectos de las experiencias de vida de los recreadores e intérpretes ambientales.

Figura 14.1. Categorías de análisis, subcategorías e indicadores



Fuente: elaboración propia (2020).

Estas categorías se encuentran inmersas durante todo el proceso investigativo, con diferentes interpretaciones y denominaciones que dejan al descubierto la experiencia en las trayectorias

personales y profesionales por las que han atravesado los informantes. En los resultados se incluyen transcripciones textuales de las narraciones de los informantes, anotando entre paréntesis las iniciales de su nombre.

ANÁLISIS DEL PRIMER CICLO DE ENTREVISTAS (SEMIESTRUCTURADAS)

Los resultados se basan en los recuerdos de los informantes, que se construyen con base en las experiencias, aprendizajes e interacciones con el entorno, por lo tanto, los recuerdos pueden regir conductas, acciones, otorgar identidad y brindar certeza de quiénes somos. Ackerman menciona que “somos la suma de nuestros recuerdos, nos proporcionan un sentido privado y continuo del yo, cambiar de memoria es cambiar de identidad. Aunque no son esenciales para la supervivencia, enriquecen nuestra vida cotidiana” (2005, p. 95). De ahí que en las narrativas aparezcan frases como:

Mi padre es campesino. Él siempre me contaba historias como trabajador del campo. Cuando yo empiezo a conocer y a salir a la naturaleza, le empiezo a preguntar más y él me empieza a narrar más historias. Eso me da más curiosidad y le pregunto más. Mi padre me ha contado leyendas de cosas fantásticas que le pasaban en su juventud, historias con la abuela, de cómo cultivaban para esa época. Me parecía muy mágico, eso me empezó a gustar... lo recuerdo (KAV).

La recuperación de la memoria por medio de la oralidad y la narrativa biográfica implica un proceso de reconstrucción de la realidad, permite un acercamiento a la vida cotidiana de diversos sujetos, de manera que las narrativas nos unen, dan pauta a comprender situaciones similares desde diversas perspectivas, también ayudan a satisfacer necesidades de expresión y comunicación,

además permiten reforzar lazos entre generaciones, comunidades y familias, ya que conectan el pasado con el presente y el futuro.

Algunos docentes ejercieron una gran influencia en los informantes al establecer relaciones afectivas y educativas que trascendieron los libros o los salones de clase. Involucraron otro tipo de experiencias, más vivenciales, en las cuales se vincularon circunstancias personales. Así es como estos docentes se convirtieron en referentes, guiando y apoyando el aprendizaje de sus alumnos.

En mi educación primaria, el profesor de agricultura de la escuela normal tuvo una gran influencia en mí. Me gustaban mucho sus clases porque eran prácticas. Sembrábamos plátanos que él mismo traía de otro municipio cercano o de una finca. ¡Se llamaba Rogers! ¡Sí! ¡Rogers se llama el profe!, Rogers, me acabo de acordar (KAV).

Por otra parte, en cuanto a sus sentimientos sobre su formación académica, manifiestan que los aportes son significativos e importantes para su desempeño profesional, pero que debieron ampliar sus conocimientos a través de actividades extracurriculares y del estudio de materias de otras carreras. También mencionan las enseñanzas que el trabajo de campo les brindó para llenar los vacíos que identificaban en su formación o que consideraban útiles en su ámbito laboral.

Cuando terminó la primera clase, yo miraba el plan de estudios de la carrera de biología, pero me decía y preguntaba: “Yo necesito aprender más materias este año, para poder vincular los componentes”. ¿Dónde consigo que me enseñen sobre otros temas? Fue así como terminé tomando clases de otras facultades (HAS).

Lo anterior refleja que en la educación ambiental se pueden abarcar muchas áreas diferentes, esto permite la comprensión, la propuesta de posibles soluciones, la generación de alternativas y el

estudio de los temas ambientales utilizando las herramientas que brindan otras áreas de conocimiento.

Tanto la formación académica como el involucramiento con otros entornos fueron generando en los profesionales una cierta conciencia sobre la responsabilidad de compartir, difundir o educar. Entre su preparación educativa y sus intereses, también se convirtieron en educadores ambientales. Con respecto a esto, González-Gaudiano menciona que:

La profesionalización es un reto, pero también una oportunidad para poder estar en condiciones de construir los discursos y prácticas que permitan generar procesos de participación social e institucional con una clara conciencia y compromiso por un futuro mejor para todos (González-Gaudiano, 1997, p. 65).

Los aprendizajes obtenidos durante su formación académica y extracurricular han permitido que los recreadores e intérpretes ambientales desarrollen prácticas en el ámbito profesional en una gran diversidad de contextos y con distintas responsabilidades. Hay quienes organizan actividades para niños y adultos en escuelas públicas y privadas, así como en instituciones educativas no formales como los zoológicos, museos y áreas naturales protegidas. Algunos también se han enfrentado a la gestión de fondos para financiar proyectos.

Nosotros, como intérpretes ambientales y culturales de nuestro municipio, queremos formar y educar. Santuario tenía una falencia importante, y era que los jóvenes del municipio, e incluso otras personas, no sabían sobre la cultura ni sobre la riqueza natural, y no había nadie que lo hiciera, nadie, nadie... (YRL).

Los profesionales que participaron como informantes tienen estudios académicos en diversas disciplinas, como docencia, pedagogía, biología, entre otras. Además, se han desarrollado como recreadores e intérpretes ambientales, desempeñando actividades

orientadas al disfrute, conservación y sensibilización del medio ambiente, lo que también los convierte en educadores ambientales.

Las narrativas anteriores son un ejemplo de sus experiencias al involucrarse en la modificación de creencias, actitudes y valores ambientales, así como de las satisfacciones personales que han tenido al trabajar conjuntamente por mejorar la relación entre el ser humano y la naturaleza desde los valores y la sensibilización.

Me da miedo que de pronto las personas no logren ese sentido de pertenencia y terminemos por acabar con mucho de lo que tenemos, por ese descuido o porque no utilizamos bien lo que teníamos, porque ha llegado gente que quiso simplemente adueñarse de nuestros recursos, porque el turismo también puede traer amenazas, no solo económicas sino territoriales, han llegado personas que lo único que les interesa es reforestar o incluso hacer otro tipo de actividades no buenas con el ambiente (YRL).

Al partir de estas preocupaciones cotidianas y de gran importancia, se busca ir más allá de un enfoque reactivo de prevención y aplicación de soluciones a corto plazo. Se consideran proyectos comunitarios de ecodesarrollo, “fundados en un análisis crítico de las realidades socioambientales y centrados en la valorización de la cultura y de los talentos locales, así como en las posibilidades birregionales” (Sauvé, 2005, p. 20).

Yo creo que no es un tema de moda, el cambio climático debería ser la mayor preocupación planetaria, llegar al cambio climático supone preocuparse por muchas cosas antes, como la deforestación, los combustibles fósiles, la falta de agua, en un país como Venezuela, un país petrolero (HAS).

Por otra parte, manifiestan la importancia de preservar el patrimonio cultural que se basa en los beneficios que se obtienen del espacio natural como agricultura, usos y costumbres tradicionales, servicios ambientales, como del respeto por todos los seres

vivos, de los ecosistemas y paisajes. Esta dualidad de ganarse la vida y de conservar la zona requiere del esfuerzo conjunto de la comunidad y las autoridades.

ANÁLISIS DEL SEGUNDO CICLO DE ENTREVISTAS.

FOTO-ENTREVISTAS: NARRAR CON IMÁGENES

Los resultados obtenidos de la foto-entrevista brindan un panorama tanto individual como colectivo de las influencias que contribuyen a la construcción personal y profesional de un recreador e intérprete ambiental. Las fotografías permitieron acceder a la visión del entorno propio de cada informante.

Las narraciones generadas a través de la foto-elicitación enfatizaron las características del contexto (social, cultural y ambiental) en las que se llevan a cabo las prácticas profesionales de los informantes, al mismo tiempo que revelaron sus intereses y significados. Una de las similitudes que podemos encontrar en los significados de las fotografías es su función para ayudar a los visitantes a desarrollar una profunda conciencia, apreciación y comprensión del lugar que visitan.

Figura 14.2. Yo buscaba paz



Fuente: cortesía de Katheryne Aldana (2021).

Me gusta recibir a los niños porque se asombran por todo. En esta foto les estaba contando que ese árbol es una eugenia. Mientras hablábamos, les explicaba cómo era esa zona antes, cuando no había árboles, y les pedía que se imaginaran el lugar con mucho calor, mosquitos y la cara quemándose. Luego les platiqué que ese árbol da unos frutos muy ricos para los pajaritos. Ese día les bajé uno y se los di, y ellos estaban como de “wow, ¿cómo así?”. Se sorprendieron muchísimo al ver cómo bajé el fruto (KAV).

Figura 14.3. Equilibrio



Fuente: cortesía de David Aguilar (2021).

Esta foto significa mucho para mí, ahí está plasmado lo que es recreación ambiental, ahí se les está explicando justamente el tema de educación ambiental con el tema de migración de aves y ahí los niños, es un grupito pequeño. Uy no, ahí realmente se queda un poco corto con todo el paisaje tan bonito que hay, yo quisiera sumergirme en esa laguna de nuevo y lo he hecho (DOM).

Figura 14.4. Emparamados



Fuente: cortesía de Claudia Castaño (2020).

Eso es en el tercer encuentro de “emparamados” y el primer festival que se llama “Empápate de nuestros páramos como parte del territorio”, en ese momento yo les estaba hablando del colibrí barbudo, es una especie endémica colombiana y no es de este páramo precisamente, pero sí es endémica de los páramos, el colibrí barbudo es una especie bien representativa de los páramos, la gente que está ahí, super atenta a la explicación que se hizo en el conversatorio, en un gran auditorio para fomentar su sensibilización (CCR).

Figura 14.5. Apropriándose de lo nuestro



Fuente: cortesía de Yuliana Rojas (2021).

La foto se tomó en la vereda del municipio de Campamento, en Antioquia, Colombia, a más o menos una hora del casco urbano. Fue en el año 2019. Esta fotografía representa mucho para mí en mi recorrido como intérprete ambiental, porque fue una de las primeras guías que realicé en mi municipio y tuvo un gran significado. Eran personas que realmente sabían de plantas importantes, y eso me permitió aprender, crecer y sentir que alcanzaba un nivel más alto para seguir con todo lo que venía después con el emprendimiento y con lo que se estaba desarrollando en el municipio.

Figura 14.6. Con amor



Fuente: cortesía de Jenny Jaspe (2020).

Esta actividad educativa fue realizada varias veces en diferentes escuelas públicas del Edo. Bolívar, Venezuela. Se hicieron charlas y juegos didácticos enfocados en el tema de las aves en general, los niños aprendieron sobre biología y comportamiento de las aves, a reconocer las aves de su zona, cómo elaborar comederos, etc. Estas actividades se hicieron como parte de un proyecto de conservación e investigación sobre el semillero de carrizales (*Amaurospiza carrizalensis*), ave endémica del río Caroní. Fue muy gratificante el trato y la atención con los niños, eso fue en 2017 (YJ).

Figura 14.7. Experiencia



Fuente: cortesía de Egor Sánchez (2020).

Eso es el volcán, no me acuerdo realmente el nombre, es la cadena volcánica de los Coconucos, no recuerdo el nombre en este instante, es un recorrido de 13 volcanes, en esa foto ya habíamos pasado el primero, este es el segundo, haces cuatro volcanes más y luego haces los nueve siguientes. Al día siguiente se realiza el mismo recorrido, pero de vuelta al campamento, ahí se duerme y al tercer día regresas, me gusta por la inmensidad de la naturaleza (ESG).

De acuerdo con los testimonios recuperados, se observa que la recreación va más allá de ser una mera actividad lúdica, convirtiéndose paulatinamente en un campo de aprendizaje y formación con identidad propia. Se transforma en una herramienta de desarrollo humano que mejora la calidad de vida y trasciende cultural, educativa y socialmente. Por otra parte, la interpretación, guiada por la comunicación verbal y no verbal, crea un vínculo emocional y establece relaciones interpersonales. Se mueve constantemente de una experiencia a otra y, por lo tanto, se orienta al sujeto, participante o visitante. Es decir, el individuo se sumerge en la búsqueda de construir, recrear, explorar y apropiarse del entorno.

Por ejemplo, el aprendizaje grupal que se genera en los senderos interpretativos o en la observación de aves crea nuevas formas de interactuar con el medio ambiente. Esto beneficia las relaciones interpersonales y permite la evaluación personal de habilidades como la escucha, la empatía, el respeto y la comprensión. Además, facilita la identificación de otras perspectivas y formas de aprender a ver lo mismo desde diferentes ángulos.

CONCLUSIONES

Las experiencias recreativas en la naturaleza no solo fortalecen la conexión personal con el medio ambiente, sino que también promueven la educación ambiental y el desarrollo de una ética de cuidado y responsabilidad hacia nuestro entorno. Es crucial estudiar

y fomentar esta relación entre las personas y los espacios de conservación, como parques, reservas y áreas naturales protegidas, ya que proporcionan beneficios físicos, emocionales y sociales que son difíciles de obtener en otros entornos. Además, estas experiencias no solo son fundamentales para la conservación de la biodiversidad, sino que también son herramientas poderosas para cambiar actitudes y promover un compromiso global con la protección ambiental. Es esencial desarrollar programas educativos tanto en entornos escolares como no escolares, asegurando que los profesionales en la recreación y la interpretación ambiental mantengan el enfoque en la conservación y la educación, evitando la mercantilización de los espacios naturales.

REFERENCIAS

- Ackerman, D. (2005). *Magia y misterio de la mente: la maravillosa alquimia del cerebro*. El ateneo.
- Acuña, M. y Mauriello, A. (2013). Recreación y educación ambiental: algo más que volver a crear. *Revista de Investigación*, 37(78), 213-230.
- Beraldo, F. (2009). Educación ambiental y turismo: una formación holística, interdisciplinaria y de futuros educadores. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 18(1), 92-106.
- Bisquerra, R. (ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- González-Gaudiano, E. (1997). *Educación ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-16.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Landín, M. y Sánchez, I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Obando, J. y Aranguren, J. (2000). ¿Moviéndonos con el péndulo? El constructivismo y la interpretación ambiental. *Revista de Investigación*, 46, 47-61.
- Páez, R. M. (ed.). (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Ramos Guzman, A. y Fernandez, G. (2013). La educación ambiental: un instrumento para el turismo sustentable. *Revista Hospitalidade*, 10(2), 296-312.
- Sanamé, F. A. (2014). Los juegos recreativos ecológicos para potenciar la educación ambiental para las niñas y niños de 7-8 años de edad en la comunidad "San Germán" del municipio Baracoa. *EFDeportes.com*. 19, (198), 1-4.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. En M. Sato, *Educação ambiental-Pesquisa e desafios* (p. 17-46). Artmed.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.

CAPÍTULO 15

SER BINNI YATI DESDE LA NARRATIVA DE LOS ANCIANOS Y JÓVENES

*Fernando Rasgado Ríos**

*Cecilia Salomé Navia Antezana***

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO

Entre los *binni zá* (persona zapoteca) del Istmo de Tehuantepec, se encuentra la población de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, una comunidad considerada de las más antiguas de la región y del estado. El nombre común entre los *binni zá* para este pueblo es *yati*. El pueblo tiene mucha historia y viven muchas personas que hablan el zapoteco, que todavía se comunican con la lengua *didxa zá* (lengua zapoteca).

Como ocurre con los pueblos originarios, en este territorio zapoteco *guidxi yati*, se ha visto un proceso de lucha y de resistencias a partir de la organización de los pueblos, lucha emanada desde las selvas, desde las calles, desde sus lenguas, desde sus propias epistemes. Las comunidades, los pueblos, se resisten a morir y a perder sus costumbres, sus tradiciones, su propia visión de vida, saberes, conocimientos ancestrales y la forma en la que se relacionan con la naturaleza, su territorio y el cosmos.

* Doctor en educación; en la línea Hermenéutica y Educación Multicultural, por la UPN. Profesor adscrito en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca. Correo electrónico: *rasgadoenufi@gmail.com*

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París 3 en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora-investigadora de la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: *cnavia@upn.mx*

Esto ocurre pese a que existe una tendencia de los estados “por favorecer la acción extractivista y con ello a los grandes grupos económicos y al capital trasnacional” (Zapata, 2019, p. 34), lo que en nuestro contexto ha producido la incorporación y transformación en las prácticas socioculturales de los zapotecos.

A partir de lo anterior, nos planteamos como objetivo conocer desde una perspectiva narrativa quiénes son los *binni yati* (personas zapotecas) y cómo han resistido en sus formas de ser y de habitar el territorio.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, con enfoque narrativo. Se partió de una postura epistémica con los participantes, ancianos y jóvenes entrevistados, habitantes de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, con los que se asumió una relación horizontal y una perspectiva dialógica (Gadamer, 2000). La perspectiva narrativa se retoma de Ricoeur (2018), quien señala que se cuentan historias porque hay una necesidad de contarlas, y hacemos historia mientras la contamos y la vivimos. De ahí la necesidad de narrar para dar sentido al mundo, e interpretarlo: “El relato de vida constituye en sí mismo –como totalidad inseparable– una interpretación” (Piña, 1988, p. 143).

Considerando que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 1989, p. 20), en esta investigación se analizan los significados presentes en el marco de la resistencia del pueblo de Ixtaltepec frente al dominio del otro, frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2014), que tienden a alejarlo del vínculo comunitario. En algunos momentos, esta colonialidad fue afectando y fragmentando a los pueblos, poniendo en constante tensión y en situación de “poner a prueba su ser para los otros” (Fanon, 2020, p. 111).

Sin embargo, se reconoce el proceso de cambio de los pueblos, es decir, el proceso histórico por el que transitan, frente a la modernidad y a las complejas condiciones que se le imponen en el actual contexto neoliberal. Y es en la emergencia de los intersticios en el contexto que les toca vivir, en los que “se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [*nationness*], interés comunitario o valor cultural” (Bhabha, 2013. p. 18). Desde esta posición, en este trabajo se interpreta cómo el *binni yati* se re-configura, se re-inventa para poder re-escribir el presente.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha señalado, la investigación se desarrolló en la comunidad zapoteca de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca. Se entrevistó a 18 ancianos, 14 hombres y cuatro mujeres, todos hablantes del zapoteco, valorando que llevan consigo un cúmulo de experiencias, saberes, historias de vida y acontecimientos. Se recuperaron sus narraciones, indagando formas de resistencia en relación a su ser *binni yati*. También se entrevistó a siete jóvenes, cinco hombres y dos mujeres para conocer con mayor profundidad qué significa ser *binni yati* en la actualidad, y los diálogos y encuentros con la narrativa de los ancianos.

Para entrevistar a los ancianos, se consideraron como criterios que sean reconocidos por la comunidad por su vínculo con el ser zapoteco, que tengan disposición para participar, que hablen el zapoteco y que vivan en la cabecera municipal, en las agencias o en las rancherías de Asunción Ixtaltepec.

Para entrevistar a los jóvenes, se consideró que tuvieran interés en hablar sobre el tema, sobre qué es el ser *binni yati*, que vivan en el pueblo o que estén actualmente de manera regular en Ixtaltepec, así como que participaran de manera voluntaria.

Al entrevistar a ancianos y jóvenes no se recurrió a un guion de preguntas cerradas y definidas, como se sugiere en una entrevista estructurada. Se optó, en concordancia con la perspectiva epistemológica de este trabajo, en propiciar un diálogo entre los participantes a partir de una entrevista a profundidad, no tanto como herramienta de “excavación” o elemento indispensable para recabar información, sino como la mediación fundamental para el encuentro con el otro (Vasilachis, 2006, p. 121).

RESULTADOS

Los *binni golas* (personas ancianas) de Ixtaltepec, Oaxaca, preocupados por el acaecer de la vida, “del tiempo que pasa” (Ricoeur, 2018), dialogan con los jóvenes aconsejándoles tener *cuidado* por los cambios suscitados o que se impulsan en el presente. Los ancianos se apegan a la idea de que las nuevas formas de vida trastocan el equilibrio de los pueblos, de las familias, del ser humano, del *binni yati*, y a la par algunos jóvenes evocan los saberes, las experiencias de los ancianos zapotecos, y se mimetizan en las acciones de los ancianos (Ricoeur, 2018), en sus formas de hacer cultura, tradiciones, usos y costumbres.

Recuperamos las voces de los jóvenes hablando sobre ¿quiénes son los ixtaltepecanos?, ¿quién es el ser *binni yati*? Se pudo observar que permanecen resistencias hacia las nuevas formas de vida, y a la vez los jóvenes encuentran sentido a las acciones y saberes de los ancianos como se describe a lo largo de este capítulo. En cierto modo, a pesar de que permanecen formas de colonización, que se expresan en el deseo tenaz del colonizador por el dominio del otro (Quijano, 2014), se da cuenta de resistencia a la misma en el pueblo *yati*. Como refieren dos entrevistados, esta resistencia se presenta en una joven bordadora de huipiles de Ixtaltepec, Victoria, como optar por mirar hacia el amor propio, o en un joven

artesano, Gami, en la acción de “tomar el barro con tus propias manos, reconstruyendo tu identidad, desde tu realidad, desde lo que tienes, desde lo tuyo”.

En el diálogo con los *binni golas* y los jóvenes, se ahondó sobre ¿quién es el ser *binni yati*?, para alcanzar el objetivo principal de la investigación. Conforme fue avanzando el trabajo, se configuraron en la narrativa tramas, sucesos, historias, que conformaron el *binni yati* actual. En el proceso de búsqueda de información, análisis e interpretación, se encontraron puntos importantes en el cruce de los momentos, entre el tiempo de los *binni golas* y los jóvenes, que van conformando los rasgos identitarios de lo que ahora son los *binni yati*.

Cuando hablan los *binni golas* o cuando evocan el pasado, a pesar de haber transcurrido muchas décadas, está latente en el presente las preocupaciones, las tragedias, el temor, la compasión o el amor, hechos que convergen en el ser *binni yati* actual, tal como cuando el joven se preocupa por el cuidado de sí mismo en este tiempo presente.

Los *binni golas* expresan en las narrativas de manera constante el *cuidado* hacia las nuevas maneras de vivir. Como escribe Ricoeur, “con la primicia dada al *cuidado* se franquea así el umbral de temporalidad. Reconocer este *umbral* es tender, por vez primera un puente entre el orden de la narración y el *cuidado*” (2018, p. 129). El obrar humano está presente, en el presente, como en el pasado, el *binni yati* se reconfigura en la acción al imitar los diferentes sucesos, prácticas o hechos, su preocupación evoca el tiempo en sus narraciones (Ricoeur, 2018). Con el paso del tiempo, de los acontecimientos, el *binni yati* escribe su historia y crea su cultura, una que le es propia, única, que lo identifica como ser *binni yati* o, mejor dicho, lo coloca como “ser ahí” (Heidegger, 2016, p. 31), en el pueblo *yati*, y en el mundo.

Ante el quehacer cotidiano de los ancianos, los jóvenes se mimetizan, buscando en ellos, en su actuar, la acción de los *binni*

golas, y al hacerlo satisfacen sus propias necesidades de la vida diaria, como la creación de ollas de barro, bordar huipiles, hacer trajes regionales o asistir a las fiestas del pueblo. En la constante producción y difusión de su cultura, los jóvenes encuentran su identidad como *binni yati*. En el siguiente párrafo se muestra parte de la narrativa de Gami Sant que vivió en Estados Unidos como migrante seis años, en donde reflexiona sobre quién es el *binni yati*.

... ser *binni yati* es trabajar con el conocimiento que me han enseñado mis papás, mis abuelos, que ellos mismos aprendieron, experimentaron, practicaron, se equivocaron o tuvieron éxito y pues, seguirle con esa actividad. Para mí ser *binni yati* es ser un alfarero que le echa ganas (fragmento de entrevista a Gamaliel Santiago).

En la acción de hacer figuras y ollas de barro, Gami Sant se reconfigura y adquiere la identidad como un ser *binni yati*, pero no solamente es la acción de ser artesano o manejar el barro, la identidad se va fortaleciendo en relación con los diferentes acontecimientos, episodios, momentos, que tiene con sus familiares, con sus vecinos, con la comunidad de alfareros.

La historia creada alrededor de los diferentes acontecimientos en la interacción con su comunidad configura en el presente el ser *binni yati*, o mejor dicho el *binni yati* actual. Sin embargo, el ser no es el acontecimiento, son los hechos de la vida cotidiana los que van configurando al *binni yati*.

En las historias de los ancianos encontramos que, al hablar del pasado, de los primeros momentos de sus vidas, se narran momentos de paz, de tranquilidad y del buen vivir de cada uno de ellos (Rivera, 2010). A la vez, por otro lado, se hacen presentes expresiones en las que se manifiesta preocupación por los cambios originados en el presente, como la falta de empatía hacia el prójimo, la pérdida de los valores como la solidaridad, la justicia,

la dignidad. A continuación, podemos observar un testimonio de la señora Inés, donde expresa lo que se viene describiendo.

... ahora nadie se asoma en cuanto entra la noche, eso es un castigo, antes salíamos, se quedaba la gente grande a platicar, nosotras íbamos a pasear, cuando regresábamos apenas se estaban despidiendo la gente grande, cuando llegábamos entrábamos y dormíamos. Antes no había luz, todo era con linterna, ahora hay luz, pero de qué sirve, no se puede salir, no puedes salir a caminar, a pasear en las noches, hay muchos *dxuu* [persona que no es zapoteca] (fragmento de entrevista a la *binni gola* Inés Cabrera Rasgado).

Haciendo un análisis a la narrativa de la *binni gola* Inés, se puede comprender que en la profundidad de la expresión está incluido el cuidado de la vida que, “es siempre la preocupación la que determina el sentido del tiempo, no las cosas de nuestro cuidado (Ricoeur, 2018, p. 128). En la historia narrada por la anciana está implícito el cuidado de sí (Foucault, 2002), cuando por un lado comenta los mejores momentos que ella vivió, su niñez, esos momentos de alegría que compartía con sus familiares, pero, por otro lado, recomienda tener “cuidado” porque ahora parece que la vida y la tranquilidad se han trastocado. Los diferentes momentos de la vida de la anciana se simbolizan al contarlos o narrarlos, y compartirlos con los jóvenes, y al hacerlo, trastocan las fibras más sensibles de los jóvenes, y van enmarcando el ser de cada uno de ellos o, mejor dicho, se van identificando con las acciones heredadas por los *binni golas*.

Cuando los ancianos expresan sus experiencias las entrecruzan con las acciones e historias de los jóvenes, hacia lo cual hemos orientado el presente análisis. De este modo, es un relato en el que están presentes dos momentos de la historia. Se observa una íntima relación entre el *binni gola* y el joven, y la construcción de una narrativa que pretende encontrar formas para que el *binni yati*, ancianos y jóvenes, resistan las embestidas de la modernidad o de los tiempos difíciles.

Los jóvenes buscan el cuidado de sí, vivir el presente, sin perder el hilo que los conecta con el pasado. En las diferentes conversaciones que se dieron a través de las entrevistas, los jóvenes como José Antonio Jiménez Sánchez exponen su preocupación por la entrada de nuevas tendencias, nuevas modas, que de alguna manera pueden llegar a cambiar las formas de vida o la manera de vivir de los pueblos.

Siento que eso es parte de la globalización, el tema de las redes sociales, el internet, todo, siento que todo eso ha influido mucho en la cultura, siguen las tendencias internacionales, en lugar de seguir la tendencia de la cultura misma.

[...] De un tiempo para acá la situación ha estado muy mala, me doy cuenta que entre mis compañeros, cuando iba aquí, antes de la pandemia, aquí en la cancha Jesús Rasgado, y ahí van en promedio veinte jóvenes al día, recuerdo que hace años, prácticamente esos jóvenes son de mi edad, ahora noto el cambio cada vez que voy, pues son otro tipo de chavos, se han dejado influenciar, consumen otro tipo de cosas, yo siento que la sociedad se está dañando acá en los jóvenes (fragmento de entrevista al joven José Antonio Jiménez Sánchez).

Sin embargo, la acción, en el sentido del hacer, no se detiene, los jóvenes buscan también transformar su realidad, viviendo en el límite (Bhabha, 2013). Para comprender mejor este análisis, es importante señalar que los abuelos también transformaron su realidad, pero siempre respetando los valores, los principios, la naturaleza, el cuidado de sí, el buen vivir. Un ejemplo de lo que se comenta es lo que narra Victoria en la entrevista:

... los jóvenes buscamos una identidad, entonces el sistema te vende identidades, entonces yo pensaba que quería ciertas cosas, anhelaba ciertas cosas diferentes, pero me di cuenta que no necesitaba buscar identidades afuera, porque yo vengo de un lugar que tiene su propia historia, entonces eso me hizo como identificarme como zapoteca, yo lo nombro así, es mi propio

concepto que es un camino hacia el amor propio, o sea caminar hacia el amor propio [...] pienso que el respeto es muy valioso y el reconocer la sabiduría de la experiencia y esa sabiduría la tienen los abuelos, ahora, ya más grande he visto muchas cosas que hacían (fragmento de entrevista a Victoria Guzmán Cabrera).

En la narrativa de Victoria, al profundizar más la interpretación, se puede ver que existe una necesidad de ser *binni yati*, una fuerza que empuja en todo momento hacia la unidad y la conservación del pueblo, a pesar de los constantes mensajes recibidos desde otros espacios, como la televisión, internet, radio y periódico, que pueden ser vistos como ajenos a las tradiciones, a las costumbres del pueblo. En su narrativa expone la necesidad de resistir lo que “el sistema te vende”. En esta acción de resistir está implícito, desde esta interpretación, el cuidado de sí, el cuidado de las personas, el cuidado del pueblo, porque como indica, “el sistema te vende identidades”, sueños, ilusiones, otras formas y maneras de vida, que de alguna manera te envuelven y te marginan hasta lograr cambiar tu forma de “*ser en y el ser ahí*” (Heidegger, 2016), en el pueblo *yati*. Una manera de colonizar tu yo.

En la resistencia frente a lo que se puede percibir como el dominio del otro (Quijano, 2014), Victoria opta por lo que ella nombra como mirar hacia el amor propio, hacia el cuidado de sí. Esta comprensión, en este proceso de reflexión de sí misma en relación con su comunidad y los procesos históricos que se viven, le permitió cambiar su manera de ver la realidad. Los cambios ocurridos en la reconfiguración de la trayectoria de vida de Victoria, le fueron dando una identidad, una que se configura como el ser *binni yati*. En la interpretación de la narrativa de Victoria también se encuentra una conexión con lo que expone Jhonatan Toledo Raimundo:

No pues, fíjate que [las personas de Asunción Ixtaltepec] se sienten orgullosas de su pueblo, de su lugar natal, donde ellos nacieron. Al portar el

vestuario realzan sus costumbres, sus tradiciones, muestran que en realidad son mujeres istmeñas que portan el traje y son de acá, se sienten orgullosas y no reniegan de lo que ellas son. Los que elaboran las ollas de barro, pues también ellos son alfareros y demuestran que de eso han vivido siempre, sus papás, todos entre ellos siguen la tradición (fragmento de entrevista a Jhonatan Toledo Raimundo).

El pueblo zapoteco *yati* vive tiempos de grandes cambios. Diferentes ideas penetran en el quehacer cotidiano de las personas y esta cotidianidad trae consigo muchas acciones, sucesos, prácticas, que trastocan lo rutinario, lo tradicional, que siempre se asoma en la historia. A pesar del esfuerzo de los pueblos indígenas por conservar su quehacer cultural, la gente, los jóvenes, buscan acoplarse a los avances tecnológicos y a diferentes prácticas que la modernidad les ofrece.

A pesar de los cambios, la gente del pueblo se resiste a abandonar sus tradiciones, sus costumbres. En el pueblo zapoteco *yati*, aun con los embates del capitalismo, el comercio y el consumismo a gran escala, las personas guardan un espacio, un lugar para ellos sagrado. En este espacio celosamente conservado figuran los símbolos que por cientos de años han acompañado al pueblo zapoteco del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Uno de ellos es la indumentaria, los trajes regionales que las mujeres *yati* usan con mucho orgullo. En el siguiente párrafo la joven Victoria narra:

Vestirte con tu indumentaria, sí, por ejemplo, en mi experiencia, cuando yo empecé a vestirme de traje regional para ir a una fiesta, inclusive para la gente era raro, uno, por qué te vestes así si eres soltera, si no está casada y si no te gusta, entonces, por qué vas a las fiestas, la indumentaria dejó de relacionarse con los jóvenes, nada más las señoras grandes las ves del diario, vestidas con su enagua y su huipil, pues yo veo que eso, la cultura para que no muera tienes que vivirla (fragmento de entrevista a Victoria Guzmán Cabrera).

La joven Victoria, como mujer zapoteca *binni yati*, tiene un aprecio muy significativo hacia el traje regional de la mujer del Istmo de Tehuantepec. Para ella es motivo de orgullo, satisfacción, pues sabe que la indumentaria, como ella lo define, representa la cultura zapoteca, representa ser mujer *binni yati*, pero esto no ocurre al margen de tensiones.

Cuando los entrevistados expresan su preocupación, también exponen el tiempo, que como ellos nombran, los hay buenos y malos. Sin embargo, el *binni yati* no solamente se encuentra en el pasado como ya se señaló, también se encuentra en el presente. En este tiempo también hay tramas, que giran en torno al *mythos*, y de manera constante se asoma un ethos zapoteco que no cesa ante el paso del tiempo. Como sabemos, en la imbricación entre las narrativas de los *binni golas* y los jóvenes, también emergen historias no dichas, voces mudas, que aun en el silencio fueron partícipes de interpretaciones, puentes entre el ayer y hoy, figuras, símbolos que fueron construyendo la identidad del *binni yati* actual (Bartolomé, 2006).

Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración (Ricoeur, 2018, p. 145).

El silencio de los *binni golas* puede interpretarse como un momento de resistencia hacia los acontecimientos de la actualidad. Vivir en el silencio, en la sombra o en el límite, no solamente transforma, sino también resiste las nuevas ideas del poscolonialismo que de alguna manera se posiciona en las mentes o en las acciones de los jóvenes.

Ahora bien, el joven busca nuevas formas de vida, se arriesga por encontrar empleo, pero en el transcurso de la búsqueda va adquiriendo una nueva forma de ser que transforma su identidad

como *binni yati* (Cruz, Urteaga y López, 2020). Las luchas que surgen en el transcurso de la vida de la persona enuncian una escisión en la que convierte su ser *binni yati* en otro, pero este proceso solo se puede dar en un escenario, como escribe Fanon (en Bhabha, 2013), en “un tiempo de incertidumbre cultural”. En el momento de dar el paso y buscar nuevas alternativas de vida en otros contextos, la persona se transforma y adquiere una nueva identidad.

Para profundizar más sobre los cambios que adquieren las personas o un pueblo, se retoma la narrativa de Gami cuando sale del pueblo *yati* y migra a Estados Unidos, para tener un buen trabajo y tener una mejor calidad de vida. Al migrar a un país diferente, un contexto diferente, una cultura diferente, el *binni yati*, la persona, Gami Sant, sufre cambios importantes y, en el proceso de adaptación al nuevo contexto, adquiere una transformación importante. Este proceso en el ser *binni yati* implica transformaciones en la forma de mirarse y en las prácticas socioculturales, en tanto la identidad se hace presente de forma parcial y tiene a su vez una dimensión histórica, como señala Bhabha, “El reconocimiento que otorga la tradición es una forma parcial de identificación. Al re escenificar el pasado introduce en la invención de la tradición otras temporalidades culturales inconmensurables” (2013, p. 19).

Sin embargo, como podemos apreciar, en la búsqueda de mejores oportunidades, en este caso cuando Gami migra, encuentra nuevas formas de trabajar el barro, se adapta a las nuevas técnicas, incluye en su experiencia conocimientos de otros países y en el proceso de adquisición de estos saberes se detiene, reflexiona y regresa al pueblo. Esta reflexión representa para él un proceso de comprensión, de interpretación y re-interpretación respecto a sí mismo, como zapoteco y en relación con otros contextos. A la vez, se hace presente una forma de resistencia hacia lo que él ha vivido del otro lado del país, pero no queda ahí, sino que se apropia de

lo nuevo, su experiencia, conocimientos y saberes y los lleva a la práctica en el pueblo, los comparte, traduce, y reinscriben, en la comunidad, con sus familiares y vecinos.

Esas culturas de una contra modernidad poscolonial pueden ser contingentes a la modernidad, discontinuas o enfrentadas a ella, resistentes a sus tecnologías opresivas y asimilacionistas; pero también despliegan la hibridez cultural de sus condiciones fronterizas para “traducir”, y en consecuencia reinscribir, el imaginario social de la metrópoli y la modernidad (Bhabha, 2013, p. 23).

Regresar al pueblo después de estar en Estados Unidos, como lo hizo Gami, no solamente es un acto de resistencia frente al nuevo colonialismo, regresar significa reescribir la historia en el tiempo presente para reinterpretarse, reinscribirse, y establecer diálogos con su mundo. Este acto de volver es una confluencia de situaciones, donde se entretajan momentos, acontecimientos. Volver implica una yuxtaposición de acciones o situaciones de manipulación o maniobra con el fin de transformar, de combinar vivencias. “La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con ‘lo nuevo’ que no es parte del *continuum* de pasado y presente. Crea un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural” (Bhabha, 2013, p. 24).

Cuando el joven retorna o se reencuentra con su cultura no solamente se transforma el sí mismo, sino que reescribe el relato, la narrativa, aceptando el cambio, pero resignificándolo en el marco de su cultura. Las partes se juntan y se reinventan, ya no es el *binni yati* que salió, que migró del pueblo. Ahora que alcanzó el límite, o vivió en espacios límites, ya no es de aquí ni de allá, ahora ya es de “en medio” como escribe Bhabha:

Lo privado y lo público, el pasado y el presente, lo psíquico y lo social, desarrollan una intimidad intersticial. Es una intimidad que cuestiona las divisiones binarias a través de las cuales tales esferas de experiencia social suelen

estar opuestas espacialmente. Estas esferas de la vida están relacionadas mediante una temporalidad “inter-media” [*in-between*] que aprecia el significado de estar en casa, mientras produce una imagen del mundo de la historia (Bhabha, 2013, p. 30).

Es importante subrayar el fortalecimiento de la identidad reescribiendo el relato de la vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Entretejer las situaciones, las circunstancias, los momentos, no es sencillo o fácil. Es un encuentro de situaciones, violencia y quizá de muerte para alcanzar un sentido de la vida. Este acontecimiento no solamente extrae del pasado lo primordial para traerlo al presente, sino interpreta el acto para transformar y avanzar hacia nuevas fronteras de la vida.

Esto permite comprender que el *binni yati* no es una persona detenida en el tiempo, o centrada en el pasado, sino un ser dinámico, histórico, en el que confluye tanto lo tradicional como lo moderno, y que vive entre el pasado y el presente. Es una persona comprometida consigo mismo, pero también con el pueblo y con los otros pueblos del mundo. Los *binni gola*, los ancianos del pueblo *yati*, aportan al joven un cúmulo de conocimientos, de saberes, para el cuidado de sí. En esta mirada mimética hacia los ancianos, los jóvenes *yati* miran el futuro con gran esperanza sin perder de vista el pasado, la historia, y con el poder y la inteligencia que los caracteriza crean, descubren, inventan nuevas formas de hacer comunidad.

CONCLUSIÓN

En este capítulo se planteó conocer quiénes son los *binni yati* (zapotecos de Asunción Ixtaltepec) y cómo han resistido en sus formas de ser y de habitar el territorio *yati* a través de narrativas de los ancianos y los jóvenes. Al dialogar con ellos se comprendió la

importancia que tiene la experiencia y los conocimientos de los ancianos, pero también cómo se entremezclan en las experiencias de los jóvenes y en el proyecto de seguir siendo zapotecos en las condiciones que actualmente se imponen en el pueblo. La narrativa, las historias, las acciones, o mejor dicho lo que las personas hacen de manera cotidiana, son procesos que identifican a la persona *yati*. Al interpretar la narrativa de los ancianos y jóvenes zapotecos se pudo conocer más de cerca quiénes somos y son los zapotecos.

En el entrecruce de las voces de los ancianos y los jóvenes se aprecian formas de resistencia, momentos del pasado que perviven en el presente, acciones que toman forma desde las manos de los jóvenes que, a pesar de la intensa forma de vida actual, recurren a las mismas prácticas heredadas por sus abuelos o padres. Tal es el caso de Gami, que desde joven migró a Estados Unidos para trabajar y conocer otra manera de vivir, y en la convivencia o diálogo que tuvo con otras culturas, pudo conocer nuevas técnicas o formas de hacer alfarería. En su retorno al pueblo *yati*, retomó el oficio de sus padres y abuelos, aplicando en ello sus nuevos conocimientos. Como se sabe, este fenómeno no es exclusivo del pueblo *yati*, muchas personas del mundo están migrando en estos momentos en busca de nuevas tierras, pero a la vez se enfrentan a nuevas formas de vida, nuevas experiencias y saberes, y en ese proceso se producen “límites, fronteras de la acción, un tercer espacio” (Bhabha, 2013), un espacio de resistencia.

Uno de los aportes más importantes para los pueblos y para las escuelas es “vivir la cultura” y “el camino hacia el amor propio”, como refiere Victoria, en el diálogo, en las prácticas, en el ir de un contexto a otro y regresar como lo hizo Gami Sant, o bordar una indumentaria tradicional como lo hace Victoria. Estas implican re-configurar al ser *binni yati*, es re-encontrarse entre el pasado y el presente, es re-escribir las formas para poder existir en el tiempo.

REFERENCIAS

- Bartolomé, M. A. (2006). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- Bhabha, H. K. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bolívar, B. A., Domingo S. J. y Fernández C. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Cruz, S. T., Urteaga, C. P. M. y López, M. M. (2020). *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Fanon, F. (2020). *Piel negra, Máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Santander, Colombia: Universidad Industrial de Santander. <https://www.uis.edu.co>
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Heidegger, M. (2016). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Piña, C. (1988). La construcción del “sí mismo” en el relato autobiográfico. *Revista Paraguaya de Sociología*, 25(71), 135-176.
- Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y buen vivir. Un debate en América Latina*. Lima Perú: Universitaria.
- Ricoeur, P. (2018). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rivera, C. S. (2010). Ch' ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires, Argentina: Tinta limón.
- Vasilachis, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Zapata, S. C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Berlín, Alemania: Calas.

CAPÍTULO 16

PSICOEDUCACIÓN PARA EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES PSICOTERAPÉUTICAS DIRIGIDAS AL TRABAJO CON VARONES BISEXUALES

*Omar Alejandro Olvera Muñoz**

*Jorge García Villanueva***

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

En México, las personas bisexuales señalan al personal de salud con nula información para atenderles (Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV], 2018). En consecuencia, es el colectivo que presenta el porcentaje más elevado en no manifestar su orientación sexual en el ámbito sanitario, 13.8% comparativamente con 12.4% de gays, 8.8% de lesbianas y 2.9% de gente heterosexual. La CEAV (2018) sustenta que la no manifestación puede deberse al miedo o potencial rechazo social que pueden sufrir por parte del personal de salud.

Respecto a la atención a la salud de personas bisexuales, Olvera-Muñoz (2017) entrevistó a hombres bisexuales asistentes a psicoterapia y descubrió que el cuestionamiento a la orientación bisexual de estos jóvenes es una constante que pasa en el

* Doctor en Ciencias en Salud Colectiva por la UAM. Profesor de Tiempo Completo en la Universidad de la Salud de la Ciudad de México. Correo electrónico: psic.omar.olvera@hotmail.com

** Doctor en Psicología por la UNAM, profesor titular en la UPN. Integrante del SNII (nivel 2). Correo electrónico: jvillanueva@upn.mx

encuentro psicoterapéutico. En síntesis, las personas psicoterapeutas de los hombres bisexuales les cuestionaban en distintos momentos sobre su “verdadera” orientación sexual.

De manera similar, Gastelo-Flores y Sahagún (2020) describen que las personas psicoterapeutas son instruidas desde propuestas teóricas que invisibilizan las diferentes expresiones de la sexualidad en personas bisexuales. Como ejemplo demostrativo mencionan la formación en psicoanálisis, la cual asocia a la bisexualidad como una inmadurez sexual y, por tanto, precisa su “cura”. A la par, puntualizan que la formación de psicoterapeutas familiares desde el enfoque sistémico tampoco dota de elementos teórico-metodológicos para el abordaje psicoterapéutico competente para hombres bisexuales.

Por lo anterior, teóricos como Esteban y Vázquez-Rivera (2014), Olvera-Muñoz (2018) y Vázquez-Rivera (2014) expresan que el alumnado de la profesión psicológica tiene poco conocimiento metodológico para el abordaje psicoterapéutico de las necesidades psicológicas de la población bisexual. Así, las personas psicoterapeutas no logran enfrentar con fortaleza técnica el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales y tampoco tienen presentes las diversas situaciones sociales a las que se enfrentan (Rubio, 2015), tales como la bifobia (Campos-Arias *et al.*, 2017), que puede integrar la falta de reconocimiento social o la valoración peyorativa de su orientación sexual.

Es así que Vázquez-Rivera *et al.* (2012) proyectan la emergencia de formar profesionales de la psicología capacitados para el abordaje psicoterapéutico competente para personas no heterosexuales. Para el caso que nos atañe, esta preparación debe ser contextualizada a las diversas experiencias de personas bisexuales (Franco *et al.*, 2016), así como incorporar las diferentes vivencias de hombres y mujeres. Es decir, se debe instruir sobre el contexto de personas bisexuales (Antón, 2019; Vázquez Rivera *et al.*, 2018) para que tengan presentes los efectos de la doble discriminación, configuren un

espacio para reflexionar sobre la bisexualidad y eviten asumir que los hombres y las mujeres bisexuales tienen las mismas necesidades psicológicas (Esteban, 2014).

En resumen, las personas psicoterapeutas deben ser formadas para comprender la variabilidad de expresiones de la sexualidad y para que tengan herramientas para el cuestionamiento del heterosexismo en psicoterapia (Long y Pietsch, 2014). Además, necesitan ser formadas para la adquisición de habilidades clínicas para el trabajo psicoterapéutico. En relación con lo último, existe una amplia disputa centrada en el entrenamiento en habilidades terapéuticas (Rodríguez y Salinas, 2011), teóricos como Carrasco (2002) plantean, para el caso del terapeuta cognitivo conductual, tres habilidades para el trabajo psicoterapéutico: a) las habilidades centradas en las estrategias terapéuticas (conocimiento teórico para la psicoterapia), b) las centradas en el proceso terapéutico (conocimiento metodológico para la psicoterapia) y c) las centradas en la relación terapéutica (alianza terapéutica).

En consecuencia, la sinergia de los pocos contenidos teóricos sobre el trabajo psicoterapéutico con varones bisexuales proporcionados durante su formación profesional (Olvera-Muñoz, 2018), así como la falta de información sobre las problemáticas sociales que pasa este colectivo y que precisan ser abordadas en psicoterapia, requiere, entre otros abordajes, dar información oportuna para el encuentro psicoterapéutico con varones bisexuales.

En ese tenor, una de las principales estrategias informativas es la psicoeducación (Cedeño, 2018), la cual tiene como finalidad “abordar situaciones cotidianas en la vida de las personas, que se vuelven complejas por el desconocimiento que supone esta crisis no normativa” (Godoy *et al.*, 2020, p. 170). No obstante, existe una diversidad de formas de realizar la psicoeducación. Por lo que, de manera reciente, Godoy *et al.* (2020) sugieren considerar las experiencias de las personas y los conocimientos técnicos del profesional, donde se busque una co-construcción del conocimiento, así

como proporcionar información científica sobre alguna temática específica a nivel individual, familiar o grupal (Tena-Hernández, 2020; Rizzo, 2021). En función de lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue mostrar los resultados del diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de un taller psicoeducativo para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género para la atención psicológica hacia varones bisexuales dirigido a personas egresadas de la Licenciatura en Psicología.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN

El diseño del taller se basó en la propuesta constructivista social (Cubero, 2005), ya que en esta perspectiva se propone a la persona participante como un agente que configura significados actuando en un ambiente estructurado en el que puede interactuar con otras personas de forma intencional (Serrano y Pons, 2011). En ese orden de ideas, participaron siete personas en la fase diagnóstica, pero solo participaron cinco en la aplicación del taller, ya que no pudo contactarse nuevamente con dos personas. Por lo tanto, solo se muestran datos de las personas participantes que estuvieron en todo el proceso de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación del taller psicoeducativo (tabla 16.1).

Tabla 16.1. Características de las y los participantes de la fase de aplicación y evaluación del taller

Número	Nombre*	Edad	Lugar de residencia	Estatus académico	Periodo**
1	Ana	25	Estado de México	Titulada	8 meses
2	Carmen	37	Ciudad de México	Titulada	18 meses
3	Brenda	26	Estado de México	Titulada	36 meses
4	Erika	42	Estado de México	Egresada	12 meses
5	Francisco	22	Estado de México	Egresado	18 meses

*Los nombres son ficticios.

** Se refiere al tiempo en meses de obtención del título o egreso de la licenciatura.

Fuente: elaboración propia.

Solo dos de las personas participantes, Carmen y Brenda, han tomado cursos extracurriculares para el trabajo psicoterapéutico relacionado con personas no heterosexuales, las otras tres personas no han tomado ningún curso y se dedican al ejercicio clínico, a pesar de que su institución les formó como profesionales de la psicología general.

El taller se estructuró a partir de datos generados en una primera fase diagnóstica orientada en el paradigma socio-crítico (Alvarado y García, 2008; Ortiz, 2015), lo anterior debido a que se buscó construir una propuesta transformadora y emancipadora de los procesos educativos por medio del trabajo colaborativo con grupos que poseen intereses y necesidades particulares, a través de un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento sucesivo de la teoría y la práctica (Alvarado y García, 2008).

Desde esta línea argumentativa, primero se hizo un diagnóstico por medio de técnicas cualitativas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), a decir una entrevista semiestructurada y un registro observacional de un juego de roles donde las personas participantes simulaban la atención psicoterapéutica a un hombre bisexual. Ambas técnicas se centraron en la identificación de los conocimientos

sobre bisexualidad y el encuentro psicoterapéutico con varones bisexuales, así como a distinguir las habilidades psicoterapéuticas dirigidas al trabajo con varones bisexuales que poseían las personas participantes en relación con: *a*) estrategias terapéuticas (conocimiento teórico para la psicoterapia), *b*) estrategias centradas en el proceso terapéutico (conocimiento metodológico para la psicoterapia) y *c*) estrategias centradas en la relación terapéutica (alianza terapéutica).

Una vez que se culminó con la fase diagnóstica, se identificaron cuatro temáticas en las que las personas partícipes serían capacitadas para el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales, las cuales se les comentaron antes de iniciar el taller psicoeducativo para saber si consideraban que eran pertinentes a las necesidades percibidas en la fase diagnóstica. Dichas sesiones se organizaron de la siguiente manera: *a*) caracterización de la definición de bisexualidad (o bisexualidades) y del encuentro psicoterapéutico con varones bisexuales, *b*) identificación de las fases del proceso psicoterapéutico y su aplicación para el trabajo clínico con varones bisexuales, *c*) contextualización de las estrategias psicoterapéuticas para realizar una psicoterapia con varones bisexuales y *d*) conformación de la alianza terapéutica con hombres bisexuales.

Al considerar la aprobación de las personas participantes, junto con los elementos identificados en la fase diagnóstica, se elaboraron cuatro sesiones psicoeducativas cuya finalidad fue fortalecer las habilidades psicoterapéuticas que poseen las personas participantes para el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales desde la perspectiva de género. Para ello, se asume que la perspectiva de género es una categoría analítica que permite configurar nuevos contenidos que coadyuven a incidir en el imaginario colectivo de una sociedad en pro de la igualdad y la equidad. Así mismo, dicha perspectiva es de utilidad para informar adecuadamente a la población sobre las diferencias entre

personas de diversos colectivos, incluidos los de personas bisexuales (UNICEF, 2017).

A continuación, se describen los objetivos de las sesiones que conformaron la propuesta del taller.

Sesión 1. Contextualizar a la población para planear la intervención. Objetivo de la sesión: conceptualizar la bisexualidad por medio de la revisión de sus diferentes definiciones, para identificar las principales problemáticas sociales a las que se enfrentan hombres bisexuales y que pueden generar efectos en su salud mental.

Sesión 2. Recordar la teoría para mejorar la práctica. Objetivo de la sesión: describir las características del proceso psicoterapéutico a través del estudio de sus fases, con la finalidad de identificar las diferentes formas de organizar la psicoterapia desde los principales modelos psicoterapéuticos existentes.

Sesión 3. Situar las estrategias para resignificar la atención. Objetivo de la sesión: caracterizar algunas estrategias para el abordaje psicoterapéutico a hombres bisexuales a través de la contextualización en la práctica clínica, cuya finalidad sea su incorporación en el encuentro psicoterapéutico proporcionado por las y los participantes del grupo.

Sesión 4. Colaborar para avanzar. Objetivo de la sesión: identificar las estrategias para el fortalecimiento de la alianza terapéutica por medio de la revisión de sus elementos constitutivos, a fin de reflexionar sobre su relevancia en la práctica psicoterapéutica con hombres bisexuales.

Se aplicó el taller en línea por medio de la plataforma Google Meet a cinco personas, cada sesión tuvo una duración aproximada de 120 minutos y en ellas se proporcionó información científica a las personas participantes sobre cada temática. Es decir, sobre las definiciones de bisexualidad, problemas sociales de las personas bisexuales y principales problemáticas abordadas en psicoterapia. Enseguida, se clarificó el proceso psicoterapéutico en general y de los modelos psicoterapéuticos en particular. Posteriormente,

se abordó información sobre la importancia de contextualizar las estrategias psicoterapéuticas a las vivencias de hombres bisexuales. En la última sesión se elaboró una evaluación sobre el tipo de alianza terapéutica que realiza cada participante en el trabajo psicoterapéutico con sus personas usuarias y se aplicó una evaluación sobre los materiales utilizados en el taller.

RESULTADOS

Se presentan fragmentos de las intervenciones de las personas participantes que permiten clarificar los momentos enunciados en la elaboración del taller. A decir, de la fase de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación del taller psicoeducativo.

En síntesis, el diagnóstico permitió distinguir la poca claridad con respecto al concepto de bisexualidad que tiene el grupo de participantes. Del mismo modo, las personas participantes mencionaron no recibir ninguna orientación para llevar a cabo el proceso psicoterapéutico con hombres bisexuales. No obstante, durante el juego de rol logran incorporar estrategias para dar inicio a una sesión psicoterapéutica, así como coadyuvar al desarrollo y cierre de la misma. En esta última fase, se identificó que proporciona un margen de agencia a los usuarios para que decidan junto con sus terapeutas qué trabajar en el encuentro psicoterapéutico, y, por otro lado, hay personas psicoterapeutas que “asumen” o “deciden” por sus usuarios lo que será trabajado en psicoterapia.

Como tal información no recibí [formación profesional para trabajar con hombres bisexuales]. Hemos desglosado o visto las partes de la sexualidad y cómo es lo que define la identidad sexual de una persona [...] cómo se define la sexualidad, qué es lo que conlleva la sexualidad de una persona y al final de cuentas pues su preferencia (Francisco, 22 años).

El diseño de los temas buscó una complejidad creciente en cada sesión. Pero todo el conjunto de materiales y orden fue elaborado en función de lo encontrado en el diagnóstico. También se comentó con las personas participantes la estructura del taller psicoeducativo para identificar la viabilidad en función de sus necesidades encontradas en la fase anterior.

Me pareció muy puntual la manera en que fueron estructurados los temas y el orden del abordaje pues me permitió ir reconociendo la estructura, así como la finalidad de cada tema (Carmen, 37 años).

Durante la aplicación del taller psicoeducativo, las personas participantes realizaron las diversas actividades propuestas que les permitieron aproximarse a información particular sobre el trabajo psicoterapéutico con hombres bisexuales. En general, reiteraban el poco acercamiento que habían tenido hacia este colectivo en su formación educativa, así como en la instrucción extracurricular fuera de la universidad. Particularmente, el tema sobre bisexualidades y problemáticas sociales de personas bisexuales generó mayor inquietud en el grupo.

Me parecieron muy oportunos los temas y fueron fáciles de comprender. Me sorprendió el primer tema de la sesión ya que muchos no estamos tan enfocados en cuestión de la bisexualidad, precisamente porque no llevamos como tal una guía o un grupo de reflexión y entendimiento sobre este tema en la universidad (Brenda, 26 años).

Una vez aplicado el taller, se evaluaron las sesiones en función de los siguientes elementos: *a)* comentarios sobre el contenido teórico, *b)* comentarios sobre los materiales, *c)* comentarios sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje y *d)* comentarios o sugerencias generales.

En relación con lo percibido por el grupo, las personas participantes consideran que hubo un orden adecuado de temas, selección de materiales y estrategias. Ello permitió revisar los temas del taller. Vale decir, enfatizaron la relevancia del primer tema, *caracterización de la definición de bisexualidad (o bisexualidades) y del encuentro psicoterapéutico con varones bisexuales*, ya que durante la formación profesional tienen pocas o nulas aproximaciones a la comprensión de las bisexualidades. Adicionalmente, logran hacer comentarios metacognitivos sobre el cambio de información de lo que sabían y de lo que saben ahora al finalizar el taller.

En lo personal me gustó este taller. Me ayudó a comprender ciertas cosas como por ejemplo lo que es la bisexualidad, cómo la vive este colectivo y cómo se puede definir de manera teórica. Me ayudó a despejar algunas dudas que tenía, en general el taller fue muy bueno, en contenido, en materiales, en información y en estructura (Erika, 42 años).

ANÁLISIS

Para comenzar este apartado, es necesario retomar dos puntos planteados por Munévar y Villaseñor (2005), el primero de ellos es que los saberes de género se han convertido en un espacio de discusión y tienen un lugar propio en la academia a partir de estudios de mujeres, masculinidades y diversidad sexual. Por su parte, el segundo elemento es que al hablar de la transversalidad de la perspectiva de género se busca la integración de metas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todas las esferas de la vida social (Munévar y Villaseñor, 2005).

En este sentido, al retomar la propuesta de Munévar y Villaseñor (2005) sobre la transversalidad de la perspectiva de género para la educación en habilidades terapéuticas para la psicoterapia con varones bisexuales, se tiene el planteamiento central de

que se forme a las personas profesionales desde el conocimiento de las discriminaciones que pasan los varones bisexuales por su orientación sexual y cómo, a la par, existe una invisibilización de dichos procesos en la formación profesional de psicoterapeutas, y con ello configurar un espacio de reflexión sobre el saber que reciben en la profesión psicológica para el trabajo con este colectivo.

Desde este enmarcamiento, autores como Davison (2001) mencionan que las personas psicoterapeutas dedicadas al trabajo clínico con personas bisexuales, en muchos casos, omiten el motivo de consulta de las personas y abordan situaciones que, como psicoterapeutas, deciden o saben trabajar. En consecuencia, el desconocimiento sobre el contexto particular de varones bisexuales los lleva a “tratar de usar” las estrategias psicoterapéuticas que conocen. Dichas estrategias, muchas veces, son descontextualizadas a las problemáticas o necesidades de pacientes bisexuales.

Por ello, la sesión vinculada a la revisión sobre las definiciones de la bisexualidad y el encuentro psicoterapéutico con varones bisexuales, acierta en relación con el abordaje de las diversas definiciones sobre bisexualidad y permite aproximarse a las distintas formas de entender dicha orientación sexual. La experiencia subjetiva de la bisexualidad es diferente para cada individuo (Riesenfeld, 2006) y su identificación aporta en el reconocimiento social de las bisexualidades. Vale decir, la fase diagnóstica permitió elaborar la primera sesión del taller para clarificar la información que las y los participantes tenían sobre el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales.

Para ampliar esta información cabe señalar que durante el transcurso de esta sesión las personas participantes identifican la poca información específica a la que han tenido acceso para aproximarse a las problemáticas sociales y sus efectos en la salud mental de hombres bisexuales. Aquí sería relevante retomar a autores como Álvarez-Gayou (2011) que señala los escasos estudios científicos sobre bisexualidad y personas bisexuales.

Por otro lado, las personas psicoterapeutas que atienden a personas bisexuales requieren alejarse de modelos dicotómicos de sexualidad o de la comprensión de la bisexualidad como enfermedad. Del mismo modo, deben ser formados con la capacidad de evaluar sus prejuicios y aproximarse a una perspectiva multidimensional de la orientación sexual, procurando seguir las guías de instituciones científicas (Vázquez-Rivera, 2014). Es así que las sesiones dedicadas al abordaje sobre las estrategias terapéuticas y las estrategias centradas en el proceso terapéutico, fueron de utilidad para contextualizar el abordaje psicoterapéutico libre de discriminación a los hombres que se autoadscriben como bisexuales y, sobre todo, desde estrategias terapéuticas sustentadas en evidencia científica.

Esto se ajusta a lo referido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017), sobre la inclusión de la transversalidad de género en relación con la aplicación del principio de igualdad de trato y no discriminación entre las personas que conviven en una sociedad. Dicho de manera diferente, las particularidades de las sesiones dan cabida a que el grupo de psicoterapeutas participantes tengan un espacio para el cuestionamiento de la sexualidad normativa y clasificatoria (Foucault, 1977), centradas en las implicaciones de la heterosexualidad obligatoria, así como para la crítica sobre la reproducción de la heteronormatividad en el encuentro psicoterapéutico (Gastelo-Flores y Sahagún, 2020), y para la necesidad emergente de contar con psicoterapeutas capacitados para proporcionar psicoterapia competente con el colectivo de hombres bisexuales (Antón, 2019; Franco *et al.*, 2016).

Por tanto, la psicoeducación como técnica educativa permite hacer uso de una diversidad de estrategias didácticas y admite tener un intercambio de ideas entre las personas participantes (Alfaro y Badilla, 2015). Lo anterior resulta una estrategia pertinente para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género para la atención psicológica hacia varones

bisexuales, a fin de poder aplicar técnicas y materiales acordes a las necesidades del grupo e identificar las diversas concepciones que tienen sobre la bisexualidad y su atención psicoterapéutica, la cual se centre en erradicar los estereotipos hacia hombres bisexuales.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ilustra los resultados del diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de un taller psicoeducativo para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género para la atención psicológica hacia varones bisexuales, dirigido a personas egresadas de la Licenciatura en Psicología, en el Estado de México, México. En ese sentido, la fase diagnóstica permitió identificar que durante el proceso de formación en psicología, las personas participantes no reciben o hay vagas aproximaciones al abordaje de la bisexualidad y, en general, la institución educativa en la que fueron formados/as, omite proporcionarles elementos teóricos para comprender las diferentes formas de vivir la bisexualidad.

En función de lo anterior, el contenido psicoeducativo de las sesiones se elaboró identificando la falta formativa sobre el encuentro psicoterapéutico para la atención psicológica hacia varones bisexuales. Adicionalmente, la aplicación permitió a las personas participantes revisar con detalle el concepto de bisexualidad, así como las problemáticas sociales a las que se enfrentan los varones bisexuales por su orientación sexual y que pueden tener efectos en su salud, particularmente, la salud mental.

Por otra parte, ayudó a sistematizar el encuentro psicoterapéutico con este colectivo y, en función de ello, comprender el papel de la terapia afirmativa para el trabajo psicoterapéutico con hombres bisexuales (Freitas, 2018). Vale decir, reflexionaron sobre el

papel o poder que tiene el o la psicoterapeuta ante el trabajo clínico. En ese sentido, no solo analizaron la relevancia de estudiar las necesidades particulares de hombres bisexuales para darles psicoterapia, sino también la importancia de resignificar en terapia el lenguaje binario y heterosexista que muchas veces puede ser usado por las personas psicoterapeutas.

Por todo lo referido, la educación para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas con perspectiva de género para la atención psicológica hacia varones bisexuales puede tener dos funciones. En primer lugar, erradicar los mitos o actitudes negativas que las personas profesionales tengan hacia los hombres bisexuales; y, en segundo lugar, serviría para dar herramientas teóricas que permitan proporcionar con eficiencia técnica el encuentro psicoterapéutico para con este colectivo. En concreto, la integración de la perspectiva de género en la psicoterapia para hombres bisexuales permite identificar las necesidades psicológicas que requieren estos usuarios y que tienen particularidades a diferencia de la atención a mujeres.

Por otro lado, una de las limitaciones del estudio, y que es mencionada por algunas personas informantes, es la modalidad del taller. Al realizar las sesiones en línea se dificulta la realización de ciertas actividades, por lo que una recomendación para futuros procesos formativos puede ser llevarlos a cabo de manera presencial o cuidando su elaboración en línea. Además, al centrarse en el trabajo psicoterapéutico con varones bisexuales se requiere ajustar los contenidos y materiales cuando se trate de realizar un proceso de formación respecto a las necesidades psicológicas de mujeres bisexuales.

Del mismo modo, surgen limitaciones en relación con dos ejes que no fueron considerados en el taller. El primero de ellos es sobre considerar en futuros talleres el enunciar la forma de trabajar con aquellas personas que no se han definido como bisexuales, es decir, que se encuentran en el proceso de definirse como tales y pueden

requerir una atención psicológica particular. También hay que considerar las edades de los usuarios a los que se dirija la psicoterapia, o sea, enunciar las diversas situaciones que pueden tener los varones bisexuales de acuerdo con su edad y que pueden ser diferentes entre adolescentes, jóvenes, adultos, entre otros.

Finalmente, la importancia del trabajo recae en generar información que permite abonar a la relevancia del género en educación en general y de la profesión psicológica en particular, ya que al realizar una detección inicial de habilidades clínicas se logró diseñar actividades y materiales que permitieron orientar sobre la información que ya adquirieron durante su formación profesional y proporcionar información de la cual carecen, para con ello plantear estrategias acordes a los intereses particulares de profesionales dedicados a la atención psicoterapéutica de personas bisexuales con una perspectiva de género. En ese sentido, el presente documento muestra evidencia del papel que tiene la educación con perspectiva de género, ya que el taller psicoeducativo no solo coadyuvó a la mejora en la detección de problemáticas sociales a las que se enfrentan los varones bisexuales, sino que también permitió sistematizar el proceso psicoterapéutico para con este colectivo y cuestionar la heterosexualidad obligatoria que puede legitimarse en la atención psicológica.

REFERENCIAS

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico

- de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez-Gayou, J. (2011). *Sexoterapia integral* (2a. ed.). México: El Manual Moderno.
- Antón, M. (2019). Hacia una terapéutica de la emancipación para mujeres lesbianas y bisexuales: algunas claves epistemológicas. En M. Gómez-Lamont y A. Silva (edits.), *La terapia familiar sistémica y la comunidad LGBT+* (pp. 87-106). México: UNAM.
- Campo-Arias, A., Herazo, E. y Oviedo, H. C. (2017). Correlación entre actitud hacia homosexualidad femenina y masculina en estudiantes de Medicina. *Psicogente*, 20(37), 173-181.
- Carrasco, M. (2002). La empatía en la terapia cognitivo conductual. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60(117), 435-445.
- Cedeño, M. (2018). Intervención psicoeducativa para reducir la resistencia de los maestros frente a la discapacidad intelectual en la educación inclusiva [Tesis de licenciatura]. Quito, Ecuador: Universidad San Francisco de Quito. <https://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/7703/1/140273.pdf>
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (2018). *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México: derecho a la salud*. México: Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/437845/FINAL._Diagn_sticoNacionalSalud_1.pdf
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 43-61.
- Davison, G. (2001). Conceptual and ethical issues in therapy for the psychological problems of gay men, lesbians, and bisexuals. *Psychotherapy in Practice*, 57(5), 695-704.
- Esteban, C. (2014). La “B” que se queda en el closet: mitos, desafíos y la “salida del closet” de las personas bisexuales. *Boletín Diversidad*, 5(1), 7-9.
- Esteban, C. y Vázquez-Rivera, M. (2014). La “B” que no se ve: invisibilización desde los diagnósticos y desafíos para la

- divulgación de la orientación sexual de hombres y mujeres bisexuales. *Ciencias de la Conducta*, 29(1), 41-62.
- UNICEF (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de Género*. UNICEF.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Franco, F., Correa, E., Venet, M. y Pérez, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 135-156.
- Freitas, P. (2018). Reseña. Terapia afirmativa: una introducción a la psicología y a la psicoterapia dirigida a gays, lesbianas y bisexuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 288-298. <https://doi.org/10.26864/PCS.v8.n1.13>
- Gastelo-Flores, C. y Sahagún, M. (2020). Prejuicio, discriminación y homofobia hacia las personas LGTBTTTI desde el ámbito de la salud mental. *Revista Científica del Amazonas*, 3(5), 67-80.
- Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, D. y Muñoz, R. (2020). Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864020300195>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Long, J. y Pietsch, U. (2014). ¿Cómo lo hacen los terapeutas de parejas del mismo sexo? En S. Green y D. Flemons (comps.), *Manual de terapia breve sexual* (pp. 259-282). México: Paidós.
- Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género. La ventana* (21), 44-68.
- Olvera-Muñoz, O. (2017). Práctica psicológica y medicalización: una aproximación desde las experiencias de varones bisexuales.

- Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 10-19.
- Olvera-Muñoz, O. (2018). Psicoterapia y bisexualidad. Narrativas a partir de las reflexiones de futuros profesionales de la psicología. *Revista Trazos Universitarios*, 1-21.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Riesenfeld, R. (2006). *Bisexualidades, entre la homosexualidad y la heterosexualidad*. Paidós.
- Rizzo, I. (2021). Síndrome de Tourette: manual para padres, docentes y profesionales. Polemos.
- Rodríguez, M. y Salinas, J. (2011). Entrenamiento en habilidades terapéuticas: algunas consideraciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2), 211-225.
- Rubio, E. (2015). *Lo que todo clínico debe saber de sexología*. Amssac Asociación.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Tena-Hernández, F. (2020). Psicoeducación y salud mental. *Sanum*, 4(3), 36-45.
- Vázquez-Rivera, M. (2014). La “B” en terapia: experiencias, modelos y asuntos particulares de la población bisexual en psicoterapia. *Boletín Diversidad*, 5(1), 12-15.
- Vázquez Rivera, M., Esteban, C. y Toro-Alfonso, J. (2018). Hacia una psicología libre de paños tibios: actitudes, prejuicio y distancia social de psicoterapeutas hacia gays y lesbianas. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 15(1), 17-30.
- Vázquez-Rivera, M., Nazario, J. y Sayers, S., (2012). Actitudes hacia gays y lesbianas en psicoterapia de estudiantes graduados/as de psicología y psicólogos/as clínicos/as con licencia. *Interamerican Journal of Psychology*, 46, 435-446.

CAPÍTULO 17
POLÍTICAS INTERCULTURALES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS
DE PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA:
EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS
Y NO INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE NAYARIT

*Katia Pérez Flores**

*Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky***

INTRODUCCIÓN

El texto que se presenta deriva de la investigación titulada “Experiencias interculturales de estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit (uan)”, que se realizó en el periodo 2020-2022 como parte del proyecto de formación en la Maestría de Desarrollo Educativo de la UPN, Unidad Ajusco. La investigación surge como una línea de continuidad a la tesis de licenciatura cuyo objetivo fue entender cómo el Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas (PIAEIU) de la UAN intervenía para que las/os estudiantes provenientes de pueblos wixárika y náayeri se mantuvieran en la universidad (Pérez, 2019). Así mismo, la tesis de maestría se vincula con la línea

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Correo electrónico: katia.pe.flo@gmail.com

** Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DICE-Cinvestav, IPN. Profesora-investigadora en la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: gczarny@upn.mx

de investigación que busca analizar y comprender los procesos que atañen a la educación superior sobre la profesionalización y las juventudes indígenas en México y América Latina, en el marco de los debates sobre interculturalidad y descolonización (Czarny, 2008; López, 2019; Navia, Czarny y Salinas, 2019; Czarny, 2020; Mato 2021).

Los resultados de la tesis de maestría remiten a la profundización sobre las perspectivas de interculturalidad presentes en las políticas públicas en el campo educativo, así como las percepciones que las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la UAN refieren para abordar las políticas de interculturalidad en relación con sus experiencias académicas y sociales. El objetivo fue identificar los significados que le dan las/os estudiantes indígenas y no indígenas a la interculturalidad que evoca la institución desde programas como el PIAEIU, con base en sus prácticas académicas y vida social dentro y fuera de la universidad. La metodología implementada fue una etnografía digital debido a las restricciones provocadas por la pandemia de Covid-19.

En la tesis que es referente de este texto, se caracterizó al espacio geográfico donde se realizó la investigación, las comunidades sociales presentes; también se recuperó el marco jurídico sobre la educación superior para los pueblos indígenas en México y se analizaron diferentes posturas sobre el debate de educación intercultural en América Latina con la finalidad de tener antecedentes y sustentos teóricos para el análisis de los datos. El corpus de la investigación se construyó con base en las narrativas hechas por docentes y alumnas/os, sobre cómo se han relacionado con las/os demás. Así mismo, se incorporó el testimonio del responsable del PIAEIU, sobre los objetivos, enfoques, actividades, servicios, que tiene el programa. Abordar cómo entienden las/los actores de este trabajo el sentido de una perspectiva intercultural en la educación superior abrió otras ventanas para identificar qué lugar ocupan las culturas y las identidades en los procesos formativos,

así como en la interacción cotidiana entre indígenas y no indígenas en una institución que cuenta con un programa de acción afirmativa.

METODOLOGÍA

La investigación fue de corte cualitativo con enfoque etnográfico, pero se adecuó a una estrategia digital porque se realizó durante la pandemia por Covid-19, interactuando con las/os colaboradoras mediante plataformas digitales. A través de la expresión de las/los colaboradoras, se refiere a que todas/os los participantes del trabajo que dieron testimonio y opinión, lo hicieron bajo consentimiento informado; así mismo, el vínculo establecido con un sector de estos se obtuvo por la estancia en la UAN durante la movilidad académica años antes por una de las autoras de este texto.

Respecto a la etnografía digital, Estalella (2021) dice que esta metodología invita a crear nuevos métodos, los cuales tendrán que adecuarse a cada investigación. Bárcenas (2020) agrega que el campo –pensado como lugar geográfico– es el conjunto de decisiones que el etnógrafo va tomando para poner en operación la etnografía digital. Es decir, el campo se va creando de manera ingeniosa con las herramientas que la/el etnógrafo tenga en el momento de la investigación para poder conversar directa o indirectamente con las personas en cualquier momento de su vida cotidiana.

Bárcenas y Preza (2019) dicen que la etnografía digital construye un método interdisciplinario que retoma perspectivas y enfoques de al menos tres disciplinas sociales: la comunicación, la antropología y las ciencias de la comunicación. En esa perspectiva, el proceso interpretativo se concibe como un camino de ida y vuelta que va de las prácticas sociales a la producción de significados a través de una mediación tecnológica, tanto epistemológica

como metodológicamente, haciendo uso de la perspectiva *onlife* y *offline*.

La perspectiva *online* sirvió de guía para adecuar el trabajo de campo, el cual consistió en observar semanalmente, durante un año, 12 diferentes perfiles de Facebook de estudiantes que se tenían identificados como indígenas. A cada estudiante se le destinó un documento en Word que incluía su nombre –según Facebook– y algunas capturas de pantalla sobre aquellas publicaciones que se consideraban pertinentes para poder cumplir el objetivo de la investigación. La perspectiva *offline* se incorporó a través de 13 entrevistas digitales a estudiantes cuya particularidad fuera estar inscritas/os en un semestre posterior al tercero; a dos maestras, una impartía clases en la Licenciatura de Ciencias de la Educación y la otra en Filosofía, y una última entrevista al encargado del PIAEIU.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de hora y media o dos, a través de la plataforma Google Meet o llamada telefónica; fueron grabadas con previa autorización de las/os participantes para poder transcribirlas y analizarlas posteriormente. Los temas abordados con las/os estudiantes fueron sobre su interés por estudiar su respectiva carrera, sus experiencias durante la pandemia, las necesidades o complicaciones que tuvieron durante su trayectoria académica, cómo era su relación con las/os docentes y compañeras/os, y sobre la existencia de políticas interculturales en la institución, su valoración y sentidos.

Los temas de conversación con las dos fueron sobre cómo ellas entendían y aplicaban la interculturalidad en sus planeaciones, cuál era su relación con las/os estudiantes y la institución, entre otros. Con el encargado del PIAEIU se dialogó acerca de la implementación del programa en la UAN, poniendo especial énfasis en aquellos servicios que responden a sus objetivos y que incorporan una perspectiva intercultural.

Tabla 17.1. Estudiantes entrevistadas/os en 2021

Licenciatura	Semestre	Autoadscripción cultural	Comunidad de origen
Odontología	9°.	Wixárika/náayeri	Zoquipa, Del Nayar, Nayarit.
Lingüística aplicada	6°.	Wixárika	San Miguel Huaixtita, Mezquitic, Jalisco.
Administración de empresas	9°.	Wixárika	Los cuervitos, Del Nayar, Nayarit.
Químico farmacobiólogo	9°.	Wixárika	Mesa del tirador, Jalisco.
Ingeniería eléctrica	8°.	Wixárika	Real del Picatiempo, Nayarit.
Ciencias de la Educación	Egresada (elaborando tesis).	Mochitense	Los Mochis, Sinaloa.
Nutrición	Egresado (elaborando tesis).	Mexicano	Tepic, Nayarit.
Filosofía	11°.	Judía	Tepic, Nayarit.
Filosofía	7°.	Mexicana	Santa María del Oro, Nayarit.
Filosofía	Egresado (elaborando tesis).	Norteamericano	Santiago, Nayarit.
Educación Infantil	Titulada	Huichol/cora	Tepic, Nayarit.
Químico Farmacobiólogo	9°.	Náayeri	Jesus María, Nayarit.
Ciencias de la Educación	5°.	Wixárika	Guásima Del Metate, Nayarit.

Fuente: Pérez (2022).

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación denominada intercultural tiene más de 40 años en México y la región latinoamericana, dirigida específicamente a poblaciones indígenas. Además, esta propuesta también fue acompañada desde entonces por el componente bilingüe, es decir,

educación intercultural bilingüe (EIB), propuesta que ha tenido diversos cambios en sus planteos. No obstante, y si bien la EIB ya forma parte de un debate teórico-conceptual importante en el nivel de la educación básica en México y centro y sur América, existen varios análisis que dan cuenta de sus avances y, al mismo tiempo, limitaciones y deuda con la escolarización dirigida desde los estados nacionales para los pueblos y comunidades indígenas. En algunas de estas postulaciones se consideró que la perspectiva intercultural contribuiría a reconocer las historias silenciadas sobre los pueblos indígenas de lo que denominamos hoy América y, con ello, reconfigurar el imaginario de un nosotrxs que ha excluido a estos pueblos y, más recientemente, a los reconocidos como afrodescendientes. Al respecto, y recuperando lo señalado por Luis Enrique López (2019), es necesario identificar, con varias décadas de educación intercultural, si la evocación a ese enfoque ha “transfigurado el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias” (López, 2019, p. 49).

Así mismo, y entre las críticas que esta propuesta educativa carga, se encuentra que generalmente la EIB se centró en el nivel de preescolar y primaria en los sistemas educativos, negando la continuidad de los procesos escolares de las juventudes indígenas que, con diversas características y realidades socioculturales y lingüísticas, accedían con dificultades a los niveles posteriores de secundaria y bachillerato (Czarny, 2008). Esa negación de los procesos escolares previos de las juventudes indígenas que logran ingresar a la educación superior, resultan un escenario poco reconocido en las políticas educativas que a inicios del siglo XXI se impulsaron en México como parte de lo que hoy se ha ubicado bajo una denominada educación superior intercultural (Czarny, 2020).

La profesionalización y la formación en el nivel de educación superior de sectores indígenas tienen entre sus antecedentes a las

políticas conocidas como indigenistas impulsadas desde los años sesenta del pasado siglo (Czarny, Navia y Salinas, 2020). El análisis de la formación en educación superior dirigida a indígenas –que en algunas perspectivas se trata como formación de base étnica porque el foco de las acciones se pone en la identificación del estudiantado de origen indígena (Didou y Remedi, 2011)– inició hacia los años sesenta del siglo pasado y desde entonces se han creado una diversidad de instituciones o programas de educación con objetivos y denominaciones distintas. Sin embargo, el acceso a la educación superior de miembros de comunidades indígenas ha ocurrido de modo silencioso y fue negado por las instituciones durante todo el siglo xx (Czarny, 2008). En este sentido, y como parte de algunas narrativas de profesionales y estudiantes indígenas, se advierte que no solo se logró llegar a la universidad por contar con apoyo económico y emocional de las familias o comunidades, y por lograr afrontar la discriminación y el racismo (Domínguez, 2013), sino también por desarrollar –más allá de la experiencia escolar– lo que conocemos como hábitus,* que les permitiera responder a las demandas y requerimientos del mundo académico universitario, pensado para un tipo de estudiante que encaje socioculturalmente en ello (Czarny, 2020). Diversos trabajos han señalado que al tiempo que en México se abría la política intercultural en educación superior, en el año 2001 en una fase postindigenista y en el auge del discurso multicultural neoliberal, se avanza en el despojo territorial y se reducen las condiciones para el ejercicio de justicia para los pueblos (Hernández, Sieder y Sierra, 2013).

Algunos estudios también han documentado la forma en que las juventudes indígenas marcadas por su condición étnica son

* La noción de hábitus desarrollada por Pierre Bourdieu, y retomada por él a lo largo de su obra, remite a un sistema abierto de disposiciones producidas en la historia del sujeto que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y por ello es afectado de manera constante (Giménez, 1997).

visibilizadas en las políticas de la educación superior, lo cual tiene, entre sus efectos, una conceptualización específica (Navia, Czarny y Salinas, 2019). Lo anterior refiere a que los apoyos generados por esas políticas para el acceso y la permanencia en este nivel educativo, condujeron a la creación de propuestas de acción afirmativa o también conocidas como discriminación positiva, que tienen entre sus principales criterios de identificación: ser hablante de una lengua indígena y demostrarlo, así como dar cuenta del compromiso de formarse para regresar a sus comunidades. Así, los apoyos generados fueron, y son, becas y tutorías académicas que se otorgan bajo la presencia de los criterios mencionados.

De acuerdo con Czarny (2020), el tema de los apoyos académicos parte de una concepción que considera la existencia de “déficit socioeducativo” en las/los jóvenes indígenas que logran llegar a la educación superior, y esos apoyos se brindan con el objeto de que puedan afrontar los requerimientos que el modelo hegemónico universitario –también cada vez más sujeto a controles y burocratizaciones variadas– les plantea. Lo anterior, y recuperando el análisis de Coronado (2016), niega que las complejas trayectorias escolares previas –resultado de las ofertas y condiciones que el Estado ha generado para las comunidades– no representan necesariamente dificultades del sujeto, sino de las formas en que se ofrece y garantiza el derecho a la educación con pertinencia.

En fechas recientes, en nuestro país y con el cambio a la Ley General de Educación (DOF, 2019), se plantea que la educación intercultural debe ser un criterio que oriente a todo el sistema educativo en su conjunto y no se dirija específicamente para población indígena. Esto representa un gran desafío para todo el sistema educativo, así como a las diversas situaciones que se conjugan bajo la noción de diversidad(es) e interculturalidad(es) que no solo tiene su marca en lo étnico-indígena, sino en una multiplicidad de cruces que promueven desigualdades y discriminaciones variadas.

LAS ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA UAN

Si bien las acciones afirmativas entran en México en la educación superior a través de políticas “desde arriba”, el PIAEIU de la UAN comenzó como un movimiento liderado por estudiantes indígenas (mayoritariamente wixárika y náayeri), quienes se dieron cuenta que tenían necesidades particulares como: dificultades en los procesos formativos, conocimiento nulo sobre el uso de diferentes aparatos tecnológicos, carencias económicas, dificultad para socializar, entre otras. Las/os estudiantes comenzaron a organizarse para que sus necesidades fueran atendidas por parte de las autoridades universitarias. Al respecto el encargado del PIAEIU comentó:

La universidad firma un convenio [con el ANUIES] en ese año, 2004/2005 donde pudiéramos decir que todo estudiante indígena podía ingresar a la universidad. Tenía que hacer el examen, pero en caso de que no aprobara, había como ciertas excepciones para que un estudiante indígena pudiera ingresar a alguna carrera. Obviamente que los espacios estaban limitados. [...] Fue la forma en la que la universidad, en ese tiempo con su rector, decidió apoyar, dijo: “Está bien; ustedes compruébennos que son estudiantes indígenas, su situación en la que vienen y ya nosotros vamos a ofertar estos espacios” (J. A. C. encargado del PIAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

A pesar de que la universidad comenzó a gestionar espacios “exclusivos” para indígenas, las/os encargados de gestionar el movimiento, en sus inicios, se dieron cuenta que no bastaba con dar acceso a las/os jóvenes indígenas aspirantes, sino que habría que darles las herramientas necesarias para que pudieran concluir la licenciatura. Esto debido a que, según el encargado del PIAEIU, la deserción escolar aumentaba cada semestre, situación que orilló a las autoridades educativas a cuestionarse si las medidas de ingreso a jóvenes indígenas eran las adecuadas. Una medida que

implementó el PIAEIU fueron entrevistas previas al ingreso a la universidad de cada aspirante autorreconocido como indígena, con la finalidad de saber los motivos que tenían para estudiar la licenciatura o ingeniería seleccionada.

El objetivo que tiene el PIAEIU es: “Disminuir las asimetrías sociales y la discriminación en la UAN” (L. M. comunicación textual, 8 de febrero de 2019). Para saber cómo se lleva a la práctica este objetivo, se indagó con estudiantes indígenas y no indígenas sobre sus necesidades académicas y la forma en la que se relacionaron con sus compañeras/os. Las/os estudiantes indígenas expresaron que los servicios ofrecidos por el PIAEIU fueron importantes para que ingresaran y se mantuvieran en la universidad.

Nos ofrecen servicio de internet, préstamo de computadoras y pues más que nada una convivencia entre todos los compañeros y pues el mismo Juanito [el encargado] fue el que dio a conocer este espacio con cada uno de nosotros, platicándonos, reuniéndonos y obviamente con el apoyo de los demás estudiantes (C. Z., estudiante náayeri, Licenciatura en QFB, entrevista virtual, 27 de octubre de 2021).

Los beneficios que ofrece el PIAEIU fueron relatados con facilidad por parte de estudiantes indígenas, contrario a estudiantes no indígenas quienes expresaron desconocimiento sobre la existencia y funciones del programa. En el caso de estos últimos, sus narrativas estuvieron dirigidas a expresar algunas de sus necesidades académicas y sociales durante su trayectoria escolar como: la falta de apoyos económicos (becas), pocos puntos de encuentro con estudiantes de otras licenciaturas, nulo acceso a computadoras, deficiencia en la infraestructura y poco apoyo psicológico. El testimonio de una estudiante no indígena así lo expresaba:

Busqué becas y como yo era de fuera, o sea, y no estaba en alguna etnia, no me daban. Decían que primero los de Nayarit y primero las personas que estaban

en una etnia, aunque vivieran en Tepic obtenían eso. Entonces yo quedaba como muy fuera de las personas principales que obtenían las becas (E. R., estudiante mochitense –procedente de Los Mochis–, Licenciatura en Ciencias de la Educación, entrevista virtual, 28 de agosto de 2021).

De acuerdo con lo anterior, tener una marca étnica y por ello recibir automáticamente una beca, refuerza entre los estudiantes percepciones diversas sobre sus compañeros de origen indígena. Pero como lo han expresado algunos interlocutores de este trabajo, no es necesario ser parte de un pueblo indígena para requerir y solicitar apoyo por diferentes necesidades económicas o de otro tipo. Por ello, consideramos el potencial que tiene el PIAEIU para atender algunas de las demandas expresadas por estudiantes no indígenas, es decir, que para cumplir con su objetivo –disminuir las asimetrías sociales y discriminación en la UAN– sería pertinente que se tomen acciones enfocadas también hacia las/os estudiantes que requieren de apoyos económicos y otros, aunque no carguen con una marcación étnica. Lo anterior resultaría un tema de reflexión hacia el interior de la institución para evitar que desde el PIAEIU se fortalezcan recelos y se aviven posibles prejuicios hacia las/os indígenas.

(RE)PENSAR LA INTERCULTURALIDAD ENTRE ESTUDIANTES EN LA UAN

A partir del trabajo etnográfico y el análisis desarrollado con base en los debates teórico-conceptuales, advertimos que la idea de interculturalidad tiene una referencia directa entre las/os estudiantes, hacia una noción de “cultura” cuando se reflexiona sobre el primer término. En este sentido, en varias de las pláticas con las/os estudiantes indígenas de la UAN las interpretaciones más frecuentes sobre la interculturalidad fueron que, a través de esta se

busca una relación y dialogo entre culturas y así, supuestamente, generar una buena convivencia, basada en el respeto y otros valores. Algunas de esas expresiones se documentan en los siguientes testimonios:

A mí me identifica mucho [la cultura], en el aspecto de que domino la lengua náayeri. Me adentro mucho a las fiestas tradicionales, conozco un poco de eso. Todo eso conlleva un respeto de la cultura y eso es lo que me diferencia de los demás (C. Z., estudiante náayeri, Licenciatura en QFB, entrevista virtual, 27 de octubre de 2021).

Para mí la cultura es, todo. O sea, todo lo que nos caracteriza por región. Todo lo que nos caracterice, modismos, naturaleza, rituales. Todo lo que caracteriza a una región es parte de la cultura que puedas llegar a tener y, por ejemplo; aquí en Tepic o más bien en Nayarit, la cultura que se ve muchísimo más es la huichol y la cora, que es como, todos tenemos en nuestras casas mínimo alguna artesanía huichol o que sabemos de algunos de sus rituales, que todos nos sabemos la historia del venado azul, por ejemplo (U. A., estudiante mexicano, Licenciatura en Nutrición, entrevista virtual, 27 de agosto de 2021).

El primer testimonio corresponde a un estudiante autoadscrito a un pueblo indígena (náayeri), el cual define la cultura desde elementos como: la lengua y las fiestas, considerando que son características únicas de su cultura. Este tipo de definiciones imperaron entre las/os estudiantes indígenas, lo cual está relacionado con la idea de que la cultura es “una totalidad inseparable que abarca raza, lengua, creencias, valores, comportamientos e identidad” (Navarrete, 2004, p. 27). Para estudiantes no indígenas definir cultura resultó más complejo pues, como lo plantea el segundo testimonio, es algo exclusivo de las/os indígenas que se encuentran en determinado territorio, en este caso, Nayarit.

A partir de las nociones de cultura expuestas, las/os estudiantes definieron el concepto de interculturalidad, por ejemplo:

[La interculturalidad] la definiría como un medio y diálogo entre diversas culturas, estas pueden ser desde compartir lo que se hace en cada comunidad, en cada grupo étnico, en cada grupo indígena, en cada comunidad, sobre todo, en cada grupo étnico. Entonces desde lo que se hace, de cómo se dialoga, de cómo se pide, lo que se hace en cada una de ellas. Es como la interacción a parte del diálogo y de compartir el espacio (C. H., estudiante wixárika/náayeri, Licenciatura en Odontología, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

La interculturalidad se centra más en una cultura como tal, investigar sobre ella, yo me imagino que puede ser sobre eso (D. C., estudiante norteamericano, Licenciatura en Filosofía, entrevista virtual, 3 de octubre de 2021).

Para estudiantes indígenas fue sencillo definir interculturalidad, consideraron que es el medio donde diferentes culturas con alguna marca étnica dialogan sobre las actividades que realizan en sus comunidades. Las/os estudiantes no indígenas definieron la interculturalidad como el o los estudios que se hacen sobre determinada cultura y en otros casos dijeron que escucharon de manera superficial el término en alguna clase. Retomando las definiciones que dieron las/os estudiantes indígenas y para adentrarnos en el análisis sobre la interculturalidad, una pregunta propuesta por Fidel Tubino: ¿cuáles son las condiciones de diálogo en la interculturalidad?, nos ayudó a entender a qué interculturalidad se refirieron las/os interlocutores.

Según lo relatado por estudiantes no indígenas, sus relaciones interpersonales estuvieron basadas, principalmente, en los estereotipos que hay alrededor de las licenciaturas que estudian, la ropa o zapatos que usas, tener una discapacidad o tener cierta personalidad, era motivo de burlas, miradas “raras” y rezago social.

Nos gustaba mucho participar a todos y yo siempre he sido de, si sé una respuesta la digo y hablo y hablo y hablo mucho. Entonces unos compañeros se hartaban de eso y así como: “ay, otra vez a hablar”. En cierto punto no

me daba cuenta, pero luego como que sí me empecé a dar cuenta y me fue un poquito mal. Sí me sentía mal. En los últimos dos años sí me sentí bien rezagada de ese grupo porque yo la verdad no tenía amigos (E. R., estudiante mochitense, Licenciatura en Ciencias de la Educación, entrevista virtual, 28 de agosto de 2021).

Las/os estudiantes indígenas dijeron que sus relaciones con estudiantes no indígenas estuvieron marcadas, principalmente, por malos comentarios o burlas hacia su forma de hablar, origen, vestimenta y manejo de tecnologías. Un estudiante indígena dijo que en la universidad existe racismo hacia las/os indígenas.

Hay mucho racismo aquí con los indígenas, porque... no lo digo porque recibí por parte mía, no. Lo digo por los demás compañeros. Tenía unos compañeros [wixárika] que decían eso, o sea, en el salón no los trataban bien. Bueno sí los trataban bien pero no les hablaban porque obviamente te presentas en la primer clase, te presentas: “soy sí y así, vengo de allá” [...] Me platicaban: “no me siento contento porque nadie me habla. Hacemos equipos y nadie me invita y a veces hasta se burlan y sabe qué”. Pero yo creo ahí tiene mucho que ver la autoestima de cada quien (G. L., estudiante wixárika, Licenciatura en Administración de Empresas, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

Las formas de discriminación y racismo se han naturalizado e instalado en las relaciones sociales dentro y fuera de la universidad, las cuales, según un estudiante indígena, se pueden atender de manera aislada o individual, al emitir frases como: “tiene que ver la autoestima de cada quien” y “hay que tener la cabeza fría y la autoestima alta” (G. L., estudiante wixárika, Licenciatura en Administración de Empresas, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021). Este tipo de percepción es resultado de lo que Castillo señala como parte de los procesos de naturalización del racismo en la educación:

Quienes son racializados no pueden tampoco asumirse como tales precisamente porque han asimilado, igualmente durante un tiempo prolongado, que efectivamente su situación o posición de inferioridad los ha colocado en una relación desigual en la que, quienes los supera, está autorizado para hacer valer esta superioridad. De hecho, en ocasiones asumen una responsabilidad individual, familiar o de un grupo social al que pertenecen sin observarla en quienes han alimentado ideológica o materialmente dicha desigualdad social (Castillo, 2018, p. 223).

Para dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las condiciones del diálogo en la interculturalidad?, y los testimonios hasta aquí recabados, podríamos concluir que las relaciones interpersonales de estudiantes indígenas y no indígenas están atravesadas por un racismo que provoca burlas, malos tratos, miradas raras, entre otros. Vinculando estos resultados con el objetivo que tiene el PIAEIU – disminuir las asimetrías sociales y discriminación– se puede decir que este programa no solo tome en cuenta a las/os que son víctimas de algún tipo de discriminación sistémica, sino que podría tomar acciones con aquellas/os que, de modo consciente o inconsciente, discriminan o racializan a cualquier persona. Para llevar a cabo estas y cualquier otra acción, el PIAEIU tendrá que estar apoyado por las autoridades universitarias para, en un futuro, generar políticas que erradiquen cualquier tipo de violencia, al menos dentro de la universidad. El encargado del PIAEIU narró que se está empezando a formular la necesidad de atender otras diversidades existentes en la universidad para poder trascender en la interculturalidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A través de los hallazgos que se recuperaron de la investigación, identificamos que, en una parte de las narrativas, la idea y

perspectiva de interculturalidad que las/os estudiantes (indígenas y no indígenas) han postulado se relaciona con lo que Fidel Tubino analiza como parte de la interculturalidad funcional o neoliberal; esta consiste en relaciones sociales armónicas y en las que se invisibilizan las desigualdades. Es decir, en esta perspectiva se

... sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tiene –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos” existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estados subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (Tubino, s/f, p. 5-6).

Desde las políticas educativas que han marcado a la educación superior en la región, se ha postulado una idea de interculturalidad funcional que está vinculada con las acciones afirmativas y que influye en algunas de las perspectivas mencionadas por las/os estudiantes sobre el término, centrando al enfoque de educación intercultural para personas indígenas y para un supuesto diálogo entre culturas. Hacer una crítica a la perspectiva intercultural que orienta el quehacer desde el PIAEIU en la UAN –perspectiva presente en el sistema educativo nacional–, no niega el valor y reconocimiento que tiene esa instancia entre las/os estudiantes indígenas. Sin embargo, para cumplir con sus objetivos podría ir acompañado de políticas universitarias de corte más amplio en el sentido de que la interculturalidad debería cubrir, entre otras cosas, el reconocimiento de las diversas procedencias y condiciones de desigualdad que presentan diversos sectores del estudiantado que dieron testimonio.

Así mismo, y recuperando a Tubino (2007) sobre la crítica a las acciones afirmativas señala que pueden disminuir las inequidades en ciertos sectores, pero al mismo tiempo generan otras desventajas, las que se expresan en la vivificación de racismos ocultos

para continuar perpetuando desigualdades. Sobre ello, Tubino señalaba que:

Las tensiones y los conflictos que las acciones afirmativas generan, si bien son inevitables, pueden y deben ser tratados adecuadamente mediante acciones sistemáticas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria. No bastan las acciones de afirmación intercultural de las identidades injustamente menospreciadas. En estos contextos, la afirmación intercultural como primer paso de una intervención intercultural es insuficiente. En realidad, siempre lo ha sido. Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional (Tubino, 2007, p. 92).

Entre las preguntas que nos deja este trabajo y hemos formulado se encuentran: cuáles son las condiciones de equidad presentes para el acceso y permanencia en la educación superior de diversos sectores socioculturales y, recuperando una perspectiva intercultural crítica, nos preguntamos también a qué diálogo(s) se refiere esta interculturalidad funcional en escenarios de educación superior con actores y comunidades que cargan con historias de permanente desigualdad y racismo. En este nivel ello implica también formular teóricamente las maneras como se entrelazan y apoyan mutuamente en la actualidad las desventajas económicas y el irrespeto cultural (Tubino, 2007).

Algunas de las experiencias de las/os estudiantes aquí narradas, invitan a desplegar una idea de inclusión a nivel aula e institución donde se haga viable el ingreso, desarrollo y egreso de todas/os las/os estudiantes, removiendo obstáculos para su participación efectiva (Iño, 2021) sin cosificar a las culturas indígenas. Tal vez, y recuperando algunos análisis sobre la relación entre educación intercultural e inclusiones, se trataría de reformular la misma noción de diversidad(es) incorporándola como “condición de inclusión, y reconocer que ésta no solo abarca aspectos socio económicos, sino

también condiciones asociadas a pertenencia étnica y cultural, discapacidad y género, entre otras” (Heyl, 2019, en Iño, 2021, p. 349). Así mismo, y como horizonte a futuro, Mato (2021) reitera que ya no es suficiente con que la universidad tenga un enfoque intercultural, sino que debe ser antirracista, erradicando el racismo dentro y fuera de la institución, así como educar contra el racismo. Será muy importante que estas investigaciones se recuperen para promover interculturalizaciones situadas en los contextos universitarios, procesos que deberían recuperar las diversas condiciones de inequidad, discriminación y racismo sobre las diversidades.

REFERENCIAS

- Bárceñas, B. (2020). *Laboratorio de métodos-Etnografía Digital*. Videoconferencias FCPys. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=kB2UN3MCpHY>
- Bárceñas, K. y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18).
- Castillo, E. (2018). Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. F. Domínguez (coord.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 7-13). México: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 13. Serie Investigación.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: UPN.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2020). Negación de las historias escolares de juventudes indígenas: punto ciego en el debate sobre educación superior. En T. Cruz, M. Urteaga y M. de la Cruz, (coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 133-151). México: Ecosur/Cesmecha/ENAH.

- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN.
- DOF (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa*. México: DOF.
- Didou, S. y Remedi, E. (2011). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República LXI Legislatura.
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara*. México: Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas-Universidad de Guadalajara.
- Estalella, A. (2021). Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados-LESA [página de Facebook] (27 de enero de 2021). *Seminario Metodologías Virtuales para hacer investigación social*. <https://www.facebook.com/163629044442442/videos/3975321239179486>
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. <https://es.slideshare.net/mati200593/bourdieu-8299107>
- Hernández, R., Sieder, R. y Sierra, M. (2013). Introducción. En M. T. Sierra, R. Hernández y R. Sieder, *Justicias indígenas y Estado. Violencias contemporáneas* (pp. 13-51). México: Flacso, CIESAS.
- Iño, W. (2021). Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granada, G. Czarny y C. Navia (coord.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 325-358). Universidad Politécnica Salesiana.
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-100). Organización de las Naciones Unidas, Cátedra UNESCO, Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia.

- Mato, D. (2021) El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granada, G. Czarny y C. Navia (coords.) *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-407). Universidad Politécnica Salesiana.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 52, 3-16. www.sinéctica.iteso.mx
- Pérez, K. (2019). *Migrar para estudiar: estudiantes wixárika y náayeri en la Universidad Autónoma de Nayarit*. [Tesis de Licenciatura en Educación Indígena]. México: UPN.
- Pérez, K. (2022). *Experiencias interculturales de estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. México: UPN.
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima, Perú: Red PUCP. https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

ACERCA DE LOS AUTORES

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

Bailarina, profesora e investigadora de danza y educación. Profesora de danza, egresada de la Academia de la Danza Mexicana. Estudió Pedagogía y Educación Artística. Es maestra en Educación e Investigación Artística por el INBAL y doctora en Ciencias Sociales por la UAM-X. Certificadora en el Lenguaje de la danza, por el *Language of Dance Centre*, diplomada en Análisis Activo de Movimiento Laban y educadora de movimiento somático por el Body Mind Movement School. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Se desempeña como investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBAL y ha sido profesora de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

ANA MARÍA DOLORES MENDOZA ALMARAZ

Licenciada en Biología por la UAM-I. Maestra en Desarrollo Educativo, Línea Educación en Ciencias, por la UPN Unidad Ajusco. Su experiencia profesional incluye docencia en educación básica (nivel secundaria) y en educación media superior (modalidad preparatoria). También ha sido coautora, revisora técnica y editora de diversos libros de texto para ciencias (Ciencias Naturales, Biología, Física, Química) en editoriales privadas, así como editora de libros de texto gratuitos (SEP) para el Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico.

ANDREA RUIZ FIALLO

Licenciada en Danza por la BUAP y maestra en Desarrollo Educativo por la UPN Unidad Ajusco. Su formación y trayectoria como bailarina se centraron en la danza contemporánea y clásica. La enseñanza ha sido fundamental en su vida desde 2015, un camino que le ha permitido reconocer sus saberes e ignorancias, impulsándola a un aprendizaje constante. Es así que encontró en la educación somática un espacio seguro para el cuerpo, de la cual ha tomado herramientas que le ayudan a acompañar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en su relación corporal.

ANDRÉS LOZANO MEDINA

Doctor en Sociología por la FCPYS-UNAM. Profesor de tiempo completo de la UPN-Unidad Ajusco. Líneas de investigación: políticas educativas en educación superior y media superior.

Publica capítulos y artículos en revistas en los que aborda la problemática del docente en educación media superior y superior, así como trabajos sobre el estudiante universitario en el marco de la política educativa. Responsable de la Línea: Configuración histórico-política de los procesos socioeducativos, del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN Unidad Ajusco. Integrante del Comie y la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Investigador Nacional Nivel I.

ÁNGEL DANIEL LÓPEZ Y MOTA

Profesor-investigador titular en la UPN Unidad Ajusco desde 1981. Cuenta con estudios como docente normalista, en química; es licenciado en Pedagogía por la UNAM y PhD en Science

Education en el Institute of Education, University of London. Ha fungido como coordinador de Posgrado (UPN) y es miembro del SNII Conahcyt. Ha formado alumnos en licenciatura, maestría y doctorado. Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales; publicado artículos en revistas especializadas y capítulos de libros en Didáctica de las Ciencias. Se ha dedicado a investigar acerca del diseño y validación de secuencias didácticas en ciencias naturales, con sustento teórico en modelos y modelización.

CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París 3, en cotutela con la UAEM. Profesora-investigadora de la UPN Unidad Ajusco. SNII 2 y Perfil Prodep. Investiga la formación de profesionales de educación indígena y ética e identidad profesional. Es docente del Doctorado en Educación y Diversidad, la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y la Licenciatura en Educación Indígena. Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales de Educación Indígena y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior.

DANIELA REYES MARTÍNEZ

Maestra en Desarrollo Educativo con línea de investigación en Educación Ambiental y licenciada en Educación de Adultos por la UPN. Cuenta con diplomados en Formación Montessori (AMMAC-UAM) y Psicopedagogía (Instituto Salesiano). Ha colaborado en proyectos museográficos como Papalote Museo del Niño Monterrey, Acertijo Museo Interactivo La Laguna, Zigzag Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología y JAPI, Jalisco Paseo Interactivo.

Su experiencia docente y en creación de contenidos educativos, junto con su compromiso con la difusión científica, la destacan como una profesional dedicada y en constante actualización.

DAVID SILVA BAUTISTA

Doctor en Educación por la UPN línea de Educación Matemática. Actualmente, trabaja como profesor horas clase en la Escuela Preparatoria Oficial núm. 171 del Estado de México y como investigador en la línea de Educación Matemática. Es miembro y líder de grupo (GT11) en la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática. Es catedrático en el Doctorado en Educación y la Maestría en Psicología Educativa en el Claustro Universitario de Oriente. Ha participado en diversos congresos de educación y ha publicado artículos de investigación en proyectos nacionales e internacionales.

DIANA PATRICIA RODRÍGUEZ PINEDA

Profesora titular del Cuerpo Académico de Educación en Ciencias de la UPN, del cual es responsable. Licenciada en Física y magister en Docencia de la Física por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Doctora en Educación, línea de Enseñanza de las Ciencias, por la UPN. Docente del programa de Psicología Educativa y de la línea de Didáctica de las Ciencias de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Comie y de la Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales.

DULCE MARÍA LÓPEZ VALENTÍN

Profesora-investigadora en la UPN desde 2014. Química Farmacéutica Bióloga por la UNAM y doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universitat de València. Su labor docente incluye casi todos los niveles educativos: secundaria, bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado; así como la formación de maestros (diplomados y maestrías). Sus intereses de investigación: desarrollo curricular, diseño y validación de secuencias didácticas en las ciencias naturales con énfasis en química, y temas relacionados con la educación para la salud. Actualmente es miembro de varias asociaciones académicas nacionales e internacionales.

FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la Facultad de Psicología de la UNAM. Cuenta con más de 20 años de experiencia docente en educación superior y actualmente es profesora titular de tiempo completo en la UPN, Unidad Ajusco, institución donde es parte del colegio de profesores del programa de la Licenciatura en Psicología Educativa, así como en la Maestría en Estudios de Sexualidad y en la Especialización en Educación Integral de la Sexualidad.

FERNANDO RASGADO RÍOS

Doctor en Educación; en la línea Hermenéutica y Educación Multicultural por la UPN Unidad Ajusco. Maestro en Investigación Educativa por la Universidad La Salle Benavente, Puebla. Licenciado en Educación por la UPN Unidad 203, Ciudad Ixtepec, Oaxaca. Profesor adscrito en la Escuela Normal Urbana Federal del

Istmo, Oaxaca. Hablante del zapoteco y miembro del pueblo de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca. Ha publicado artículos sobre temas de narrativa y resistencia indígena.

GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY

Profesora-investigadora en la UPN Unidad Ajusco, en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Imparte cursos en la Licenciatura en Educación Indígena y en posgrado en las líneas de investigación sobre diversidad sociocultural y lingüística en educación. Maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav del IPN. Desde 2017 co-coordina el seminario permanente *Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica* (UPN) e integra el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Miembro del SNIH nivel 3. Cuenta con varias publicaciones sobre formación docente en y para contextos de diversidad sociocultural; educación superior y juventudes indígenas; y racismo en la educación superior.

GRISELDA MORENO ARCURI

Licenciada en Biología por la UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo y doctora en Educación en la línea de Enseñanza de las Ciencias por la UPN Unidad Ajusco. En el ámbito profesional ha colaborado en la elaboración de materiales para profesores y estudiantes de telesecundaria de las asignaturas de Biología, Formación Cívica y Ética y Actividades Tecnológicas; también ha participado en la investigación, revisión y planteamiento de los contenidos de Biología en educación secundaria de los programas de estudio 2006, 2017 y 2022, y ha elaborado artículos de

investigación educativa acerca del uso de los modelos en la enseñanza de la biología (fermentación y obesidad).

IGNACIO LOZANO VERDUZCO

Doctor en Psicología por la UNAM. Profesor titular de tiempo completo en la UPN. Investigador nacional nivel I. Ha publicado más de 50 artículos en revistas internacionales arbitradas e indizadas, más de 15 capítulos de libro, es co-autor y co-editor de varios libros sobre masculinidades y sexualidades disidentes y ha impartido más de 60 conferencias por invitación. Algunos de los reconocimientos que ha recibido incluyen el Premio de la Juventud del DF 2013 y el Premio de Investigación en el área de Humanidades 2022 de la Academia Mexicana de la Ciencia.

JESÚS TORRES HERNÁNDEZ

Doctor en Política de los Procesos Socioeducativos por la UPN Unidad Ajusco donde también estudio la Maestría en Desarrollo Educativo y la Licenciatura en Psicología Educativa. Actualmente realiza una estancia de investigación posdoctoral en el DIE-Cinvestav del IPN. Es profesor de secundaria por parte de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Miembro académico de la Asociación Mexicana de Estudios de Género de los Hombres, presidente de la Red Mexicana de Investigación Educativa sobre Diversidad Sexual. Líneas de investigación: educación, diversidad sexual y masculinidades.

JORGE GARCÍA VILLANUEVA

Psicólogo. Profesor titular de la UPN donde es coordinador del Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Es integrante de: Academia Mexicana de Ciencias, Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt, American Psychological Association, Comie, SMP y AMEGH. Ha dirigido numerosas tesis de licenciatura y posgrado, dictado cátedra y colaborado como dictaminador en diversas instituciones.

JOSUÉ ALAN SOTO CARRILLO

Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela por la UPN. Licenciado en Psicología por la UNAM. Profesor de asignatura ordinario A en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM. Profesor de bachillerato y orientador educativo en la Escuela Preparatoria Oficial núm. 171 del Estado de México. Investiga y ha publicado sobre jóvenes y educación para la Paz.

KATIA PÉREZ FLORES

Licenciada en Educación Indígena y maestra en Desarrollo Educativo, por la UPN Unidad Ajusco. Formó parte de la décimoprimera generación del diplomado Racismo y Xenofobia vistos desde México, impartido por la UNAM. Participó en la IX Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Su tesis de maestría fue premiada y publicada por la UPN en 2024. Sus temas de interés son: educación superior, pueblos indígenas, interculturalidad, racismo y mujeres.

LESLY LUNA MORALES

Socióloga por la UAM-I y especialista en Sociología de la Educación Superior por la UAM A, también es especialista en Educación Integral de la Sexualidad por la UPN Unidad Ajusco. Sus intereses de investigación son las trayectorias escolares universitarias, educación sexual integral y la participación política. Ha sido reconocida con la medalla al mérito universitario UAM (2015), mención académica UAM (2020) y mención honorífica UPN (2022). Además de su labor académica, cuenta con nueve años de experiencia como consultora y analista cuantitativa y cualitativa en el sector privado en investigación de mercado a nivel nacional.

MARGARITA ELENA TAPIA FONLLEM

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora, maestra y licenciada en Sociología por la UNAM. Profesora titular en la UPN Unidad Ajusco. Es docente en la Maestría en Estudios de la Sexualidad y en las licenciaturas de Pedagogía y Administración Educativa. Sus líneas de investigación son: género, educación, violencia de género, políticas públicas y sexualidad, movimientos sociales y ciudadanía. Es Perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1.

MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialista en procesos de formación docente y desarrollo de investigaciones educativas en temas de ciudadanía y derechos humanos. Autora de libros de texto sobre cultura de la legalidad, formación cívica y ética, ética y valores. De agosto de 2013 a julio de 2024 fue profesora de

tiempo completo en la UPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2018 (SNI-1). Presidenta de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (2021-2023). Actualmente labora en la Universidad Autónoma de Querétaro.

MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

Profesora de educación primaria. Licenciada en el nivel de secundaria con la especialidad de Biología egresada de la ENSM. Diplomado, especialidad, maestría y doctorado en Educación en la línea de Educación en Ciencias por la UPN. Ha impartido clases en la UPN Unidad 094 Centro y se ha desempeñado como formadora de docentes de todos los niveles y modalidades en la Dirección de Actualización y Centros de Maestros. Ha sido ponente a nivel nacional e internacional en diferentes foros.

MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ LÓPEZ

Licenciada en Historia por la ENAH y maestra en Desarrollo Educativo dentro de la línea de investigación La Historia y su Docencia. Ha sido docente, ayudante de investigación, becaria en proyectos académicos (ENAH e IIH-UNAM) y ponente en varias universidades. Sus temas de investigación abarcan: la historia de las mujeres en México, la historia de la educación y de género, la historia de los libros escolares y el análisis de las representaciones visuales de las mujeres en materiales educativos. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad.

MARIO GÓMEZ ORTEGA

Licenciado en Pedagogía y maestro en Desarrollo Educativo. Egresado de la UPN Unidad Ajusco. Ha ejercido como: docente de educación básica, media superior y en cursos de preparación para el ingreso a la educación secundaria y preparatoria; además de ser asesor de tesis. Ha colaborado con el ILCE como: asesor en línea, certificador de competencias laborales del ámbito educativo y tutor en línea en cursos referentes a estrategias de mejora de la práctica docente y didácticas multigrado.

NOHEMI MAYRA VAZQUEZ CONTRERAS

Licenciada en Administración Educativa y maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Formación Política Educativa por la UPN. Actualmente, se encuentra cursando estudios de Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la línea de Formación Configuración Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos por la UPN. Sus intereses de investigación se enfocan en la política educativa, la práctica y el trabajo docente, su formación y condiciones laborales. Colaboró en la elaboración de los libros de texto gratuito en lengua extranjera inglés del nivel primaria en la Dirección de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos.

OMAR ALEJANDRO OLVERA MUÑOZ

Psicólogo, especialista y maestro en Medicina Social por la UAM. Doctor en Ciencias en Salud Colectiva por la UAM. Especialista en Género en Educación por la UPN Unidad Ajusco. Profesor de tiempo completo en la Universidad de la Salud de la Ciudad de México. Miembro del sni, Nivel I. Sus líneas de investigación son: análisis

del proceso salud-enfermedad-atención-cuidados de hombres no heterosexuales y la medicalización de la sexualidad.

RAÚL CALIXTO FLORES

Profesor-investigador en la UPN Unidad Ajusco, adscrito al Área Académica Diversidad e Interculturalidad y al Cuerpo Académico Educación Ambiental y Sustentabilidad. Docente en la Licenciatura en Pedagogía y en la Maestría en Desarrollo Educativo. Cuenta con un Posdoctorado en Educación, Doctorado en Pedagogía, Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación y Especialización en Formador de Formadores. Tiene la formación inicial como profesor de educación primaria y la licenciatura de profesor de Biología. Es miembro del SNI-Conahcyt; integrante de la Academia Nacional de Educación Ambiental, del Comie y del Laboratorio de Investigación de Psicología Social. Es director de la revista de divulgación en educación ambiental *Ecopedagógica*.

RENATA DÍAZ GONZÁLEZ

Bióloga por la UNAM. Especialista en Género en Educación y especialista en Educación Integral de la Sexualidad por la UPN. Maestrante en Pedagogía Crítica por el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Docente y coordinadora del Programa Institucional de Tutoría en el CCH Plantel Sur-UNAM. Con interés en el reconocimiento y estudio de las juventudes en los espacios escolarizados, en las pedagogías feministas y en la reflexión de la práctica educativa desde una perspectiva política y crítica.

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

Estudió economía en el ITESM-Monterrey; maestro y doctor en economía por la UNAM. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN Unidad Ajusco. Líneas de investigación: reformas educativas; movimientos sociales en el biocapitalismo; violencia y desaparición forzada.

ROCÍO ORDOÑEZ PEDRAZA

Inició su camino como psicóloga en la Facultad de Psicología de la UNAM. Ahí encontró un espacio suave, amable y aternurado que la hizo resonar mucho con la sexualidad, el autoconocimiento, el feminismo y el buen trato, lo que la inspiró a escuchar y acompañar las historias de otras mujeres en la búsqueda y reencuentro consigo mismas. Todo su trabajo va accionado desde una perspectiva feminista, una ética del cuidado y el buen trato propio, pues reconoce que las mujeres merecen habitar el mundo con mayor tranquilidad, seguridad y dignidad.

ROSALÍA MENÉNDEZ MARTÍNEZ

Profesora-investigadora titular en la UPN Unidad Ajusco desde 1991. Realizó sus estudios de Doctorado en Historia en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Realizó una estancia postdoctoral en la Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (2008-2009). Perteneció al SNI-Conahcyt, Nivel I. Es Miembro del Global Textbook Research Center, Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares. Braunschweig, Alemania. Ha realizado colaboraciones como co-coordinadora del

Seminario Interinstitucional Internacional de Historia de la Educación y la Investigación Científica Saberes y Prácticas del DIE-Cinvestav/UPN Unidad Ajusco/Colegio Mexiquense.

VERÓNICA HOYOS AGUILAR

Profesora de tiempo completo en la UPN Unidad Ajusco. Ex coordinadora del Área Académica Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos. Es matemática de la Facultad de Ciencias de la UNAM; Maestra y doctora en Ciencias, en la Especialidad de Matemática Educativa, del Cinvestav. Ha realizado estudios de postdoctorado y estancias sabáticas en el extranjero, con financiamiento del Conacyt para desarrollar proyectos de investigación. Es miembro del SNI desde 1998 y recientemente recibió confirmación de esta distinción hasta el año 2035.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Marthelena Guerrero Rodríguez *Dirección de Unidades UPN*

Vanessa Portal Flores *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Nicanor Rebolledo Recéndiz *Diversidad e Interculturalidad*

Pedro Bolas García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Eurídice Sosa Peinado *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Samuel Ubaldo Pérez *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Martha Lucía Rivera Ferreiro

Marcela Tovar Gómez

Jorge Mendoza García

Luz María Garay Cruz

Rita Dromundo Amores

Angélica Jiménez Robles

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Angélica Fabiola Franco González *Formación*

Jesús Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada*

Armando Ruiz Contreras *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Investigación y educación. Casos y experiencias: docentes y discentes en México* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 16 de abril de 2026.