



Los actores de la educación media superior

Juan Manuel Piña Osorio, Jesús García Reyes
y María de Guadalupe Pérez Aguilar, coordinadores

educación

iiSUE

Las representaciones sociales constituyen un poderoso acercamiento teórico para el estudio de las comunidades y la comprensión de las personas. Mediante éstas podemos conocer lo que la gente entiende por sentido común: valores, creencias, anhelos, temores o prejuicios; es decir, una radiografía de lo que nos hace humanos. Aplicadas al ámbito educativo, las representaciones sociales permiten analizar el pensamiento y la visión de sus actores. Sin embargo, en México la academia se ha abocado a investigar la educación básica y la superior, pero ha desatendido en cierto grado la media superior, tradicionalmente identificada con el bachillerato. Este nivel tiene una gran importancia para la vida de los sujetos, no sólo por ser el preámbulo a la formación superior o al campo del trabajo, sino porque moldea su visión y su desempeño en el futuro. Los autores del presente libro intentan remediar tal omisión y, valiéndose de ese enfoque, desentrañan y explican aspectos poco atendidos de este complejo mundo, como la discapacidad, el abandono, el fracaso o el éxito, la formación de la ciudadanía, el embarazo adolescente, la colaboración entre docentes y el aprendizaje de áreas específicas.

Los actores

de la educación media superior

educación

iiisue

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <http://doi.org/10.22201/iisue.9786073093835e.2024>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Los actores

de la educación media superior

Juan Manuel Piña Osorio, Jesús García Reyes
y María de Guadalupe Pérez Aguilar, coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2024

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Piña Osorio, Juan Manuel, editor. | García Reyes, Jesús, editor. | Pérez Aguilar, María de Guadalupe, editor.

Título: Los actores de la educación media superior / Juan Manuel Piña Osorio, Jesús García Reyes y María de Guadalupe Pérez Aguilar, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2024. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2234937 | ISBN 978-607-30-8983-8.

Temas: Educación media superior -- Aspectos sociales -- México. | Representaciones sociales -- México. | Estudiantes de educación media superior -- Actitudes -- México. | Efectividad docente -- México.

Clasificación: LCC LC191.98.M6.A37 2024 | DDC 370.97209—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial
Jonathan Girón Palau

Edición y formación tipográfica
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2024

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México
Tel. 56 22 69 86

www.iisue.unam.mx

DOI: <http://doi.org/10.22201/iisue.9786073093835e.2024>

ISBN (PDF): 978-607-30-9383-5

ISBN (impreso): 978-607-30-8983-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CCBY-NC-ND 4.0)

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

- 10 Presentación: los actores de la educación
media superior y el espacio escolar
Juan Manuel Piña Osorio
Jesús García Reyes
María de Guadalupe Pérez Aguilar
- 22 PRIMERA PARTE: LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL
- 24 La discapacidad vista por los estudiantes
de bachillerato: un estudio de representaciones sociales
Juan Manuel Piña Osorio
Judith Pérez Castro
- 62 Éxito y fracaso escolares: perspectivas
del estudiantado de nivel medio superior en
una institución de enseñanza agronómica
María Eugenia Chávez Arellano
Amanda Yaollin Díaz Anguiano
- 96 Imagen de la formación ciudadana en estudiantes
de educación media superior
Jesús García Reyes
Rafael Rodríguez Hernández
- 136 Estudiantes de un bachillerato oaxaqueño
frente al embarazo adolescente
María de Guadalupe Pérez Aguilar
- 174 SEGUNDA PARTE: LA PERSPECTIVA DOCENTE
- 176 El trabajo colaborativo docente
en el bachillerato tecnológico
César Darío Fonseca Bautista
Luz Marina Ibarra Uribe

220	Concepciones docentes sobre lo que aprenden los estudiantes acerca del conocimiento histórico en un bachillerato universitario <i>Alejandro Cornejo Oviedo</i>
260	Autoras y autores
264	Siglas

Presentación: los actores de la educación media superior y el espacio escolar

*Juan Manuel Piña Osorio, Jesús García Reyes
y María de Guadalupe Pérez Aguilar*

Los capítulos de este libro son resultado del proyecto colectivo Representaciones Sociales de la Docencia. La Visión de los Profesores,¹ una de cuyas actividades programadas fue un seminario teórico en 2017 y 2018. En el desarrollo del proyecto se integraron colegas de diversos recintos educativos de niveles superior —de cuatro facultades de diferentes universidades del país— y medio superior —profesores de dos bachilleratos universitarios, un tecnológico y un telebachillerato.

En el seminario, las discusiones se centraron en el quehacer docente. No obstante, en varias ocasiones aparecieron temas referidos a las vivencias del estudiantado. Debido a esto decidimos elaborar diversos reportes de investigación. Era fundamental tener un referente teórico común, que estuviera centrado tanto en la perspectiva del profesorado como en la del estudiantado. No se buscó el deber ser que los agentes sociales deben llevar a cabo, sino lo que ellos piensan o realizan acerca de diversos temas. En lo que concierne al estudiantado, sus representaciones acerca de los sectores vulnerables, sus percepciones sobre el éxito escolar, su actitud ante la formación ciudadana y su perspectiva sobre el embarazo en

1 El cual contó con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Número de proyecto IN400617.

esta etapa estudiantil. Acerca del profesorado, se apuntó su opinión con respecto del trabajo colaborativo así como sus concepciones en relación con la enseñanza de la historia. En todos los casos, el punto de vista particular de estudiantes o de docentes fue el centro de la indagación. Con base en lo anterior, el propósito de los trabajos de este libro es ahondar en el sentido común de estudiantes y profesores de algunos bachilleratos situados en contextos distintos.

Entre los autores que nos permitieron construir una perspectiva conceptual común se encuentra Schütz (2015), quien consideró que todo acto humano es fruto de una compleja elaboración social. Para este autor, la persona que manipula un artefacto lo hace con base en las enseñanzas familiares o grupales. Además, ese dispositivo puede tener una utilidad y un significado importantes para un grupo determinado. Ahora bien, quien expresa una opinión de alguien o de algo lo hace a partir del sentido que comparte con otros integrantes de su mundo vital: es un sentido común o compartido. Esta construcción social de la persona que vive su vida es una interpretación de primera mano. El especialista que intenta conocer a los seres humanos debe realizar una construcción de segundo grado, esto es, una interpretación de la interpretación primera. Por eso las construcciones “usadas por el especialista en ciencias sociales son, pues, por así decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores de la sociedad misma” (Schütz, 2015: 42).

La cita anterior advierte al experto contra aquellas valoraciones de las acciones sociales extraídas de su contexto; es decir, de su sentido común. El estudioso, en consecuencia, necesita conocer y comprender el sentido de esas acciones, mismas que forman parte de un mundo social intersubjetivo.

Seguidores de esta línea de interpretación han sido, como representantes de la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann, en su libro *La construcción social de la realidad* (2005), quienes aclaran que su propuesta difiere de la sociología del conocimiento dominante, la cual se ha especializado en el estudio de las ideas de los grandes pensadores a lo largo de la historia. Por el contrario, Berger y Luckmann destacaron el conocimiento de la persona cualquiera,

aquel que se denomina sentido común, conocimiento práctico o conocimiento ordinario. Dicho en otros términos, el conocimiento que las personas emplean para solucionar los numerosos obstáculos y tareas que aparecen en su vida diaria. En consecuencia, la sociología del conocimiento tiene como objeto de estudio aquello que en la sociedad se considera conocimiento y profundiza en la compleja construcción social de la realidad llevada a cabo por los seres humanos. Su generación descansa en las interacciones del día a día, a través de la comunicación entre familiares, vecinos, amigos, compañeros, así como de aquello que circula en los medios masivos y, actualmente, en las redes sociales.

Maffesoli (1993) es otro autor que también centró su atención en el estudio del conocimiento ordinario, el que es expresado por la persona común y no por el experto. Para este autor la socialidad que las personas emprenden en sus actividades diarias conforma una manera de entender su territorio, el cual es su espacio de acción inmediato porque está a la mano y en él se entablan numerosas relaciones diarias. Agrega que quien investiga debe estar alerta a lo que pasa y no registrar lo que, como investigador, espera que ocurra, en otras palabras, andar a la caza de lo que transcurre, comprender las numerosas acciones que realiza la persona en su espacio cotidiano. Para nosotros este llamado fue una invitación a comprender las acciones y los testimonios del alumnado y del profesorado acerca de diversas temáticas.

La postura de Maffesoli mantiene una correspondencia metodológica con la teoría de las representaciones sociales promovida por Moscovici (1979) y fortalecida por numerosos seguidores: Jodellet (1986), Carugati y Selleri (2000), Bueno (2000), Abric (2001) y Araya (2002). Una representación integra un conocimiento de sentido común, mismo que circula y se recrea en las interacciones diarias. Un exponente reconocido en esta teoría, Abric (2001: 13) asume lo siguiente:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es

una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad, puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Desde ese punto de vista, las representaciones son producto del conocimiento de sentido común, cuyo centro de generación son los intercambios cotidianos. Mediante éstos las personas clasifican al mundo y sus objetos materiales y humanos. Asimismo, se adopta una actitud ante ellos, ya sea positiva o negativa. Por ejemplo, un acontecimiento económico o social puede tener diferentes interpretaciones porque la población que observa y opina al respecto está integrada por grupos distintos, tanto por su escolaridad como por sus ingresos. Las representaciones sociales son guías para la acción.

Inquirir en las particularidades del conocimiento de sentido común es acercarse a un objeto de estudio valioso para quien investiga lo social —en nuestro caso, un ángulo de la vida escolar—. La escuela es ese territorio donde los actores educativos se comunican, intercambian experiencias, narran historias, opinan sobre lo importante porque es cercano o acerca de la noticia del día, etcétera. En este mundo particular lo mismo se transmiten conocimientos especializados que conocimientos de sentido común.

Quienes participamos en este libro colectivo estamos convencidos de que en cada plantel educativo se construye una cultura escolar específica. Por *construcción* nos referimos a la interacción que ejercen el subsistema educativo, el contexto de cada plantel, la función de sus directivos y su planta docente en la elaboración de imágenes, percepciones, creencias o representaciones. Esto le da particularidad a la vida escolar de cada plantel.

Cada subsistema tiene sus normas, con sus consiguientes particularidades (Fonseca *et al.*, 2020). Por ejemplo, las tradiciones académicas estarán presentes en el profesorado y el alumnado de cada plantel. Algunos valorarán ciertos contenidos y algunas prácticas, mientras que otras les parecerán insignificantes o poco formativos. En ocasiones, la transmisión de contenidos instrumentales será lo más importante y los de tipo social o humanístico estarán desvalorados. Inversamente, habrá centros educativos donde la formación

humanística tendrá prioridad por encima de la instrumental. La planta docente también será calificada de manera diferenciada por los funcionarios y por los estudiantes. De este modo, es probable que un profesor altamente preparado en estadística, que ofrezca un curso optativo en una institución cuya orientación profesional sean las humanidades, atraiga a un número reducido de estudiantes, amén de tener una evaluación poco favorable. Por el contrario, se puede sostener que, en un plantel donde las matemáticas y la estadística formen parte de la columna vertebral del currículum, el mismo profesor será valorado positivamente.

Los docentes, en su academia o en su grupo de compañeros, tendrán concepciones de lo que debe enseñarse y cómo debe hacerse. A veces, la cátedra estará legitimada; otras, por el contrario, las técnicas que fomenten la participación y la discusión de los contenidos en la mayoría del estudiantado serán el modelo adecuado. Estos ejemplos hacen referencia a que, dentro de los planteles educativos, la vida diaria se presenta con sus pactos y tensiones, con sus enfoques docentes y con los numerosos significados que se tejen día a día en cada recinto escolar.

Resolvimos centrarnos en algún tema de investigación presente en cada plantel y que tuviera relación con los actores educativos, fueran estudiantes o profesores. Para los primeros podía ser algo relevante, por ejemplo, la actitud ante la diversidad social, el éxito escolar, la formación ciudadana o el embarazo adolescente; para los segundos, quizá las creencias acerca de un contenido o el enojo que provocan en algunos de ellos sus condiciones laborales. El requisito fue que el objeto no sólo se relacionara con lo que transcurre en la vida escolar, sino que también enfatizara la visión, la percepción, la representación o la creencia de ambos actores.

Así, adentrarse en la particularidad social y cultural que impera en un espacio educativo fue el propósito de los seis capítulos que componen este libro. Quienes decidieron participar en este trayecto laboran en el bachillerato tecnológico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) del Estado de Morelos, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), en la Universidad Autó-

noma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur y en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), estos dos últimos de la UNAM. Los establecimientos de educación media superior no se seleccionaron con base en el tipo de bachillerato, sino por ser los que cada participante estaba investigando. De esta manera, se trabajó en tres bachilleratos universitarios y uno tecnológico. La comparación de un objeto en estudiantes o docentes de diversos subsistemas será una tarea que se realizará posteriormente.

LOS CAPÍTULO DEL LIBRO

El volumen se integra por dos partes. La primera se denominó “La perspectiva estudiantil”, y consta de cuatro capítulos; la segunda, “La perspectiva docente”, con dos capítulos.

El primer apartado inicia con el trabajo de Juan Manuel Piña Osorio y Judith Pérez Castro, “La discapacidad por los estudiantes de bachillerato: un estudio de representaciones sociales”, el cual se realizó con jóvenes de dos bachilleratos universitarios, uno localizado en el Estado de México y el otro en la ciudad de Oaxaca. Para los autores, tanto las investigaciones como las estadísticas demuestran que el grueso de la población mexicana, incluyendo la estudiantil, conserva estereotipos y estigmas añejos sobre la discapacidad. Los avances en las investigaciones y discusiones al respecto no han logrado eliminarlos. Para confirmar este supuesto, diseñaron una asociación de palabras y solicitaron a estudiantes de cada uno de los planteles seleccionados que la respondieran. La sistematización y el análisis del material empírico se efectuó con la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados revelan la existencia de dos representaciones sociales sobre la discapacidad. Por una parte, y con predominancia, la imagen negativa o de marginación que estigmatiza a la persona con discapacidad; por otra, la positiva, que expresa su aceptación como persona y, por tanto, reconoce su derecho a una vida plena. Las dos representaciones tienen su raíz en la forma en que el estudiantado representa la discapacidad, sea como una problemática individual o como una social. La

conclusión muestra que un sector del estudiantado es sensible al tema de la diversidad social e identifica el ambiente adverso que rodea a las personas con discapacidad. Haber elegido trabajar con dos planteles distintos permitió identificar que las representaciones sociales no son homogéneas ni exclusivas, dado que manifiestan matices específicos derivados de los distintos agentes socializantes que rodean a cada institución.

El segundo trabajo, “Éxito y fracaso escolares: perspectivas del estudiantado de nivel medio superior en una institución de enseñanza agronómica”, es aportación de María Eugenia Chávez Arellano y Amanda Yaollin Díaz Anguiano. Las autoras describen una institución formadora de agrónomos que reúne el nivel medio superior y superior dentro del mismo campus. Al concluir el bachillerato, los estudiantes transitan al nivel profesional. Es una institución de alto prestigio y rigor académicos, con un compromiso social porque se orienta a atender personas de bajos recursos económicos y, principalmente, provenientes del medio rural. Otro rasgo distintivo de esta institución son las becas que se otorgan al alumnado, para que cuenten con los recursos materiales necesarios que les permitan dedicación de tiempo completo en los estudios. La dinámica de ingreso y permanencia genera en los jóvenes un enorme sentido de pertenencia y orgullo institucionales. Empero, y en consonancia con la tendencia nacional, los indicadores de abandono escolar en bachillerato son altos (alrededor de 50 por ciento). Ante ese panorama, el objetivo de la investigación fue identificar los significados que los estudiantes de bachillerato otorgan al éxito y al fracaso escolares, así como *ser buen o mal estudiante*. Para alcanzar el objetivo se diseñaron e instrumentaron un cuestionario y un guion para grupo focal. Los hallazgos indican que el estudiantado asocia el éxito o fracaso escolar a situaciones de carácter exclusivamente personales, privilegiando el esfuerzo, el trabajo y la responsabilidad individual.

Enseguida, Jesús García Reyes y Rafael Rodríguez Hernández, en “Imagen de la formación ciudadana en estudiantes de educación media superior”, reconocen que ésta consiste en preparar éticamente sujetos autónomos, que tengan la capacidad para decidir por sí

mismos y logren incorporar una responsabilidad cívica. Sin embargo, en las acciones diarias, la formación ciudadana se ha reducido a la impartición de contenidos temáticos que no impactan en las actitudes y la participación ciudadana del estudiantado. En este marco, la investigación tuvo como propósito analizar las representaciones sociales del estudiantado de distintos planteles de la Ciudad de México, municipios del Estado de México y la ciudad de Oaxaca. Los instrumentos para la recolección del referente empírico fueron un cuestionario y un guion para cada grupo focal. Los resultados destacan que el estudiantado demuestra apatía hacia los asuntos de militancia política. También se distingue una representación de la participación ciudadana asociada con el ejercicio de la mayoría de edad. No obstante, sobresale la modificación de las formas de participación ciudadana, debido a que la conciencia política de los jóvenes se ve diversificada por distintos canales de comunicación, de suerte que éstos están informados de los asuntos sociales y políticos que les rodean. Su principal canal de participación son las redes sociales, desde donde establecen lazos con personas de edades cercanas e ideas similares en torno a las situaciones que viven cotidianamente. Con ello, los intereses de la participación ciudadana se han resignificado y la población joven motiva su participación en las problemáticas que le son inmediatas.

La cuarta y última colaboración del primer bloque se denomina “Estudiantes de un bachillerato oaxaqueño frente al embarazo adolescente” y fue escrito por María de Guadalupe Pérez Aguilar. La autora asume que el embarazo no planeado dentro de la comunidad estudiantil del bachillerato es una situación recurrente, de la cual surgen interrogantes sobre lo que significa esa experiencia en dicha población. En la recolección del referente empírico se utilizó una asociación de palabras, la cual fue analizada con la técnica de redes semánticas naturales. El análisis de la información obtenida se concentró en las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud. Los resultados sobre el rubro de información señalan que la población participante dispone de conocimientos insuficientes sobre el tema. En el campo de representación, el embarazo adolescente es vinculado a

una limitante para el desarrollo personal y académico. Asimismo, se aprecia como un elemento central de las representaciones sociales la persistencia de roles y estereotipos de género tradicionales en las responsabilidades que conciernen a mujeres y hombres ante el embarazo. Las actitudes expresadas por la población ante el embarazo adolescente son en su mayoría negativas. El trabajo enfatiza la impostergable labor de dialogar la sexualidad como parte constitutiva del proyecto de vida de la población joven.

El primer texto del segundo segmento se titula “El trabajo colaborativo docente en el bachillerato tecnológico”, de César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe. Su universo de estudio fueron los profesores de 11 planteles del subsistema de la DGETI en el estado de Morelos mediante un cuestionario. Los autores subrayan que cada institución desarrolla prácticas apegadas a su cultura escolar y a su cultura magisterial, las cuales sirven como marco para comprender el tránsito de la academia local hacia la asimilación del trabajo colaborativo. Los resultados mostraron que éste se encuentra en tensión porque, si bien se resaltan las bondades que derivarían de su instrumentación —al coadyuvar a la contención del abandono escolar—, existen obstáculos para que se asimile como una nueva práctica. El discurso institucional lo promueve sin analizar sus dificultades, tales como las condiciones particulares de los planteles y la representación unidimensional del docente. Fonseca e Ibarra concluyen que, pese a las contradicciones estructurales que lo dificultan, la percepción generalizada de la planta docente hacia el trabajo colegiado es positiva y se le considera un espacio para compartir, aprender y aportar.

Alejandro Cornejo Oviedo cierra el libro con “Concepciones docentes sobre lo que aprenden los estudiantes acerca del conocimiento histórico en un bachillerato universitario”. Para el autor, los profesores han configurado una serie de ideas sobre lo que el estudiantado aprende, que proceden de su profesión de origen, su trayectoria profesional y docente, así como sus referencias sobre el enfoque de enseñanza-aprendizaje que despliegan en su práctica. En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar lo que el profesorado argumenta sobre los aprendizajes de principios y

habilidades vinculados al conocimiento histórico que desarrollan los alumnos. En esta investigación participaron docentes del área histórico-social de un bachillerato universitario. El material empírico se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas. La exposición de resultados retoma una tipología sobre las concepciones docentes: tradicional, transicional y transformadora. La concepción tradicional fue observada en un pequeño segmento del profesorado y se caracterizó por asociar de forma directa el conocimiento con la realidad empírica. La transicional o interpretativa implementó modificaciones didácticas para emprender una fuerte interacción con los estudiantes, además de apostar por una enseñanza flexible, multicausal y que relacione el pasado con el presente. La transformadora o constructivista es una concepción más flexible e interesada en el estudiantado y su entorno inmediato. La investigación concluye que estas concepciones pueden favorecer o dificultar el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico.

REFERENCIAS

- Abric, Jean-Claude (2001), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Araya Umaña, Sandra (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, San José, FLACSO-Costa Rica, <<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>>, consultado el 23 de enero de 2021.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2005), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bueno Abad, José Ramón (2000), “Concepto de representaciones sociales y exclusión”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 11, pp. 23-47, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170271>>, consultado el 10 de abril de 2021.
- Carugati, Felice y Patrizia Selleri (2000), “Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales”, en Catherine Garnier y Michel-

- Louis Rouquette (eds.), *Représentations sociales et education*, Montreal, Éditions Nouvelles, pp. 1-25.
- Fonseca Bautista, César Darío, Juan Manuel Piña Osorio, Luz Marina Ibarra Uribe, María de Guadalupe Pérez Aguilar (2020), “Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-20, <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200124>, consultado el 2 de mayo de 2020.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Maffesoli, Michel (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, FCE.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Schütz, Alfred (2015), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

PRIMERA PARTE
LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

La discapacidad vista por los estudiantes de bachillerato: un estudio de representaciones sociales

Juan Manuel Piña Osorio y Judith Pérez Castro

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos las representaciones sociales acerca de la discapacidad en una muestra de estudiantes de educación media superior. La investigación se realizó en dos planteles de bachillerato universitario, uno del Estado de México y otro de Oaxaca. Partimos del supuesto de que, aunque cada vez hay una mayor difusión de la inclusión y del enfoque social de la discapacidad, en las representaciones de los jóvenes es posible encontrar una mezcla de ideas asistencialistas, médico-rehabilitadoras y también sociales, que guían sus actitudes y trato hacia las personas con discapacidad.

Nos sustentamos en la teoría de las representaciones sociales, definidas como un sistema organizado de conocimientos prácticos, indispensables para que las personas orienten sus acciones en el mundo cotidiano (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Madariaga, 1996; Moscovici, 1979). Se trata de construcciones que rebasan la reproducción mecánica de los objetos sociales, materiales o ideales, los cuales, para efectos prácticos, son sustituidos por objetos de representación, que se sustentan en la particularidad social y cultural del grupo, comunidad o sociedad a la que pertenecen los individuos. Las representaciones sociales son una expresión del conocimiento del sentido común de la sociedad contemporánea. Éstas nos permiten clasificar a personas, grupos, instituciones y acontecimien-

tos (Jodelet, 1986; Madariaga, 1996; Marková, 2017; Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1986; Villarroel, 2007).

Específicamente sobre la discapacidad, gran parte de las representaciones sociales han sido elaboradas con base en estereotipos y estigmas (Samuels, 2017). Más preocupante aún es su fuerte presencia en las ideas de las personas, a pesar de los avances que a la fecha se han registrado en materia de derechos a favor de la población con discapacidad. Como ocurre en otros casos, tales representaciones guían prácticas, formas de relación y actitudes de la población con discapacidad, las cuales, a su vez, intervienen en las oportunidades sociales de este segmento de la sociedad. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud ha señalado que niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad tienden a ser más discriminados que sus pares, además de enfrentar múltiples violaciones a sus derechos y daños a su dignidad, como la negación de su autonomía, la violencia y las faltas de respeto debido a su condición (WHO, 2015).

En México la situación tampoco es nada halagüeña. Por ejemplo, la última Encuesta Nacional sobre Discriminación (CONAPRED, 2017a) indica que tres cuartas partes de la población nacional aceptó que las personas con discapacidad eran frecuentemente rechazadas, mientras que una cuarta parte pensaba que eran de poca ayuda en el trabajo. En cuanto a lo que las propias personas con discapacidad percibían sobre su situación, 31.2 por ciento consideró que cuando menos alguno de sus derechos le había sido negado sin ninguna justificación, 48.1 por ciento estimaba que sus derechos eran poco o nada respetados y 58.3 por ciento se sentía discriminado como resultado de su condición de vida (CONAPRED, 2017b). Estos datos muestran el predominio de una imagen negativa de la discapacidad, la cual abona a la discriminación y la exclusión de las que suelen ser objeto estas personas.

En el primer apartado abordamos algunos de los elementos que han contribuido a la idea de discapacidad en cuanto estigma y cómo, a pesar de actualmente hay un mayor conocimiento sobre las causas sociales de verla como tal, esta representación aún tiene un lugar dominante en el imaginario social. Posteriormente, en el segundo apartado, exponemos las investigaciones nacionales e

internacionales sobre las representaciones sociales de la discapacidad en las instituciones educativas. En el siguiente apartado detallamos la ruta metodológica de la investigación de donde se desprende el presente texto. En el cuarto apartado exponemos las representaciones sociales que los estudiantes de bachillerato tienen sobre la discapacidad. Finalmente, presentamos algunas consideraciones sobre las cuestiones tratadas.

LA IDEA DE LA DISCAPACIDAD EN CUANTO ESTIGMA

La discapacidad es una condición que socialmente se ha considerado un rasgo negativo para la persona que la vive y para su familia. Aunque las creencias en torno a ella difieren, dependiendo del contexto y del momento histórico, por lo general es vista como un castigo, algo vergonzoso o anormal, que tiene que ser separado, escondido o eliminado porque interfiere con el funcionamiento ordenado y normal de la sociedad (Baynton, 2013).

Empero, a partir de la segunda mitad del siglo xx, las ideas sobre la discapacidad poco a poco empezaron a cambiar. Primero, se buscó la integración de las personas con discapacidad a través del tratamiento médico y la rehabilitación, lo cual era congruente con la mirada individualista-normalizadora, en donde la causa de la discapacidad se situaba en los sujetos, por lo que los esfuerzos se centraban en “adaptarlos” a las condiciones en las que funcionaban los demás, los “normales” (Goble, 2014). Posteriormente, como resultado de los movimientos de las personas con discapacidad y de sus familias, fue tomando fuerza la idea de que su origen se encontraba en la sociedad, en la interacción entre las capacidades de los sujetos y las barreras estructurales, ambientales y actitudinales (Thomas, 2014). Esto sentó las bases del modelo social de discapacidad.

Con el tiempo surgieron otros modelos, como el de derechos humanos, el de calidad de vida, el de diversidad funcional y el de capacidades, entre otros. A pesar del creciente interés por ampliar las oportunidades de esta población, cuando menos en el discurso, las personas con discapacidad aún enfrentan múltiples barreras

para ser incluidas plenamente en las distintas esferas de la vida social, como los servicios de salud, el mercado laboral, el transporte, la seguridad social, el esparcimiento y, por supuesto, la educación.

Varias investigaciones (Finkelstein, 1980; Hughes, 2012; OMS, 2011; Swain y French, 2000; UNESCO 2020) coinciden en que las ideas y actitudes hacia las personas con discapacidad han sido un obstáculo muy difícil de superar, ya que, hasta la fecha, prevalece una imagen desfavorable que hace énfasis en las deficiencias de dichas personas y las califica como una carga para las familias y para la sociedad o, igualmente, que las infantiliza al considerarlas dignos de lástima y protección. Siguiendo a Goffman (1970), podemos decir que lo anterior es producto del estigma que comúnmente le atribuimos a la discapacidad, el cual a su vez es resultado del desajuste entre la identidad real y la identidad social virtual de la persona. De acuerdo con este autor, a lo largo de la vida cotidiana, aprendemos las pautas que se han elaborado para categorizar a las personas, así como los rasgos que se consideran naturales y comunes para todos. Este conocimiento, social e históricamente producido, se pone en marcha en la interacción y nos permite clasificar a los otros; es decir, saber si el que está frente a nosotros es un hombre o una mujer, un niño o un adulto, alguien muy importante o un individuo común. En estos encuentros damos por sentado que los demás cumplen con los requisitos y condiciones preestablecidos. No obstante, cuando se nos presenta una persona que tiene un atributo significativamente diferente al resto de los individuos de su categoría, se genera un proceso disruptivo porque su identidad real no concuerda con la identidad social que esperamos.

Empero, no todos los atributos diferentes son socialmente indeseables o negativos, sino sólo aquellos que discrepan del estereotipo que tenemos sobre el deber ser del individuo. Esto es lo que Goffman (1970) denomina *estigma*, el cual puede ser *desacreditado* —que es cuando la diferencia resulta evidente o conocida en el acto— o *desacreditable* —que comprende aquellos atributos que no son inmediatamente visibles—. En la discapacidad el estigma puede ser de tipo desacreditado tratándose de personas con defi-

ciencias físicas y sensoriales, o bien desacreditable, como por ejemplo en algunas discapacidades psicosociales no crónicas.

Para los propósitos de este trabajo, las consecuencias del estigma son especialmente relevantes porque, como señala Goffman (1970), nos llevan a reducir a la persona únicamente a ese rasgo que la desacredita: la vemos como un ser inficionado y en desventaja, alguien menos que humano y no como una persona total, con capacidades, habilidades, defectos y limitaciones diversos, como todos los demás. De ahí se generan “las actitudes que nosotros, los normales, adoptamos hacia una persona que posee un estigma y las medidas que tomamos respecto de ella” (Goffman, 1970: 15). Éstas pueden ir desde el rechazo, el miedo y la desconfianza, hasta la conmiseración, la pena y la condescendencia.

El conocimiento de sentido común sobre la discapacidad incide en la identidad y las experiencias de las personas, independientemente de que tengan una discapacidad o no. Swain y French (2000) lo explican de la siguiente manera: el fortalecimiento del modelo social de discapacidad ha contribuido a la identificación de las barreras sociales. Por ejemplo, ahora es más común decir que los impedimentos que enfrenta una persona en silla de ruedas para desplazarse no se originan en ella, sino en los obstáculos del medio físico. Esto es algo que en mayor o menor medida reconocemos y aceptamos, aunque sea en un nivel muy básico. No obstante, todavía se nos hace muy difícil admitir que un sujeto en silla de ruedas pueda sentirse bien consigo mismo, pleno y orgulloso de ser la persona que es.

Para Swain y French la imagen negativa de esta condición, en especial la visión trágica, ha sido dominante y ampliamente difundida mediante el lenguaje, los medios de comunicación, las creencias culturales e, incluso, el ejercicio profesional y la investigación, de modo que ha logrado arraigarse con fuerza en la identidad social de las personas, en sus saberes, valores y las relaciones que entablan con los demás. Por consecuencia, se ha insistido en que la discapacidad debe ser erradicada y normalizada por todos los medios posibles. El problema es que muchas de estas ideas están enraizadas tanto en la población sin discapacidad como en la que

tiene alguna, además de ser una representación que permea todos los ámbitos de la vida social. De ahí las múltiples barreras para la inclusión que persisten hasta hoy y los magros esfuerzos del Estado y sus instituciones por superarlas.

INVESTIGACIONES SOBRE LA DISCAPACIDAD

La discapacidad en la investigación educativa internacional

La idea de la discapacidad como enfermedad, minusvalía, incapacidad o incluso, como comúnmente se dice, *condición especial*, está en la base de la actuación cotidiana de muchas personas e instituciones porque, como nos advierte Goffman (1970), la mayoría espera que los otros no sólo conozcan las pautas socialmente establecidas, sino que las cumplan.

En lo tocante a la educación, en particular, estas pautas se concretan de diferentes formas, desde las normativas y los reglamentos hasta el diseño de las escuelas y las actitudes de profesores, directivos, alumnos sin discapacidad y padres de familia. En los últimos años, ha habido cada vez un mayor interés por indagar sobre los efectos que las actitudes tienen en las prácticas y el trato hacia los estudiantes con discapacidad, así como en sus oportunidades de aprendizaje y éxito académico. Un ejemplo es el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), el cual, en el apartado sobre educación, señala que las actitudes negativas que existen tanto en el seno de las instituciones educativas como fuera de ellas son una importante barrera que enfrentan niños, niñas y jóvenes con esta condición.

Lo anterior abarca varios niveles, el primero de los cuales es el *cultural*, ya que la discapacidad todavía se considera un castigo divino, un signo de mala suerte y de vergüenza en algunas regiones o grupos sociales, lo que hace que muchas familias se nieguen a que sus hijos vayan a la escuela. El segundo nivel es el *escolar*, en donde todavía es posible encontrar reticencias principalmente, aunque no de manera exclusiva, por parte de maestros y directivos debido a

las bajas expectativas que tienen hacia estos educandos. Se cree, por ejemplo, que no son aptos para aprender o, al menos, no al mismo nivel que los alumnos sin discapacidad, que lo más conveniente es que sean atendidos en escuelas de educación especial y que enseñarles no forma parte de las funciones para las que fueron contratados. Todo ello se traduce en actos de discriminación, estigmatización, violencia verbal y física, amenazas y aislamiento social, los cuales son infligidos por los docentes, así como otros miembros del personal o por alumnos sin discapacidad.

En ese mismo sentido, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020), hecho a partir de los resultados de un estudio sobre actitudes docentes realizado en Australia, Canadá, Finlandia, India y Japón, señaló que los profesores mantenían muchas ambivalencias acerca de la inclusión porque, si bien en lo general mostraban una actitud positiva, a la par se observaban resistencias relacionadas con la falta de apoyos institucionales, la viabilidad de trabajar con grupos diversos, así como con su propia capacidad personal y profesional para concretar aquello que conlleva esta tarea. Por otra parte, las investigaciones realizadas en países específicos indicaron que el tipo de discapacidad era un factor que influía en las respuestas de los maestros (UNESCO, 2020). Por ejemplo, en Camboya los encuestados dijeron estar más dispuestos a trabajar con estudiantes con deficiencias físicas o con problemas de aprendizaje que con alumnos ciegos o sordos, con discapacidades intelectuales o múltiples. En otros países se observó cierta relación entre el nivel educativo y las actitudes negativas. En Estados Unidos y México, éstas últimas fueron más frecuentes en profesores de preescolar, primaria y secundaria, especialmente cuando los educandos pertenecían a alguna minoría étnica, mientras que en Europa la situación más crítica se registró en el estudiantado romaní.

Las ideas sobre la discapacidad predominantes en las instituciones educativas también han sido abordadas en estudios micro, principalmente desde el enfoque de las actitudes y creencias. En particular sobre las representaciones sociales, que es el tema que aquí nos interesa, la producción ha sido más modesta, aunque en

la revisión que hicimos de los últimos diez años pudimos encontrar investigaciones con resultados muy reveladores. Es el caso de Rodríguez *et al.* (2016), trabajo que analiza las representaciones sociales en estudiantes universitarios colombianos, mediante las técnicas de grupos focales mixtos y observaciones en el campus. Los resultados mostraron que, en general, las representaciones hacia la discapacidad eran favorables pues los educandos pensaban que las personas con discapacidad tenían suficientes capacidades y habilidades para aprender y realizar distintas tareas. Además, estuvieron a favor de las acciones de inclusión en los ámbitos laboral, académico, personal y social. También consideraron que estas personas tenían una alta autoestima. Empero, al mismo tiempo, aceptaron que usualmente ellas tenían que trabajar más para lograr sus metas y no ser excluidas, que sus oportunidades de desarrollo eran muy acotadas, que enfrentaban muchas barreras laborales, educativas y sociales y que debido al poco conocimiento sobre sus derechos no podían empoderarse ni participar activamente en la sociedad.

Otra investigación es la de Isaacs y Mansilla (2014), realizada en Chile con estudiantes universitarios valiéndose de la técnica de redes semánticas. Los autores encontraron variaciones interesantes en las respuestas, dependiendo del término detonador utilizado. Por ejemplo, cuando se les preguntaba en líneas generales, los educandos tendían a asociar la palabra *discapacidad* con vocablos como *limitación, deficiencia, diversidad e incapacidad*; mientras que para *inclusión*, los más reiterados fueron *inserción, aceptar, integración, adaptación y diversidad*. En contraste, cuando se les presentó el concepto de *discapacidad en educación superior*, los alumnos lo vincularon con palabras como *distinto, esfuerzo, difícil, desechados, ayuda e igualdad*. En cuanto a *inclusión en educación superior*, las más señaladas fueron *compañerismo, aceptación, derecho, igualdad y necesario, nuevo y oportunidad*. De acuerdo con los autores, esta distinción podría estar apuntando a una carencia de información en los estudiantes ya que si bien por un lado entendían que la inclusión era una acción necesaria y un derecho de las personas con discapacidad, por otro, la concebían como un problema y algo difícil de tratar.

También sobre el nivel superior, pero con estudiantes del magisterio y docentes noveles en la ciudad española de Segovia, se encuentra el trabajo de Gajardo y Torrego (2020), quienes se acercaron a las representaciones sociales usando entrevistas a profundidad estandarizadas. A los sujetos de estudio se les preguntó sobre el concepto de *diversidad escolar*. Las respuestas se organizaron en tres campos: en el educativo, los términos más recurrentes fueron *lenguaje, cultura y acompañamiento del tutor*; en el social, *inclusión social, problema social y diversidad*; mientras que en el axiológico, *sentimiento de superioridad, ayuda y miedo*. En cuanto al concepto de inclusión, la tendencia fue enfatizar la imagen de la diferencia a través de los colectivos que han sido excluidos, como los romaníes, las personas con discapacidad y los migrantes. Cuando se cuestionó a los docentes sobre la inclusión de la diversidad en las escuelas, su principal argumento fue el de los derechos humanos. Finalmente, en relación con el perfil del docente inclusivo, los rasgos más frecuentes fueron tener motivación por la educación y por el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por su parte, Córdoba, Muriel y Enciso (2021) indagaron sobre las representaciones sociales de la discapacidad en una institución de educación superior de Ibagué, Colombia. El estudio abordó, por un lado, a directivos, administrativos y profesores y, por el otro, a estudiantes. Las expresiones más usuales asociadas con la discapacidad fueron, en los primeros, *superación, esfuerzo, apoyo y perseverancia*, mientras que en los segundos estuvieron *superación, esfuerzo, ayuda e igualdad*. Los autores señalan que, en los educandos, se registraron representaciones más positivas hacia las personas con discapacidad, a quienes consideraron capaces de llevar su vida de manera independiente y un ejemplo de superación. En contraste, en las representaciones de directivos, administrativos y profesores se pudo observar cierta resistencia a la inclusión, debido a la atención y los apoyos que requieren estas personas.

Las siguientes dos investigaciones se desarrollaron en el nivel básico. La primera es de Gutiérrez y Martínez (2020), realizada con docentes de una escuela primaria en Colombia, donde se entrevistó a una muestra cualitativa de maestros y, con base en sus relatos,

se construyeron cuatro categorías: *dimensión profesional e interdisciplinaria*, *dimensión emocional*, *dimensión social* y *dimensión legal*. Éstas, a su vez, se utilizaron para definir ocho subcategorías con las que se organizaron las representaciones de los docentes. Las seis primeras evidenciaron su preocupación sobre las implicaciones que la inclusión tenía en lo pedagógico. Aquí destacaron términos como *niños con problemas*, *incapaces*, *problemas congénitos*, *enfermedad*, *deficiencia*, *déficit*, *ser excluido*, *no recibir atención* y la dicotomía *normal/anormal*. Las otras dos subcategorías aludieron a las emociones y valores hacia estos educandos, como *afecto*, *solidaridad*, *valor* y sus necesidades pedagógicas, como *ayuda específica*, *tratamiento especial* y *trato no igual*. Para los autores, en las representaciones sociales de los maestros se manifiesta una fuerte impronta del paradigma médico-clínico, en donde la discapacidad se entiende como un problema individual, al tiempo que se deposita un gran peso en los apoyos terapéuticos para el alumnado que tiene esta condición.

El último estudio considerado en este apartado es el de Apablaza (2012), que explora las representaciones sociales sobre la diversidad escolar de tres profesores de la Región Metropolitana de Chile. Se establecieron dos dimensiones: definición e implicancias de la diversidad y el aprendizaje en un contexto de diversidad. En la primera, los docentes la entendieron como un valor vinculado con la tolerancia y la aceptación de la diferencia, aunque, a la par, la relacionaron con las dificultades que enfrentan los alumnos en el proceso escolar. Como parte de las ventajas de la diversidad, los maestros señalaron el impacto en las experiencias de aprendizaje y el fortalecimiento tanto del clima en el aula como de las habilidades de adaptación para la vida. Mientras que entre las desventajas destacaron los conflictos en la relación con los pares y el tiempo invertido para hacer que todos los alumnos logren el mismo ritmo. En la segunda dimensión, los comentarios apuntaron hacia las dificultades para hacer ajustes debido a la poca flexibilidad curricular, así como para abordar los contenidos con profundidad. Finalmente, en lo tocante al seguimiento de los aprendizajes, los profesores distinguieron tres tipos de evaluación: la tradicional, la formativa y

la diferenciada, esta última especialmente valorada para el trabajo en ambientes diversos.

La discapacidad en la investigación educativa en México

Las representaciones sociales sobre la discapacidad en las instituciones educativas también han sido objeto de estudio de los investigadores mexicanos. En la última década encontramos los artículos de Garnique y Gutiérrez (2012) y Garnique (2012), que se desprenden del mismo proyecto de investigación. El objetivo fue estudiar las representaciones de los actores educativos en una escuela primaria de la Ciudad de México, tomando como base el enfoque procesual. En el primer trabajo se presentaron los resultados obtenidos con un grupo de maestras colaboradoras, para quienes la inclusión estaba estrechamente relacionada con el acceso, la participación y los aprendizajes de todos los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo, admitieron la existencia de muchos obstáculos para la inclusión en las escuelas, como la falta de formación y de información, los retos que impone trabajar con educandos con diferentes necesidades, la carga de actividades cotidianas y las actitudes de niños y docentes frente a los alumnos con discapacidad. Entre los elementos que las maestras consideraron importantes para su labor diaria estuvieron la sensibilización y la capacitación institucional. Mientras que como parte los valores de la diversidad destacaron la tolerancia, el respeto y la comunicación.

El segundo artículo (Garnique, 2012) expone los hallazgos logrados con los docentes de la misma institución. Aquí, la discusión se concentró en la idea de la inclusión y lo que representaba para ellos. Los vocablos más señalados fueron *materiales*, *capacitación*, *alumno* y *orientar*; es decir, cuestiones relacionadas directamente con lo educativo. Se observó además la tendencia a asociar el concepto de inclusión de la diversidad escolar únicamente con los estudiantes con discapacidad o con *capacidades diferentes*, como ellos denominaban a quienes necesitan un trato especial y exigen una mayor preparación, compromiso, ser mejor persona y trabajar

en equipo. De acuerdo con el autor, la mayoría de los docentes mostró una actitud positiva hacia la inclusión, a la que atribuyeron valores como el respeto y la equidad, aunque, al mismo tiempo, reconocieron que su formación al respecto no era muy sólida. Finalmente, en el rubro de los obstáculos para la inclusión, se plantearon problemas como la discriminación, la escasez de recursos y la falta de tiempo y compromiso por parte de algunos docentes.

Por su parte, Bautista *et al.* (2016) analizan las formas de interacción entre alumnos con y sin discapacidad en dos escuelas secundarias regulares, una pública y otra privada. La perspectiva teórica se sustentó en las interfaces y las representaciones sociales, mientras que el enfoque metodológico fue cualitativo. Los autores identificaron cuatro formas de interacción: *hostilidad, indiferencia, condescendencia y amistad*. En las relaciones de hostilidad y de indiferencia, las representaciones sobre la discapacidad tendieron a reforzar el tema de la diferencia como algo temido, menospreciado o rechazado. En las relaciones de condescendencia, la diferencia también estuvo presente pero, aquí, las personas con discapacidad fueron definidas como dependientes, individuos con los que no se puede interactuar o compartir plenamente, a los que se tiene que ayudar. Por último, en las relaciones de amistad, las representaciones fueron más allá de la apariencia, de lo distinto, para centrarse en valores como la solidaridad, la igualdad y la pertenencia, así como en los afectos que los educandos desarrollan hacia sus pares, independientemente de su condición de vida.

Los tres últimos trabajos encontrados durante el periodo se desarrollaron en la educación superior. En el primero, Cruz (2016) analiza las representaciones sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en una muestra de docentes, autoridades institucionales, personal administrativo y estudiantes de la Universidad Veracruzana. El estudio fue de tipo cuantitativo y se utilizó un cuestionario cerrado. Los resultados mostraron que, desde la perspectiva de los profesores, en la institución se habían dado ciertos avances sobre la aceptación del derecho a la educación superior de los alumnos con discapacidad, así como en lo concerniente al respeto de ese derecho. Los participantes estimaron que la

diversidad era bien valorada y que las personas con esta condición de vida podían participar con equidad e igualdad de oportunidades. Con todo, paralelamente, se observaron algunas inconsistencias. Por ejemplo, la mayoría de los encuestados estuvo en desacuerdo en brindar un trato preferencial a estos alumnos durante el ingreso; además, admitieron que la accesibilidad era un derecho que todavía no lograba cumplirse cabalmente y que la discriminación estaba aún presente en la universidad. Para cerrar, el autor sostiene que, aunque el tema de los derechos parece estar cimentado en las representaciones de los encuestados, éste tiende a desvanecerse en el ámbito de las acciones.

En el siguiente artículo, García, Piña y Aguayo (2019) abordaron, a partir de las redes semánticas, las representaciones de una muestra de alumnos pertenecientes a tres instituciones de educación superior. La mayor cantidad de expresiones fue de aceptación hacia la discapacidad, a saber, *persona*, *capacidad* y *apoyo*. Le siguieron en importancia las palabras de rechazo, como *incapacidad*, *silla de ruedas*, *inválido* y *enfermo*. En último lugar, se localizaron los términos relacionados con la denuncia, entre ellos *discriminación* e *igualdad*. Los autores destacaron el peso del contexto en la configuración de las representaciones, ya que en la investigación los estudiantes de las entidades de Guanajuato, que cuenta con una importante zona industrial, y Quintana Roo, cuya actividad turística es muy fuerte, tuvieron una actitud más favorable hacia la discapacidad que sus pares de Tabasco, que es un estado predominantemente agrícola y con una población rural. Es decir, a mayor intercambio con personas de otras regiones y culturas, más posibilidades de apertura hacia la diversidad.

Para terminar se encuentra el trabajo de García (2019), efectuado igualmente con estudiantes del nivel superior y con redes semánticas como técnica principal. Los resultados se organizaron en dos categorías: *inclusión* y *exclusión*. En la primera los términos más mencionados fueron *discapacidad*, *persona*, *capacidad* e *igualdad*. Aquí, el autor consideró tres subcategorías: a) *valores*, en donde las palabras más frecuentes fueron *apoyo*, *ayuda*, *superación* y *lucha*; b) *atributos*, que incluyó expresiones como *persona*, *vida*, *inteli-*

gencia y humano; c) *derechos*, en donde se registraron vocablos como *igualdad*, *respeto*, *educación* y *derechos*. En la segunda categoría, *exclusión*, los conceptos más reiterados fueron *incapacidad*, *enfermo*, *diferente* y *silla de ruedas*. Para esta sección se diseñaron dos subcategorías: a) *particularidades*, en la que se agruparon términos como *incapacidad*, *enfermo* y *diferente*; b) *estigma*, con palabras como *inválido*, *inútil* y *deficiencia*. Para el autor, los resultados evidencian cierta preocupación por las circunstancias en que viven las personas con discapacidad, la importancia del respeto y la necesidad de atender los factores que los hacen más vulnerables. Empero, al mismo tiempo, prevalecen ideas que se centran en aquello que no pueden hacer y que los diferencian de los demás, lo que podría indicar que la aceptación de la discapacidad, por parte de los sujetos de estudio, todavía se encuentra en proceso de construcción.

METODOLOGÍA

Los planteles

Como ya dijimos, para el trabajo empírico escogimos dos planteles pertenecientes al bachillerato universitario, uno del Estado de México y otro de Oaxaca. En esta modalidad, los estudios de preparatoria se encuentran vinculados a una universidad y preparan al alumnado para que continúe a la educación superior, ya sea en la propia universidad o en otra. Fundamentalmente, queríamos observar el peso que el contexto ejerce en las representaciones de los jóvenes. Esto es, si había variaciones importantes en el tipo de representación y la ponderación que ellos le daban a cada una.

Los dos planteles gozan de prestigio, tanto por sus instalaciones como por su exigencia académica. Uno se localiza en el centro de la ciudad de Oaxaca, centro de fama internacional, cerca del andador turístico, con amplia circulación diaria de personas, tanto del país como de diversos lugares del mundo. Además, el activismo magisterial y el de numerosos grupos de comunidades rurales del estado convierten la plaza central de esta ciudad en un territorio de manifestaciones y plantones. Todo esto proporciona al alumnado de este

bachillerato un panorama de intercambio de ideas, de formas de vida distintas y de convivencia con la pluralidad. La formación del estudiantado no se reduce a las instalaciones educativas, sino que las trasciende. Por ejemplo, en las calles aledañas se encuentran numerosas manifestaciones sociales.

El otro plantel está en un municipio situado a 30 km de la ciudad de México. Este bachillerato comparte el mismo campus universitario con numerosas licenciaturas, de manera que las interacciones entre alumnos de primero, tercero o séptimo año son permanentes. La universidad cuenta con un comedor estudiantil, al cual asisten a diario los jóvenes para consumir sus alimentos y en cuyas mesas se juntan bachilleres con estudiantes de licenciatura. Esta convivencia dentro del campus facilita el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias.

La existencia del comedor obedece a que esta universidad tiene tres categorías de estudiante: *becado interno*, *becado externo* y *externo*. El becado interno permanece las 24 horas en la institución, mientras que los becados externos y externos duermen en lugares cercanos a la universidad. La mayoría permanece varias horas del día en las instalaciones universitarias, específicamente en los salones de clase, en las palapas, en el casino, en el campo experimental, en las salas de estudio, en la biblioteca o en la unidad deportiva. El campus es el principal centro de formación.

Se debe apuntar que, en ambos planteles, la pandemia de 2020 afectó la vida cotidiana, especialmente en los estudiantes de primer año, porque no lograron conocer la dinámica imperante.

El estudiantado participante

El instrumento se aplicó en 2020 en línea, dos meses después de iniciada la emergencia sanitaria en México. Para la búsqueda de estudiantes y la aplicación del instrumento se solicitó el apoyo de una profesora de cada bachillerato. Ambas impartían clase a varios grupos escolares de manera virtual. Se les proporcionó el instrumento, se les explicó el propósito de la investigación y la importancia de la técnica de asociación de palabras con base en un término

detonador. El alumnado participante lo hizo de manera voluntaria. Se administró a hombres y mujeres de distintos grupos académicos y años escolares. En cada plantel se aplicaron entre 55 y 57 asociaciones. Algunas se respondieron con información insuficiente, por lo que se eliminaron y quedaron 50 por plantel. Se trata de una muestra no aleatoria, por conveniencia, cuyo propósito fue obtener información de primera mano. Los resultados que se presentarán son válidos sólo para este estudiantado participante.

El estudiantado participante se formó por 65 por ciento de mujeres y 35 de hombres. Las edades oscilaron entre los 15 y los 17 años con 63 por ciento y el restante 37 por ciento entre 18 y 20. De ellos, 34 por ciento cursaba su tercer y último año escolar, 40 por ciento estudiaba el segundo año y el resto el primero.

El instrumento

Para Abric (2001), los métodos para acercarse al estudio de las representaciones sociales son dos: por un lado están los *métodos interrogativos*, cuyos instrumentos principales son la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos; por otro, están los de *corte asociativo*, los cuales buscan que el individuo escriba una palabra vinculada con un término inductor, de manera más espontánea y menos dirigida, por ejemplo las asociaciones libres y la carta asociativa.

En este trabajo se decidió diseñar una asociación de palabras, formada por dos partes. En la primera se requirió que los participantes mostraran sus datos generales, entre ellos año o semestre que cursaban, edad, estado civil, domicilio, escolaridad del padre y de la madre. En la segunda se colocaron tres términos inductores para que los estudiantes anotaran las tres palabras definidoras —a las que llamamos simplemente *definidoras*, para abreviar— con las que asocian el término inductor. También se les solicitó que las jerarquizaran acorde con su importancia. Por último, que argumentaran, en una o varias líneas, el porqué de su definidora.

Los términos inductores fueron *persona con discapacidad*, *persona de la comunidad lgbttiq+* y *persona de comunidad indíge-*

na. Para este capítulo, se trabajaron exclusivamente los resultados proporcionados por el centenar de bachilleres en relación con el término inductor *persona con discapacidad*.

Sistematización y análisis de la información

Los datos obtenidos se capturaron en un archivo de Excel con el propósito de formar la base de datos general. En segundo lugar, se seleccionaron las definidoras con la jerarquización realizada por cada estudiante. A las definidoras que tuvieron jerarquía 1, la máxima, se les asignó un valor ponderado de 3; enseguida, las que alcanzaron jerarquía 2 tuvieron un valor ponderado de 2; aquellas con jerarquía baja, o de 3, obtuvieron una ponderación de 1. Posteriormente se organizaron por orden alfabético, con el propósito de normalizar la red. Se arreglaron fallas ortográficas, el tipo de letra, se homogenizaron plurales y singulares y las palabras afines se integraron en una sola. Con esta organización de las definidoras, se decidió utilizar la técnica de redes semánticas naturales modificada (Vargas-Garduño, Méndez y Vargas, 2014; Álvarez-Gayou, 2003; Valdez, 1998; García, 1993; Reyes, 1993) que fue la indicada para continuar la sistematización y el análisis de la información, con base en lo siguiente:

- 1) *Red completa (RC)*. Es el número total de definidoras proporcionadas por las personas participantes sin repetición y con su peso semántico.
- 2) *Peso semántico (PS)*. El cual se obtiene con la suma de las frecuencias de cada definidora más su valor ponderado.
- 3) *Porcentaje del peso semántico (%PS)*. Resultado de la división del número de veces en que fue señalada cada palabra entre la frecuencia total multiplicado por 100.
- 4) *Distancia semántica (DS)*. Que consiste en la organización de las definidoras tomando como centro la de mayor PS, la cual

CUADRO I

Red completa con PS y DS

Definidoras	PS	DS	Definidoras	PS	DS	Definidoras	PS	DS
Discriminación	33	100	Integración	4	12.1	Inocencia	2	6.1
Limitación	28	85	Necesitado	4	12.1	Inservible	2	6.1
Igualdad	25	76	Bendición	3	9.1	Invidente	2	6.1
Apoyo	24	73	Admiración	3	9.1	Letras palpables	2	6.1
Especial	21	64	Ángeles	3	9.1	Mental	2	6.1
Fuerte	19	58	Campañas	3	9.1	Persona de 3ª edad	2	6.1
Deficiencia	19	58	Ciego	3	9.1	Poder	2	6.1
Diferente	17	52	Dependiente	3	9.1	Prejuicio	2	6.1
Dificultad	16	49	Inspirador	3	9.1	Prótesis	2	6.1
Inclusión	15	46	Lisiado	3	9.1	Psicópata	2	6.1
Respetable	15	46	Desesperación	3	9.1	Responsabilidad	2	6.1
Capacidad	14	42	Exclusión	3	9.1	Restricciones	2	6.1
Persona	13	39	Extrovertidos	3	9.1	Señalamientos	2	6.1
Accidente	13	39	Incumplimiento	3	9.1	Superación	2	6.1
Rehabilitación	13	39	Independiente	3	9.1	Perseverancia	1	3.0
Vulnerabilidad	11	33	Lenguaje de señas	3	9.1	Adaptados	1	3.0
Valiente	11	33	Resiliencia	3	9.1	Azul	1	3.0
Problemas	10	30	Reto	3	9.1	Bastón	1	3.0
Inválido	10	30	Sentidos	3	9.1	Burla	1	3.0
Silla de ruedas	10	30	Subnormal	3	9.1	Creatividad	1	3.0
Enfermedad	9	27	Tolerancia	3	9.1	Desafortunado	1	3.0
Salud	9	27	Tratamiento	3	9.1	Fallado	1	3.0
Incapacidad	8	24	Único	3	9.1	Físico	1	3.0
Atención	8	24	Valioso	3	9.1	Habilidad	1	3.0
Desempleo	7	21	Virtudes	3	9.1	Inhabilitación	1	3.0
Rampa	7	21	Asociaciones	2	6.1	Miedo	1	3.0
Cuidado	6	18	Empatía	2	6.1	Optimistas	1	3.0
Humano	6	18	Trato delicado	2	6.1	Ortopedia	1	3.0
Minusválido	6	18	Anormal	2	6.1	Paralítico	1	3.0
Oportunidades	6	18	Condición	2	6.1	Retrasado	1	3.0
Herencia	6	18	Cualidades	2	6.1	Sin estudios	1	3.0
Solidaridad	6	18	Depresión	2	6.1	Sordos	1	3.0
Importante	5	15	Desigualdad	2	6.1	Suicidio	1	3.0
Pobre	5	15	Felicidad	2	6.1	Teletón	1	3.0
Hospital	4	12	Grandiosa	2	6.1	Trabajador	1	3.0
Paciencia	4	12.1	Hospital	2	6.1	Tristeza	1	3.0
<i>Subtotal</i>	<i>439</i>			<i>99</i>			<i>50</i>	
							Total	588

es equivalente al número 100. Esta organización permite ver la separación o distancia que mantienen las otras definidoras.

- 5) *Núcleo de la red (NR)*. Es la selección de las definidoras con mayor PS. Mediante la DS se establece el corte de aquellas más importantes, por ejemplo, las que se encuentran dentro del rango de 100 y 30 de DS.
- 6) *Categorías*. Es la integración de definidoras afines para comparar el sentido social expresado, tanto en la red como en el núcleo.

En el análisis de las definidoras, como en su integración en categorías, se hizo necesario revisar el texto escrito por cada estudiante para tratar de comprender el significado atribuido a lo que escribieron. En nuestra exposición se combinarán las definidoras con los argumentos.

LA DISCAPACIDAD COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LOS JÓVENES DE BACHILLERATO: RC Y NR

La RC fue amplia porque se formó con 107 definidoras (cuadro 1). La distribución de esta red, con base en el PS de las evocaciones, quedó de la siguiente manera:

- 120 palabras con PS de 337.
- 18 palabras con PS de 110.
- 69 palabras con PS de 140.

En el NR se concentraron las 20 definidoras con mayor PS. Su relevancia radica en que sintetizan el sentido social expresado por los y las jóvenes de dos planteles de bachillerato universitario. El criterio empleado para determinar el NR fue la DS que mantienen las definidoras. En nuestro caso, la de mayor PS fue *discriminación*, definidora que se convirtió en el centro del núcleo. Le siguieron *limitación*, *igualdad* y *apoyo*. El corte o selección se realizó con aquellas que tuvieran DS de 30 y PS de diez:

<i>Definidora</i>	<i>%PS</i>
Discriminación	9.8
Limitación	8.3
Igualdad	7.4
Apoyo	7.1
Especial	6.2
Fuerte	5.6
Deficiencia	5.6
Diferente	5.0
Dificultad	4.7
Respetable	4.5
Inclusión	4.5
Capacidad	4.2
Persona	3.9
Rehabilitación	3.9
Accidente	3.9
Vulnerabilidad	3.3
Valiente	3.3
Problemas	3.0
Inválido	3.0
Silla de ruedas	3.0

Por su contenido, se concentraron aquellas definidoras relacionadas con los derechos humanos de las personas con discapacidad, otras con su reconocimiento como personas y otras más centradas en los individuos, ya sea por algún atributo que les impide funcionar socialmente, por asignarles un calificativo de disminución o categorizarlos como seres que están al margen de la sociedad. Para confirmar esto, nos remitimos a las definiciones que proporcionaron los participantes en los vocablos que se encuentran en el rango de DS entre 100 y 60, que mencionamos en el párrafo anterior.

Definidoras

Definidora 1: discriminación. El vocablo *discriminación* remite a una relación asimétrica entre discriminador-discriminado que se exterioriza en las interacciones sociales. Para algunos especialistas, este término tiene expresiones personales basadas en estereotipos y prejuicios y otras que reflejan situaciones estructurales, que son prácticas discriminatorias cuyo contenido es la negación de derechos (Solís, 2017; Rodríguez, 2004).

Algunos argumentos se centraron en los estereotipos y prejuicios, así como en las prácticas discriminatorias. Otras definiciones se remitieron a las agresiones verbales y físicas hacia las personas con discapacidad:

Muchas personas son inconscientes al hacerle malos comentarios a las personas con alguna discapacidad; sin embargo, no saben el dolor que les puede generar [O20].¹

También llegan a la mente aquellas personas que por no tener las mismas discapacidades hacen menos a los demás [O24].

La mayoría de las personas atacan a personas discapacitadas, no sólo con golpes, sino también con palabras, haciéndolos sentir menos [M9].

Las personas con discapacidad son discriminadas de forma física y verbal, por el simple hecho de tener una limitación física o mental [M14].

Ciertos estudiantes apuntaron la negación de algún derecho y las prácticas discriminatorias, especialmente en el trabajo. Esto se expresa en condiciones poco favorables para las personas con discapacidad en comparación con las de otros trabajadores:

En el ámbito laboral son más susceptibles a no tener empleo o a trabajar en condiciones de desprotección [M38].

1 Las claves para la identificación del alumnado son las siguientes: O para Oaxaca y M para el Estado de México, seguidas un número de folio para cada estudiante.

Generalmente las personas que tienen alguna discapacidad son discriminadas por no poder hacer lo mismo que una persona común [M52].

La televisión y los medios nos hacen ver esto: que no todas las personas son tratadas con solidaridad y con empatía, también hay personas que son discriminadas fuertemente y se les quitan oportunidades por ello [M30].

El alumnado destacó la situación desfavorable de las personas con discapacidad respecto del salario, de prestaciones diferenciadas o de por la negación de un empleo, además de que están expuestos a intimidación. En general, el estudiantado mostró sensibilidad hacia las circunstancias adversas que rodean el mundo vital de estos individuos, reconociendo que su situación no es responsabilidad de ellos, sino de la falta de comprensión de los otros, debido a que no se les considera en cuanto personas, más bien como alguien diferente. Esta definidora fue importante tanto por su PS como por su contenido. En ella se integra la perspectiva social y los derechos humanos, porque la discriminación atenta contra los de esta población.

Definidora 2: limitación. Aquí los argumentos esgrimidos apuntaron a un problema individual, a los atributos que impiden que las personas con discapacidad se desenvuelvan de manera “normal”. Para los estudiantes que se inclinaron por este término lo social no existe. Por el contrario, asumieron que la discapacidad es un problema que recae en el individuo quien, por tener una limitación, no es funcional en la sociedad:

Las personas con discapacidad [tienen] limitaciones al ejercer cualquier actividad [M6].

Una discapacidad limita el desarrollo normal de una actividad [M19].

Las discapacidades en ocasiones limitan la movilidad, visión, audición, etcétera [O15].

Los argumentos muestran que los individuos con esta condición tienen limitaciones para desarrollar las diligencias *físicas o mentales* que el grueso de la población realiza con relativa facilidad. Así, se les califica negativamente en razón de que se asume que no son capaces de desempeñar el trabajo que fácilmente efectuaría otra persona. Lo social se pulveriza, no aparece, porque todo se concentra en el individuo.

Definidora 3: igualdad. Para el estudiantado una discapacidad no hace menos a la persona, sino que debe ser aceptada en todos los espacios y en todas las actividades que ésta desee participar:

Una discapacidad no implica ser menos ante los demás, por lo tanto, su vida es valiosa como todas [017].

La discapacidad no debe ser motivo para faltar al respeto, discriminar, hacer sentir menos o privar de muchas cosas a las personas [010].

Todos somos seres humanos, debemos tratar igual a todos, no hacer sentir a alguien más débil o frágil [017].

En estos testimonios se observa un cambio de perspectiva porque se asume que la discapacidad no depende de la persona, sino de la sociedad, especialmente del Estado, quien debe garantizar que las instancias públicas y privadas proporcionen un trato digno y justo a todos, sin importar la condición física, intelectual o psicológica. Las oraciones vertidas se acercan al enfoque de los derechos humanos y de la ciudadanía, particularmente en su dimensión cultural. Lozada (2005: 45) lo expone con claridad: “Las exigencias para la ciudadanía cultural no sólo implican la tolerancia hacia las diversas identidades, sino que también requieren de dignificación, un soporte normativo y el fortalecimiento de esas identidades”.

Definidora 4: apoyo. Éste debe ser brindado por el Estado, encargado de eliminar barreras que limitan la accesibilidad plena de todos los habitantes, responsable de legislar y vigilar que tanto las instancias públicas como las privadas tengan espacios accesibles,

señalizaciones claras y pertinentes y que debe facilitar la obtención de aparatos y prótesis para las personas con discapacidad. Pese a ello, las opiniones escritas por los educandos se inclinan por destacar la imposibilidad de este sector de la población de valerse por sí mismo, desde que requiere la asistencia de los otros. Adicionalmente, el *apoyo* se entendió como una solución individual, aquella que proporcionan familiares, vecinos o compañeros con el propósito de lograr la incorporación funcional de estas personas a la sociedad:

Se necesita brindar todo tipo de apoyo para estas personas, para que puedan tener una vida normal dentro de la sociedad [M23].

Las personas que estamos al pendiente de una persona con discapacidad debemos tener en cuenta que vamos a ofrecer apoyo en el momento en que la persona lo requiera [M36].

Una persona discapacitada requiere de más apoyo de lo necesario; sin embargo, no por eso deja de ser menos [M46].

Siempre que sea necesario, apoyo de la mejor manera posible [M49].

Definidora 5: especial. Para el estudiantado las características de las personas con discapacidad las convierten en *especiales* porque, al tener esa condición, requieren un trato, también, especial. No se les ve como seres humanos completos, sino como seres disminuidos, para quienes las posibilidades de cambiar su vida dependen únicamente de ellos. Aparentemente, se les considera iguales a cualquier ciudadano; pero, a fin de cuentas, son especiales porque tienen el distintivo de la discapacidad:

Yo considero que estas personas [son] únicas y especiales, no sólo por las diferentes capacidades [...] Son la prueba de que la vida puede ser cruel y dura, pero somos nosotros mismos los que cambiamos el rumbo de las cosas [M4].

Son personas extraordinarias con mucho amor para dar. Cabe recalcar que ellos son iguales a todos los ciudadanos, pero con capacidades diferentes [M40].

Estas personas normalmente son especiales en cuanto a su trato, o su manera de vivir; es decir, tienen diferentes necesidades en su entorno, dependiendo a la discapacidad o hasta en la manera de aprender [M43].

Categorías

La organización de todas las palabras, con base en las semejanzas entre las definiciones otorgadas por los alumnos, permitió que éstas se integraran en ocho bloques o categorías. Las categorías del NR tuvieron un PS de 337 en conjunto.

- *Categoría 1: imagen de marginación (PS total: 132, %PS total: 39.1)*. Esta categoría concentró el mayor porcentaje del PS con ocho definidoras: *limitación, especial, deficiencia, diferente, dificultad, vulnerabilidad, inválido y problemas*. Domina la representación social de que las personas con discapacidad están limitadas y son sujetos especiales por sus deficiencias y dificultades. Además, son vulnerables, con restricciones y problemas. Con respecto de las definidoras *deficiencia e inválido*, los argumentos ofrecidos por el alumnado consideran que las personas con discapacidad tienen “deficiencia intelectual y mental [M6]”, porque carecen de las “características físicas, mentales o sensoriales que la mayoría tiene [M26]”, o bien que “les falta alguna facultad [y por eso] se enfrentan a diferentes deficiencias a la hora de interactuar [M39]”. En otros casos, se llegó a apuntar a quien “no puede moverse, oír o ver [porque] nació con un problema y no puede valerse solo, por lo que su familia ve por él [O4]”. En estas dos definidoras se expresa que no hay un reconocimiento de las personas con discapacidad como seres humanos capaces de resolver sus problemas o desempeñar un trabajo. Se pasan por alto las numerosas barreras impuestas a quienes tienen una discapacidad. Tampoco se acepta que sean autónomas para llevar a cabo las actividades que les permiten tener una vida digna.

- *Categoría 2: aceptación como persona (PS total: 97, %PS total: 28.9)*. Integró vocablos que catalogan a las personas con discapacidad como seres humanos y no como “especiales”: *igualdad, respetable, capacidad, fuerte, persona y valiente*. En estos casos, se considera que en la sociedad actual debe existir *igualdad* de todos ante la ley y que las personas con discapacidad son *fuertes y respetables*. Tienen *capacidad* para valerse por sí mismas y desempeñar numerosas actividades porque la igualdad coadyuva a eliminar las barreras ambientales y actitudinales.
- *Categoría 3: denuncia (PS total: 33, %PS total: 9.8)*. Tiene el mérito de tratarse de una sola definidora con alto PS, *discriminación*. Su importancia es doble: primero porque su significado es una denuncia expresada por la juventud de bachillerato hacia la *discriminación* de la que es objeto esta población, por el hecho de ser diferente; después porque fue la definidora más relevante de la red y del núcleo.
- *Categoría 4: ayuda personal (PS total: 24, %PS total: 7.1)*. Al igual que la anterior categoría, se formó por una sola definidora: *apoyo*. Los argumentos escritos por el estudiantado, como se escribió anteriormente, demuestran su solidaridad hacia las personas con discapacidad, sólo que desde lo individual. No aparece lo social ni lo gubernamental.
- *Categoría 5: aparatos ortopédicos (PS total: 23, %PS total: 6.9)*. Con una sola definidora: *silla de ruedas*. Al respecto, los educandos destacaron la importancia de este instrumento porque se vuelve “un apoyo que se les brinda a algunas personas con algún problema para caminar”, es un artefacto fundamental para solucionar “sus necesidades, y capacidad física”. Hay que considerar que este aparato se ha convertido en un símbolo para identificar los espacios reservados a las personas con discapacidad, lo mismo en el transporte público que en estacionamientos.
- *Categoría 6: valoración de la diversidad (PS total: 15, %PS total: 4.5)*. Con una sola definidora: *inclusión*. La educación que busca este atributo consiste en aceptar a todos los alumnos independientemente de su preferencia sexual, condición social o física, credo religioso, etnia o país de procedencia, entre

otras cuestiones. Se valora la diversidad porque implica que se debe incluir a todas las personas en diversos espacios —escuela, trabajo, campo deportivo, pueblo, colonia o unidad habitacional—. Para el alumnado, *inclusión* significa que la mayoría esté dispuesta a “aceptar a las personas y convivir con ellas [027]”. De igual forma, las personas con discapacidad puedan “tener las mismas oportunidades de trabajo [012]”. El porcentaje del PS fue bajo, pero su contenido resultó interesante porque ilustra la inquietud de un grupo de estudiantes por tratar de integrar y respetar a las personas con discapacidad.

- *Categoría 7: tratamiento (PS total: 13, %PS total: 3.9)*. La definidora fue *rehabilitación*. El estudiantado adujo que el tratamiento es un excelente auxiliar para que los individuos con esta condición aprendan a “hacer actividades para incorporarse a la vida «normal» [como] una alternativa para mejorar sus condiciones de vida [012]”. Esta tarea depende de profesionales que se encargan de ofrecer los ejercicios físicos o mentales que requiere cada persona.
- *Categoría 8: causas (PS total: 13, %PS total: 3.9)*. También formada por una definidora: *accidente*. Aquí, los alumnos estimaron que “hay personas que nacen bien, pero se convierten en discapacitados por un accidente” o que “durante un accidente una persona puede perder alguna de sus extremidades y/o causarse un daño psicológico [M20]”. No hay duda de que el campo de representación que la persona se forma guarda estrecha relación con su acervo de conocimientos (Schütz, 1995). En este particular, para el mundo y las vivencias de los adolescentes, la discapacidad responde, en gran medida, a los accidentes, especialmente los automovilísticos.

Las ocho categorías del NR dieron cuenta de que domina la idea del reconocimiento a la persona con discapacidad en cuanto ser humano, las dificultades que se le presentan a diario y la denuncia hacia el trato injusto que recibe. Las dificultades continúan porque el diseño arquitectónico y urbano privilegia al automóvil. Lo mismo ocurre con los impedimentos para entrar a un transporte público

o caminar por largos pasillos y subir varias escaleras en las instituciones educativas y en las unidades habitacionales, por mencionar algunos ámbitos (debemos insistir en que es indispensable que el diseño urbano contemporáneo considere la demanda de todos sus habitantes para que la movilidad pueda realizarse sin barreras). Por eso, para el estudiantado adolescente, es necesario el apoyo personal, específicamente de familiares, vecinos y compañeros. No obstante, en sus respuestas, no contemplan que el problema sea social, que el Estado tiene la responsabilidad de incluir a las personas con discapacidad, porque sus representantes son los encargados de legislar para resolver situaciones pertinentes y necesarias para todos:

La idea de ciudadanía es tan indispensable para el pensamiento democrático: descansa sobre la separación de la sociedad civil y la sociedad política; garantiza los derechos jurídicos y políticos de todos los ciudadanos de un país, cualquiera sea su pertenencia social, religiosa, étnica, etcétera (Touraine, 2001: 107).

La anterior cita permite sostener que la discapacidad no es un problema individual, sino uno que atañe a la sociedad política, para que sus integrantes garanticen los derechos civiles y jurídicos que permitan atender a todos los grupos y las comunidades que habitan un territorio

Los datos muestran la existencia de dos representaciones sociales en el estudiantado participante. Una de ellas, la dominante, destaca la imagen negativa o de marginación de la persona con discapacidad porque asume que, quien tiene esta condición de vida, es un individuo limitado, deficiente, inválido, vulnerable y con problemas, imagen nada favorable porque lo desacredita o estigmatiza. La otra, con menor PS, es la que valora a quien vive con alguna discapacidad como persona, un ser humano más, representación social que destaca la imagen positiva, que propugna la aceptación de la persona, puesto que indica que, independientemente de su condición, ésta debe tratarse con respeto, con igualdad de dignidad

y trato ante la ley porque posee derechos como cualquiera, tiene capacidad y es fuerte.

Junto con estas dos representaciones algunas definidoras se inclinan hacia, o complementan, una u otra representación. Por ejemplo, la definidora *apoyo* se asoció con la ayuda individual. No se ve en cuanto derecho que debe exigirse, sino que se individualiza, así como también lo hace la imagen de marginación. Por el contrario, las definidoras *discriminación* e *inclusión* tienen un sentido social en virtud de que, por un lado, hay una denuncia al trato innmercido a las personas con discapacidad; mientras que, por otro, se valora la diversidad social. Es clara su cercanía con la representación social *aceptación como persona*. Las definidoras restantes tienen un carácter distinto porque se vinculan en cualquiera de las dos representaciones sociales.

Categorías del NR en cada centro educativo

Los resultados generales dan cuenta de la diversidad de representaciones que el estudiantado tiene sobre la discapacidad. Otra manera de leerlos es a partir de lo que encontramos en cada plantel. La organización de los vocablos en categorías permite comprender fácilmente las diferencias entre un centro educativo y otro. De este modo, en este aspecto del NR se consideraron aquellas definidoras cuyo PS fue igual o mayor que 6. Esto dio como resultado que, en ambos centros, el NR registrara 17 palabras. Pese a ello, tanto en el PS como en la organización de las definidoras se encontraron las siguientes diferencias:

- Acerca de la suma del PS, en la institución del Estado de México el total de sus definidoras ascendió a 182, mientras que en la situada en Oaxaca fue de 156. La diferencia fue de 26 puntos.
- Las definidoras con mayor PS fueron *discriminación* (con un PS de 24 puntos), en el Estado de México, e *inclusión* (con un PS de 15 puntos), en Oaxaca. La distancia entre ambas fue de nueve puntos.

- El número de categorías formadas por los vocablos escritos por los estudiantes del Estado de México fue de cinco, mientras que en los de Oaxaca fue de siete. Las categorías de *valoración de la diversidad* y *tratamiento* no aparecieron en el Estado de México.

Categorías

- 1) En *imagen de marginación*, la categoría 1, llamaron la atención las numerosas definidoras escritas por el alumnado de ambos planteles: nueve para el Estado de México y 11 para Oaxaca. Recordemos que esta categoría concentra las definidoras que desacreditan a las personas con discapacidad, tales como *limitación, especial, deficiente, enfermo, inválido*, entre otras. El estudiantado de Oaxaca escribió mayor número de definidoras, con siete puntos porcentuales menos.
- 2) La siguiente categoría fue *aceptación como persona*. Indica el reconocimiento hacia las personas con discapacidad como seres humanos que merecen respeto e igualdad de derechos ante la ley. Por lo tanto, ningún ser humano tendría que ser estigmatizado o discriminado. En esta categoría también apareció una variación entre las definidoras del estudiantado de los dos planteles de 17 puntos.
- 3) La tercera categoría fue *denuncia*. Se presentó una coincidencia, porque sólo se halló la definidora *discriminación*. El contraste se encontró en el ps. Para ser un solo vocablo, la distancia entre uno y otro plantel fue relevante: 13 puntos en PS y seis en porcentaje.
- 4) La categoría *valoración de la diversidad* reportó una sola definidora en el estudiantado de Oaxaca: *inclusión*, cuyo ps fue de 15, lo que equivale al 9.6 por ciento. En las siguientes categorías se encontró poca variación, sólo destaca la definidora *tratamiento* que fue escrita por estudiantes del bachillerato de Oaxaca.

Estos hallazgos comprueban la existencia de dos representaciones sociales dominantes en el alumnado de cada uno de los planteles: *imagen de marginación* y *aceptación como persona*. En la primera

fueron escritas numerosas definidoras que reflejan la poca aceptación que los jóvenes en ambos lugares tienen hacia las personas con discapacidad y la influencia que todavía tienen las creencias en este sector estudiantil. Empero, las particularidades aparecieron porque el estudiantado del recinto oaxaqueño escribió en esta categoría un mayor número de vocablos estigmatizantes y su PS fue también más alto. Por el contrario, en *aceptación como persona*, el número de vocablos fue menor comparado con el espacio escolar del Estado de México. Una tercera representación fue la de *denuncia* la cual, en ambos casos, coincide con la definidora *discriminación*.

Es menester mencionar que el alumnado del Estado de México demostró mayor respeto hacia las personas con discapacidad, puesto que la categoría *aceptación como persona* obtuvo mayor porcentaje de PS e, inversamente, en la categoría *imagen de discriminación* su porcentaje fue menor. Son dos bachilleratos universitarios en donde sus estudiantes expresan dos representaciones con un margen de diferencia importante con respecto de la discapacidad.

La información acerca de la diversidad social y de lo que significa la discapacidad en particular es el medio que posibilita un cambio cualitativo en las representaciones sociales. Las autoridades de cada plantel serán las encargadas de diseñar y aplicar las medidas necesarias que faciliten la formación de estudiantes con una actitud de respeto y con acciones de inclusión hacia la diversidad social.

CONSIDERACIONES FINALES

En general, las personas con discapacidad son un colectivo que enfrenta numerosas violaciones a sus derechos. Así lo evidencian tanto las investigaciones al respecto como los reportes elaborados por diversas organizaciones internacionales y nacionales (UNESCO, 2020; WHO, 2015; CONAPRED, 2017a y 2017b; OMS, 2011). A pesar de esto, en nuestro estudio se detectó una posibilidad de cambio en la representación dominante, cuando menos en los estudiantes del bachillerato. Los hallazgos abonan al supuesto planteado inicialmente que sostiene que, en el alumnado, se observan distintas

formas de entender la discapacidad, las cuales van desde el rechazo a la aceptación, pasando por la apatía y el respeto a los derechos.

Como hemos dicho, hay dos grandes perspectivas para entender la discapacidad. En la primera, *centrada en el individuo*, predomina el estigma. El origen de la discapacidad se imputa a las personas. Su solución se considera como resultado del esfuerzo individual y familiar. Aquí la discapacidad se vuelve un asunto personal y doméstico. Además, se tiende a ver a los individuos con esta condición misericordiosamente o como una obligación que debe aceptarse con malestar. El contexto, las barreras sociales y los derechos no aparecen.

La segunda perspectiva para entender la discapacidad considera que ésta es producto de lo social y, como tal, se asigna al Estado la responsabilidad de atender y solucionar las demandas de las personas con tal condición. Se asume que dichas personas viven en una sociedad y que se enfrentan a numerosas barreras que impiden su plena participación y su aceptación en ella. Con todo, la solución no se deja en sus manos ni en la de sus familias, sino en lo social, en el cambio de la legislación, su aplicación y supervisión por parte de las instancias estatales, así como en la difusión de información especializada que permita que el grueso de la población tenga mayor conocimiento para entender cabalmente esta problemática. Dentro de esta población se encuentran directivos, personal docente y estudiantes de los diferentes niveles educativos.

Estas dos grandes perspectivas abarcan los diferentes modelos que se han desarrollado para explicar la discapacidad, como el de prescindencia, el asistencialista, el médico-rehabilitador, el social, el de derechos humanos, el de calidad de vida, el de diversidad funcional y el de capacidades, entre otros.

Nuestros resultados reportaron dos representaciones. Una, la dominante, colocó en el centro del problema al individuo y en ella predomina una imagen negativa o de marginación de las personas con discapacidad. Otra, la emergente, tuvo un sentido positivo porque se enfocó en lo social y ve a la discapacidad como una construcción social. Se acepta como persona a quien tiene una discapacidad, también se denuncia la discriminación que a diario vive este

grupo y la necesidad de reconocimiento de la diversidad humana. En esta representación, la discapacidad es un asunto social y, por ende, de derechos y de ciudadanía (Ramírez, 2005).

Aunque estos hallazgos podrían resultar contradictorios, en realidad muestran la multiplicidad de ideas que coexisten en las representaciones del estudiantado, como consecuencia de la información que reciben de los diferentes agentes socializantes. Por ejemplo, en los últimos años, aun cuando en las instituciones educativas se ha hecho cada vez más énfasis en el respeto a las personas con discapacidad, prevalecen las barreras normativas, actitudinales y físicas que impiden su inclusión. Lo mismo ocurre en los medios de comunicación, donde es común escuchar o ver anuncios a favor de los derechos de toda la ciudadanía y, a la par, se encuentran programas en donde se maltrata a las personas con discapacidad, se les mira con lástima o se les considera como una amenaza para los demás.

No obstante, el contexto puede marcar algunas diferencias. Si bien en los dos planteles primaron las representaciones de *imagen de marginación* y *aceptación como persona*, observamos que en el alumnado de Oaxaca predominó la primera: tanto el ps como el número de vocablos fueron más altos que en la entidad mexiquense. En contraste, en la representación *aceptación como persona*, el ps que le atribuyeron los estudiantes mexiquenses se posicionó 37 puntos por arriba del que le asignaron en el otro estado.

Adicionalmente, en los jóvenes de Oaxaca, las tres últimas representaciones, *causas*, *apoyo personal* y *tratamiento* representaron 21.2 por ciento de todo el ps. Mientras que en los alumnos del Estado de México, *causas* y *apoyo personal* sumaron 14.3 por ciento y la representación de *tratamiento* no apareció. Todo esto podría indicar un mayor desconocimiento por parte de los estudiantes de Oaxaca sobre cuestiones como la discapacidad, los derechos y la diversidad social. Con todo, para conocer los factores que están interviniendo, se necesitaría indagar más al respecto, por ejemplo, qué información están recibiendo los alumnos en la escuela, sus familias y la gente más próxima a ellos.

Por último, haber escogido planteles de dos estados diferentes nos permite sostener que las representaciones sociales no son homogéneas, tampoco son exclusivas de un grupo o región, sino que se trata de construcciones sociales en las que se amalgaman las creencias provenientes de los distintos agentes socializantes y en donde el modo de vida de las personas tiene un peso importante.

REFERENCIAS

- Abric, Jean-Claude (2001), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003), *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*, Barcelona, Paidós Educador.
- Aplablaza, Marcela (2014), “Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 7-24, <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100001>, consultado el 10 de abril de 2021.
- Bautista, Marco, Bernardo Turnbull, Elisa Saad y Arlette Vidal (2016), “La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 24, núm. 1, pp. 8-18, <<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133947583003.pdf>>, consultado el 12 de abril de 2021.
- Baynton, Douglas (2013), “Disability and the justification of inequality in American history”, en Lennard Davis, *The disability studies reader*, Nueva York, Routledge, pp. 17-33.
- CONAPRED (2017a), *Encuesta Nacional de Discriminación ENADIS 2017. Principales resultados*, México, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf>, consultado el 23 de agosto de 2020.
- CONAPRED (2017b), *Encuesta Nacional de Discriminación ENADIS 2017. Prontuario de resultados*, México, <http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2023/04/Prontuario_digital_12ago21.pdf>, consultado el 24 de agosto de 2020.

- Córdoba, Leonor, Irene Muriel y John Enciso (2021), “Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria de Ibagué, Colombia, mediante las redes de asociaciones”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 1, pp. 114-139, <<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/3364>>, consultado el 12 de abril de 2021.
- Cruz, Rodolfo (2016), “Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o buenas voluntades?”, *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, pp. 1-23, <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172/pdf_15>, consultado el 13 de abril de 2021.
- Finkelstein, Victor (1980), *Attitudes and disabled people: Issues for discussion*, Nueva York, World Rehabilitation Fund.
- Gajardo, Katherine y Luis Torrego (2020), “Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente”, *Revista Educación Política y Sociedad*, vol. 5, núm. 1, pp. 11-38, <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689678/REPS_5_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 12 de abril de 2021.
- García Reyes, Jesús (2019), “Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. e10, pp. 1-12, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e10.pdf>>, consultado el 13 de abril de 2021.
- García Reyes, Jesús, Juan Manuel Piña e Hilda Aguayo (2019), “Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, pp. 129-150, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3249/4044>>, consultado el 13 de abril de 2021.
- Garnique Castro, Felicita (2012), “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 137, pp. 99-118, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a7.pdf>>, consultado el 10 de abril de 2021.
- Garnique Castro, Felicita y Silvia Gutiérrez Vidrio (2012), “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm.

- 9, pp. 577-593, <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>>, consultado el 10 de abril de 2021.
- Goble, Colin (2014), "Dependence, independence and normality", en John Swain, Sally French, Colin Barnes y Carol Thomas (eds.), *Disabling barriers – enabling environments*, Londres, Sage, pp. 31-36.
- Goffman, Erving (1970), *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, Mario y Liliana Martínez (2020), "Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. e13, pp. 1-13, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e13.pdf>>, consultado el 7 de abril de 2021
- Hughes, Bill (2012), "Fear, pity and disgust: Emotions and the non-disabled imaginary", en Nick Watson, Alan Roulstone y Carol Thomas (eds.), *Routledge handbook of disability studies*, Londres, Routledge, pp. 67-77.
- Isaacs, Mary-Ann y Luis Mansilla (2014), "Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, pp. 117-130, <<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37/39>>, consultado el 6 de abril de 2021
- Jodelet, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Lozada, Mireya (2005), "Práticas cidadãs- representação e ressignificação em tempos de globalização", en Denize Cristina de Oliveira y Pedro Humberto Faria Campos, *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*, Río de Janeiro, Museu da Republica, pp. 35-48.
- Madariaga, José María (1996), "El núcleo central de la representación social del euskera", *Revista de Psicodidáctica*, núm. 1, pp. 93-102, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517758006>>, 15 de agosto de 2020.
- Marková, Ivana (2017), "The making of the theory of social representations", *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 163, pp. 358-374,

- <[http://dx.doi.org/ 10.1590/198053143760](http://dx.doi.org/10.1590/198053143760)>, consultado el 1 de octubre de 2020.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, Serge y Miles Hewstone (1986), “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- OMS (2011), *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra, OMS/BM.
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CERMI/Cinca.
- Ramírez, Juan Manuel (2005), “Derechos de los ciudadanos”, en Édgar Esquivel e Israel Covarrubias (coords.), *La sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la ciudadanía en el Contexto global*, México, Cámara de Diputados/Tecnológico de Monterrey/Miguel Ángel Porrúa, pp. 69-98.
- Reyes, Isabel (1993), “Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos”, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp. 81-97.
- Rodríguez, Ivonne, Arleth Núñez, Johana Bulla y Andrea Lozano (2016), “Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios”, *Horizontes Pedagógicos*, vol. 18, núm. 2, pp. 86-93.
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2004), *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, México, Conapred.
- Samuels, Ellen (2017), “Passing, coming out, and other magical acts”, en Stephanie L. Kerschbaum, Laura T. Eisenman, James M. Jones, David T. Mitchell y Sharon L. Snyder (eds.), *Negotiating disability. Disclosure in higher education*, Ann Harbor, Michigan, University of Michigan Press, pp. 15-23.
- Schütz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Solís, Patricio (2017), *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, México, Conapred.

- Swain, John y Sally French (2000), “Towards an affirmation model of disability”, *Disability and Society*, vol. 15, núm. 4, pp. 569-582, <<https://doi.org/10.1080/09687590050058189>>, consultado el 25 de noviembre de 2020.
- Thomas, Carol (2014), “Disability and impairment”, en John Swain, Sally French, Colin Barnes y Carol Thomas (eds.), *Disabling barriers – enabling environments*, Londres, Sage, pp. 9-16.
- Touraine, Alain (2001), *¿Qué es la democracia?*, México, FCE.
- UNESCO (2020), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París.
- Valdez, José Luis (1998), *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, Toluca, Uaemex.
- Vargas-Garduño, María de Lourdes, Ana María Méndez Puga y Alethia Danae Vargas Silva (2014), “La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa”, en *Memoria académica. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, s/p, <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf>, consultado el 10 de abril, 2021.
- Villarroel, Gladys (2007), “Las representaciones sociales: una nueva relación entre individuo y sociedad”, *Fermetum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49, pp. 434-454, <<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>>, consultado el 2 de septiembre de 2020.
- WHO (2015), *WHO global disability action plan 2014-2021*, Ginebra.

Éxito y fracaso escolares: perspectivas del estudiantado de nivel medio superior en una institución de enseñanza agronómica

María Eugenia Chávez Arellano y Amanda Yaollin Díaz Anguiano

INTRODUCCIÓN

La escuela no ha dejado de ser importante como uno de los mecanismos de movilidad social o, al menos, así es percibida en los discursos cotidianos, los cuales manifiestan la necesidad de *ser alguien en la vida* mediante la obtención de algún grado académico. La escuela puede significar una inversión importante si se piensa como una llave de acceso a mejores empleos o retribuciones económicas. En cualquier caso, los estudios formales de cualquier nivel que vayan más allá de la educación básica representan, para muchas personas, posibilidades de cada vez más restringido acceso debido a los filtros impuestos para el ingreso e incluso para la permanencia.

En el sistema público de educación media en adelante se privilegia el examen de admisión como forma de ingreso, cosa que, de entrada, pone a los aspirantes en una situación de desigualdad que se objetivará en el resultado aprobatorio y no aprobatorio, clasificando —de manera automática y sin mayor explicación— a *los buenos* y a los *no tan buenos* estudiantes.

En la vida de los jóvenes, la exclusión o no acceso inicial al nivel medio superior o superior tiene repercusiones mayores o menores dependiendo del valor social que, para ellos, pueda tener ingresar a una institución educativa. Pero estas valoraciones se construyen en torno a significados sociales que privilegian, clasifican y orientan

prácticas. Así, la manera en que la gente incorpora los significados acerca de estudiar niveles superiores a la educación básica tiene un efecto directo en las decisiones que los estudiantes toman respecto de por qué y qué estudiar, así como en las prácticas específicas de orientar su vida estudiantil hacia el éxito.

Para los jóvenes que cursan la educación media superior con miras a continuar su formación académica, la decisión de hacerlo y los continuos esfuerzos que esto supone están cargados de significados sociales, ya sea porque esto les permitirá el acceso a niveles superiores de educación o porque un certificado de bachillerato les puede abrir las puertas a mejores empleos. Más allá de los postulados sociales y estructurales que reivindican el acceso y la culminación de los estudios formales hasta, por lo menos, la educación media superior como un indicador de desarrollo, también es fundamental indagar en aquellos aspectos significativos y socialmente construidos que llevan a los jóvenes a realizar acciones o tomar posiciones relacionadas, en este caso, con sus trayectorias académicas.

El nivel medio superior o bachillerato es uno de los niveles educativos que presenta un mayor número de estudiantes que abandonan la escuela antes de terminar. En diversos espacios se ha documentado tal situación debido al bajo registro de eficiencia terminal. Por un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sabemos que, de 5 128 518 jóvenes que se matricularon en el nivel de educación media superior para el ciclo 2016-2017, alrededor de 600 000 y 700 000 abandonaron los estudios, es decir 13 y 15 por ciento de la población total, aunque es una cifra que ha disminuido ya que, en el ciclo 2005-2006, se reportó un abandono de 16.3 por ciento (INEE, 2019). Recientemente ese mismo instituto reportó una tasa de abandono en el nivel medio superior correspondiente a 10.8 por ciento, lo cual muestra una reducción importante (INEGI, 2022).

En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP-COPEEMS, 2012) y en un documento de análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación medio superior (SEP-INSP, 2015) destacan dos causas principales de abandono: las económicas y las escolares-institucionales que, en conjun-

to, suman alrededor de 73 por ciento. En este sentido, es evidente que, aunque las causas de abandono son diversas, una parte importante se halla en el ámbito de la escuela.

El abandono escolar o deserción es un hecho que puede documentarse mediante estadísticas, pero cuya explicación suele estar asociada con factores de corte socioeconómico o psicológico que intentan dar cuenta de la relación de este fenómeno con la medición del rendimiento o la evidencia del fracaso. Y aunque no necesariamente el abandono es sinónimo de fracaso, una de las causas que lo propician puede ser la reprobación, lo cual indica, en términos formales, que quien reprueba y abandona la escuela por esa causa no alcanzó los resultados institucionalmente esperados.

En este trabajo exponemos parte de los resultados obtenidos de una investigación realizada en un bachillerato especializado, el cual forma parte de una universidad agronómica de reconocido prestigio en el país. El objetivo central fue identificar las percepciones de algunos estudiantes de nivel medio superior sobre éxito y fracaso escolares en una institución de alta exigencia académica, que tiene una cobertura de alrededor de 80 por ciento de estudiantes becados y que, no obstante lo anterior, presenta un porcentaje de abandono similar al de otros bachilleratos en el país.

La exposición está organizada en cuatro apartados: en el primero exponemos la situación sobre abandono en el nivel medio superior, en general, y la especificidad de la institución estudiada; en el segundo se describen las particularidades de la institución educativa mencionada, con el objeto de resaltar el contexto que permite la construcción de las creencias y percepciones en torno a los conceptos analizados; en el tercero exponemos los resultados y una discusión alrededor de éstos y, en la última parte, presentamos una breve conclusión.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En un informe sobre estudiantes de bajo rendimiento escolar que publicó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se señala la pertinencia de establecer criterios

mundiales para conocer el rendimiento escolar de los estudiantes en sociedades tan diversas como las que conforman esta instancia (OCDE, 2016). Se parte de un principio de derecho a la educación formal, mediante la cual la niñez y la juventud puedan alcanzar un mínimo de conocimientos, habilidades y competencias para reducir las desigualdades. Pero también se subraya el peligro de no resolver el bajo rendimiento del estudiantado, ya que “los alumnos que no rinden adecuadamente a los 15 años tienen más riesgo de abandonar los estudios por completo” (OCDE, 2016: 5).

Con base en el informe PISA (Programme for International Student Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) ha sido posible medir, a partir de pruebas estandarizadas, la situación educativa en diversos países, con énfasis en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencia. Los conocimientos mínimos necesarios que se reconocen mediante la prueba de PISA suponen un manejo de habilidades y se centran en las áreas arriba señaladas. Lo importante aquí es que los resultados obtenidos por este procedimiento van dirigidos a contribuir a la creación e instrumentación de políticas que favorezcan la educación formal.

Así, y de manera concordante con la intención de lograr niveles educativos que cubran el nivel básico deseable en la mayoría de la población escolar, Perrenoud (1990) destaca la relevancia de atender las situaciones de reprobación, abandono o, en términos generales, fracaso escolar. El bajo rendimiento y el abandono de los estudios pueden ser vistos como eslabones del fracaso escolar y, por tanto, contribuir a la pérdida de las posibilidades de desarrollo y crecimiento de sus países. Así lo plantea la OCDE (2016).

En este contexto, se ha realizado una importante cantidad de trabajos sobre el fracaso escolar. El contexto iberoamericano proporciona un panorama rico en contribuciones sobre el (bajo) rendimiento escolar o académico, el fracaso en diversos niveles educativos o el abandono de la escuela. Aunque los estudios apuntan a una variedad de factores que pueden llevar al fracaso escolar y el consecuente abandono en el nivel medio, sobresalen básicamente tres tipos de problemas que reflejan una situación bastante compleja, que puede ir desde la falta de adaptación a la escuela

hasta el desinterés por continuar con estos estudios. Los problemas de marras —y que cobran gran relevancia para este trabajo, como veremos con más detalle a partir de la página 85— son económicos, académicos y personales (Abril et al., 2008; CONALEP, 2015; Weiss, 2015; Farfan y Morales, 2016). Sin embargo, en un estudio realizado en el Estado de México, la familia aparece como el factor más relevante en la decisión —a veces obligada— de dejar la escuela. En otros casos —como el reportado por Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera (2014)— se encuentra que la primera razón del abandono es el matrimonio, especialmente para las mujeres, seguida de un mal desempeño académico: la reprobación.

Tanto el alto como el bajo rendimiento de los estudiantes están asociados, al menos en términos generales, con el cumplimiento o no de los estándares que cada institución educativa establece como deseables. De manera que el bajo rendimiento se puede convertir en fracaso si algún estudiante no acata las normas, no se adapta, reprueba reiteradamente o, simplemente, abandona la escuela. En este sentido, el fracaso escolar es un concepto que, de acuerdo con Escudero (2005), manifiesta una realidad construida que responde a un orden socialmente aceptado y que, si bien guarda una buena dosis de ambigüedad, también resulta estigmatizante.

Diversos autores coinciden en lo difícil que resulta definir el fracaso escolar toda vez que se asocia con diversas circunstancias, como la de reprobación, la de no terminar los ciclos en tiempo y forma o simplemente la de abandonar. Es evidente que esta polisemia conceptual, tal como lo señalan Lara-García *et al.* (2014), vuelve compleja su aprehensión. Cano (2001) argumenta certeramente que el éxito y el fracaso escolares son propios de un sistema selectivo que privilegia formas estandarizadas de asignar calificaciones. Ambas situaciones están en razón directa del rendimiento escolar de los educandos (Martínez-Otero, 2009). En este sentido, Martínez-Otero (2009) ofrece una definición del fracaso escolar que sintoniza con la idea de Perassi (2009): es una construcción propia de los sistemas escolares que se basan en criterios selectivos y excluyentes cuyas estrategias, en diversas formas de evaluación, tienden a ponderar, de manera cuantitativa (mediante

calificaciones numéricas otorgadas por los docentes), los logros o reveses del estudiantado.

El éxito escolar, por su parte, puede entenderse en función del fracaso, esto es, de lo que *no funciona*. Escasamente se aborda como un elemento analítico para entender la adaptación, la aceptación o la apropiación de los elementos del sistema educativo por parte del estudiantado. Se da por sentado que si un estudiante no es problemático en cualquier circunstancia no tiene riesgo de fallar.

Aunque hay trabajos donde también se aborda la violencia como factor de abandono (Prieto y Carrillo, 2009; Chávez y Vázquez, 2007), el rendimiento sigue siendo uno de los factores más recurrentes en la explicación del fracaso escolar o de algún nivel de logro escolar. Por ejemplo, Alarcón *et al.* (2019) advierten que la familia es fundamental para entender el desempeño de los educandos. De esta manera, resulta vital acercarse al rendimiento escolar tomando en cuenta el desarrollo personal de quienes son catalogados como estudiantes de rendimiento bajo o alto. Por su parte, Lamas (2015) hace un interesante recorrido por las propuestas de autores que adjudican al rendimiento la demostración del resultado de los procesos de aprendizaje, del nivel de conocimientos o del cumplimiento de las metas establecidas por las instituciones educativas por medio de sus planes y programas de estudio, el autor enfatiza la importancia de analizar variables diversas de personalidad que influyen en este aspecto.

El nivel del rendimiento escolar, como quiera que sea analizado, se asocia de manera directamente proporcional al éxito o al fracaso escolares. Desde la experiencia cotidiana de la escuela y el sentido común es posible afirmar que, si alguien concluye las diversas etapas de la educación formal con calificaciones aceptables y en el tiempo establecido, ha sido exitoso. Por el contrario, quien no cuente con este logro —en especial por haber desarrollado una trayectoria accidentada, con calificaciones reprobatorias y que haya tenido que abandonar el sistema educativo por incumplir las normas establecidas— ha fracasado.

Si partimos de que los conceptos de éxito o fracaso responden a realidades socialmente construidas (Escudero, 2005; Martínez-

Otero, 2009), también podemos asegurar que cada escuela o institución de educación media superior hace suyos los principios y normas que marca el subsistema al que pertenece, pero también los resignifica con base en su particularidad. Este sería el caso de la institución a la que nos referimos en este trabajo y que, como universidad autónoma, tiene sus propios códigos y normas.

Este trabajo fue realizado en una institución formadora de agrónomos en diversas especialidades, la cual se localiza en un municipio del oriente del Estado de México desde 1923. Dicha institución cuenta con un bachillerato especializado que introduce a sus alumnos en las áreas agronómicas. Este bachillerato, al igual que sucede en todo el país, presenta un alto índice de abandono estudiantil (alrededor de la mitad), pero también es el nivel en el cual el estudiantado incorpora un enorme sentido de pertenencia y orgullo por su institución.

Ante este panorama, nuestro objetivo es mostrar los significados que, para el estudiantado de nivel medio superior, tienen el éxito y el fracaso escolares, así como *ser estudiantes buenos o malos*. El análisis de la información permitió identificar la manera en que el estudiantado asocia estos aspectos a situaciones de carácter exclusivamente personal, privilegiando su desempeño y su esfuerzo individuales como detonantes de sus logros y descabros.

LA INSTITUCIÓN

El bachillerato al que nos referimos forma parte de un sistema universitario que prepara profesionales en diversas áreas disciplinarias de la agronomía con una duración de siete años. Este sistema no diferencia entre el nivel medio superior (años primero, segundo y tercero) y los cursos de nivel superior (años cuarto, quinto, sexto y séptimo) porque, desde su ingreso a primer año, el estudiantado comienza una trayectoria de formación profesional agronómica que durará hasta completar el séptimo. Así, tenemos que los certificados finales que los estudiantes reciben al egresar como ingenieros agrónomos contienen siete años de cursos, aspecto importante porque una vez que los aspirantes son aceptados en la institución

acceden sin evaluación *ex profeso* a los niveles de licenciatura. No obstante, en los hechos y ante la creciente inquietud de estudiantes que deseaban continuar estudios en otra institución de educación superior, esta universidad otorga a quienes lo solicitan un certificado de los seis primeros semestres cursados, que tiene validez de un certificado de nivel medio superior o bachillerato.

En esta institución educativa hay 14 unidades académicas donde se ofrecen las distintas carreras y la de nuestro interés, especializada en el nivel medio superior o preparatoria. Aunque las actividades académicas y administrativas de este bachillerato se realizan en el campus universitario, administrativamente se desenvuelve como un departamento de enseñanza independiente de los demás, en los cuales se imparten los niveles superiores y que son llamados *especialidades*. Las especialidades son equivalentes al nivel de licenciatura de otras instituciones de educación superior e imparten disciplinas tales como fitotecnia, zootecnia, ciencias forestales, ingenierías agroindustriales, irrigación o mecánica agrícola, entre otras.

El bachillerato se cursa en tres años y es el preámbulo de ingreso al nivel donde se cursan las especialidades agronómicas a partir del cuarto año. Permite a sus estudiantes iniciarse en el estudio de las diversas áreas de conocimiento relacionadas con lo agrícola y lo agronómico desde el primer año. Esto no sólo mediante las materias de contenido agronómico, que constituyen cerca de 20 por ciento del plan de estudios (Agronomía y Sistemas de Producción Agrícola, Forestal o Animal), sino de materias de ciencias naturales o sociales que también orientan sus contenidos a este ámbito (en Química, Biología o, incluso, Problemas Rurales en la Sociedad Contemporánea) y ocupan alrededor de 30 por ciento de dicho plan.

Además, una parte sustancial del currículum se basa en prácticas en campos experimentales, tanto agrícolas como pecuarios que se sitúan en instalaciones de la universidad y que suelen sobrepasar los horarios formalmente establecidos en el plan de estudios. Estas prácticas de campo también se ven reforzadas por viajes que el estudiantado realiza a diversas partes del país con el objeto de conocer variadas formas de producción agrícola, ganadera o pecua-

ria *in situ*. Los viajes se realizan una vez cada año durante diez días y son conducidos y supervisados fundamentalmente por los profesores del área de agronomía, quienes diseñan las actividades por realizar antes, durante y después de la práctica. Esto viajes no aparecen en el plan de estudios, pero repercuten en las evaluaciones de las materias agronómicas.

Por otro lado, es posible afirmar que esta institución es de muy alta exigencia en lo que hace al rendimiento, ya que el reglamento académico de estudiantes ostenta en sus artículos al menos dos criterios de alerta para conservar la condición de estudiante vigente: a) la calificación mínima de aprobación de cualquier curso de nivel de bachillerato o superior es de 66 sobre 100; b) desde la preparatoria hasta el último año de los estudios superiores los estudiantes tienen derecho a presentar únicamente siete exámenes extraordinarios y tres exámenes a título de suficiencia antes de ser dados de baja definitiva.

De esta manera, reprobado una materia siempre supone pagar el alto costo que conlleva la posibilidad de perder definitivamente el lugar como estudiante, ya que si éste no logra recuperarse o aprobar la materia en tres exámenes (extraordinario, a título uno y a título dos) es dado de baja, así sea la primera materia reprobada. Esta norma no da lugar a que los estudiantes se atrasen en el cumplimiento de los planes curriculares puesto que los mantiene en un ritmo de trabajo permanente y, además, tiene implicaciones para la asignación de becas, la cuales benefician a alrededor de 80 por ciento del estudiantado, como se explica más adelante.

A pesar de estas condiciones, aproximadamente la mitad de los estudiantes de nivel medio abandona la institución. A la inversa, entre los que logran continuar y terminar en estas circunstancias se va forjando un alto sentido de orgullo y compromiso con ésta. Aunque no todos los que abandonan lo hacen por reprobación o un desempeño deficiente: muchas veces dejar la escuela puede percibirse como una derrota, a menos que las circunstancias particulares demuestren lo contrario. Esto sucede si quienes abandonan por situaciones ajenas a sus planes —ya sea porque deben trabajar para apoyar a la familia de origen o, en el caso de algunas estudiantes,

por embarazos a temprana edad— no pueden continuar sus estudios en otra institución.

Los datos proporcionados por la página oficial de la institución muestran que la eficiencia terminal en el nivel de bachillerato es baja ya que, en los últimos 17 años, sólo 49 por ciento de estudiantes egresaron de la preparatoria, aunque en la generación de egreso más reciente (2017-2019) la eficiencia terminal fue de 53.33 por ciento.

Entre estos bachilleres existe la convicción de la importancia de conservar su lugar en la universidad que les ha ofrecido numerosas ventajas para prepararse formalmente, las cuales, en muchas ocasiones, no podrían haber gozado de otra manera. En términos generales, los mecanismos de selección que en ésta y otras instituciones de educación media superior y superior se instrumentan para el ingreso de estudiantes operan como un primer filtro que clasifica a los seleccionados como los mejores entre muchos. En este caso particular, tal situación se hace más relevante desde el momento en que los adolescentes se integran a la comunidad estudiantil, debido a que el evento de recepción y bienvenida está marcado por la exaltación del logro, así como el privilegio que implica llegar a una institución completamente gratuita, en la cual disfrutarán de apoyos materiales y de todos los elementos necesarios para recorrer una trayectoria sin obstáculos. Esta situación la enfatiza el equipo receptor de los nuevos estudiantes y se convierte en el discurso cotidiano a lo largo de su estancia en la institución, de tal suerte que el honor de pertenecer a esta universidad se convierte en una especie de declaración de principios que acompañará a los jóvenes no sólo durante su trayecto estudiantil, sino por el resto de sus vidas profesionales y personales.

En el proceso de formación de tres años algunos se quedan en el camino por razones diversas: falta de identificación con la institución, problemas personales (enfermedades, dificultades con la familia o la pareja) o reprobación. Son éstos los que contribuyen con las cifras negativas de eficiencia terminal o de abandono. Con todo, los que continúan y terminan el bachillerato incorporan, a lo largo de su experiencia, no sólo conocimientos teóricos y prácticos

propios de las disciplinas que cursan, sino también una serie de valores asociados a la práctica profesional agronómica, al trabajo, al compromiso y, por supuesto, al desempeño bueno o malo de su papel como estudiantes.

La institución educativa en cuestión dispone de una larga trayectoria en la enseñanza de las disciplinas agronómicas —aunque su paso de escuela nacional a universidad autónoma sólo data de la década de 1970—. Su historia y su especificidad están documentadas en varios trabajos (Chávez, 2001, 2007 y 2008; Piña y Chávez, 2001). Por otra parte, vale la pena destacar que la institución cuenta con condiciones diseñadas para que el estudiantado se dedique de tiempo completo a los estudios. Hablamos de un amplio apoyo en términos de infraestructura y de becas, además de que casi todo su personal docente es de tiempo completo. El profesorado de la preparatoria se distingue por contar con altos niveles de formación académica: de 322 docentes, 131 tienen grado de maestría y 69 de doctorado, lo cual equivale a 62 por ciento del personal académico con posgrado.

A lo largo del tiempo, las becas que la institución proporciona han sido un motivo importante de atracción de muchos aspirantes de toda la república, pero también de soporte sustancial para la trayectoria del estudiantado. La beca se asigna o no al ingreso, con base en un estudio socioeconómico para determinar la clasificación correspondiente. De esta manera, a los estudiantes que demuestran contar con menos recursos económicos se les asigna dormitorio en el campus, más un apoyo económico complementario, especialmente si su lugar de origen es foráneo.

Así, tenemos tres tipos de estudiantes en cuanto a la asignación o no de beca: a) aquellos que tendrán un lugar en los dormitorios y reciben una cantidad en efectivo para completar sus necesidades de gastos llamados *becados internos*; b) los que viven fuera de la universidad y reciben apoyo económico o *becados externos*; c) los que no reciben apoyo económico o *externos* (cuadro 1).

Como ya indicamos, los estudiantes becados rebasan 80 por ciento de la población total de este nivel. Cabe mencionar que es posible un cambio de categoría dependiendo del desempeño

académico de cada estudiante: si el desempeño resulta bajo, pueden perder el privilegio de la beca; si, por el contrario, el desempeño resulta muy alto, aquellos que originalmente no tuvieron acceso a beca o dormitorio pueden solicitar una reasignación a becado externo o interno.

CUADRO I

Tipo de estudiantes por asignación de beca (2019)

Categoría	Número	Porcentaje
Becados externos	1 667	50.27
Becados internos	1 005	30.30
Externos	644	19.42
<i>Total</i>	<i>3 316</i>	<i>99.99</i>

Fuente: datos proporcionados por las autoridades administrativas de la institución.

La universidad proporciona dormitorios dentro del campus, servicios asistenciales como comedores, lavandería, servicio médico, así como otros recursos para el desempeño de las actividades académicas que consisten en el acceso gratuito a fotocopias, bibliotecas, servicios de internet y, como ya señalamos, constantes prácticas que pueden llevarse a cabo en los campos experimentales de la propia universidad, en diversas regiones del país e incluso en el extranjero.

De acuerdo con los principios estatutarios de la universidad, en especial su artículo 132, desde que se convirtió en autónoma sostiene una política institucional que debe ofrecer educación de calidad a personas provenientes principalmente del medio rural, con énfasis en estudiantes de escasos recursos económicos. En este contexto, también es relevante para este trabajo explicar por qué consideramos que es una institución muy selectiva y de alto rigor académico.

El ingreso resulta altamente competido ya que, según los datos oficiales, sólo de 10 a 15 por ciento de los aspirantes logran un lugar. Año con año se emite una convocatoria de ingreso nacional y se aplica examen de admisión en varios estados de la república.

Los datos proporcionados por su departamento de admisión y becas indican que, en la promoción de 2018, se recibieron 12 664 solicitudes para ingresar a nivel medio superior, 8 362 aspirantes presentaron examen, 1 507 fueron admitidos y 1 266 se inscribieron. Los registros de los aspirantes se realizaron en las 32 entidades federativas de México y los exámenes se aplicaron en 91 sedes. En 2016, fecha de ingreso de la generación estudiada, se registraron para presentar examen de admisión a preparatoria 12 346 aspirantes. De éstos, 8 254 se presentaron al examen, se preseleccionaron 1 451 y se inscribieron 1 288. En ambas generaciones, 2016 y 2018, hubo estudiantes de los 32 estados del país.

La forma de selección de aspirantes se basa en criterios diversos que, en términos generales, procuran garantizar el acceso a estudiantes de todas las regiones del país. En primer lugar, la obtención de una calificación superior a una media nacional obtenida en el examen. Sin embargo, el examen no es el único determinante de ingreso: en concordancia con los principios estatutarios antes mencionados, se han generado discusiones y acuerdos para lograr una mayor cobertura educativa para grupos tradicionalmente excluidos. De esta manera, además de la calificación, se elige a los aspirantes conforme a un criterio de *cuotas* institucionalmente establecidas: estudiantes provenientes de municipios pobres, etnias indígenas, telesecundarias y escuelas agropecuarias. Estos criterios no se aplican al azar, sino que en cada grupo se selecciona aquellos que obtuvieron las calificaciones más altas. Es importante destacar que los mecanismos de ingreso mantienen, pese a las políticas de inclusión que están dirigidas a grupos vulnerables, un sistema excluyente que, de una u otra manera, deja fuera a una proporción importante de aspirantes.

A partir de los datos anteriores y con la intención de ilustrar lo mencionado, tenemos que, en 2016, se aceptó únicamente 17.57 por ciento de los aspirantes y en 2018 a 18.02. Por supuesto que esto está acorde con la capacidad material (infraestructura y personal académico) que la institución tiene para atender a la población estudiantil, pero a su vez muestra la necesaria exclusión de un número importante de aspirantes.

Evidentemente, las situaciones señaladas tienen efectos importantes en la manera en que los estudiantes despliegan sus prácticas y estrategias de desempeño escolar. En primer término, los seleccionados que se inscriben comienzan sus trayectorias estudiantiles con el compromiso de haber sido elegidos y favorecidos por una institución que proporciona todos los recursos académicos y materiales para estudiar, situación especialmente significativa toda vez que, para muchos de los estudiantes, continuar estudiando habría sido imposible sin el apoyo de la institución. Asimismo, mantener el espacio ganado es una tarea de esfuerzo y dedicación continuos ya que, como señalan reiteradamente los estudiantes, se involucran en una escuela que impone un ritmo de trabajo al que usualmente no están acostumbrados. Además, se enfrentan a una intensa convivencia debido a la condición de estudiantes de tiempo completo, al internado y a los horarios de clase y prácticas a lo largo de día.

Tenemos así una institución educativa de nivel medio superior y superior que ofrece una educación formal de alto nivel y recursos materiales para llevarla a buen término, que es gratuita, que recompensa con creces la dedicación y la formación profesional recibidas; pero que también exige un alto grado de cumplimiento y de compromiso. En este contexto, junto con conocimientos especializados —técnicos y científicos— los estudiantes van adquiriendo nociones prácticas nuevas que les permiten interpretar y actuar en su realidad inmediata para resolver su vida cotidiana, mismas que, como señala Moscovici (1979: 18), se organizan en un corpus que permite a las personas integrarse, entre otras cosas, en una *relación cotidiana de intercambios*.

METODOLOGÍA

Con base en la idea de que la perspectiva y el conocimiento que los sujetos tienen de su realidad inmediata es producto de un aprendizaje social que se va sedimentando a lo largo de su vida, en especial en las primeras etapas o durante experiencias eventuales de significación extraordinaria —como serían, en este caso, las experiencias que el estudiantado adquiere en el ámbito escolar— nos interesó

analizar su punto de vista sobre los conceptos señalados desde una concepción *interpretativa comprensiva* de los eventos sociales. Por lo anterior, fue fundamental acudir a técnicas tanto cuantitativas como cualitativas que permitieran tener un acercamiento amplio y lo más riguroso posible al fenómeno de nuestro interés.

El trabajo se realizó con un estudiantado que, al momento de la investigación, estaba cursando el tercer año de bachillerato durante el primer semestre de 2019. Se decidió trabajar sólo con esta generación ya que los estudiantes estaban por egresar de ese nivel y habían tenido experiencias diversas en torno a cómo afrontaron dificultades o aprovecharon las ventajas de la institución. Además, los casos de abandono se dan fundamentalmente durante los cuatro primeros semestres, de manera que quienes han llegado a tercer año y están a punto de iniciar la especialidad de su elección, tienen menos posibilidades de abandono por desencanto o reprobación. En este nivel ya habían decidido qué área de estudios profesionales continuarían y se habían apropiado del *ethos institucional* que los hacía sentirse altamente identificados con la universidad. En este caso entendemos al *ethos* en su acepción aristotélica (Aristóteles, 1972) que lo explica como una conducta adquirida por la costumbre y que define una personalidad. El *ethos* institucional entonces puede entenderse como una forma de ser, con valores incorporados que, por su arraigo, imprimen entre los estudiantes de esta institución una identidad que se sedimenta profundamente y se mantiene a lo largo de su vida profesional y personal.

Esta generación constaba de 19 grupos con un promedio de 45 estudiantes cada uno. La población total era de 830 estudiantes. Se elaboró un cuestionario que pasó un proceso de validación para comprobar su fiabilidad. La aplicación de este instrumento se realizó en los salones de clase de cada grupo, con la intención de cubrir el mayor número de estudiantes. Empero, no siempre encontramos la asistencia completa de los estudiantes a las clases, por lo que el resultado final de los cuestionarios aplicados fue de 547, lo cual significó 65.9 por ciento de la población total de la generación estudiada. De este total, 234 fueron mujeres y 313 varones, cuyo promedio de edad fue de 18 años.

El objetivo del cuestionario fue identificar de qué manera cada estudiante entendía el éxito y el fracaso escolares, así como lo que entendían por ser un estudiante bueno o un malo. El instrumento se conformó de tres partes: preguntas de opción múltiple, un ejercicio de asociación de palabras y tres preguntas abiertas sobre los mismos temas. Las respuestas de opción múltiple y la asociación de palabras se vaciaron en una base de datos para su análisis. Con la asociación de palabras se realizó un tratamiento estadístico que permitió obtener el peso semántico (PS) y el porcentaje de peso semántico (PS%) de cuatro frases detonadoras: *el éxito escolar*, *el fracaso escolar*, *qué es un buen* y *qué es un mal estudiante*.

Las frases detonadoras sirvieron como *estímulo* para encontrar la recurrencia de palabras que pudieran indicarnos lo más significativo para los estudiantes a partir de lo que escribieron como evocación de tales frases (Hinojosa, 2008: 135-136). En cada caso, resultaron en promedio 48 palabras definidoras, de las cuales sólo tomamos las 15 o 16 más relevantes de acuerdo con el mayor PS obtenido. Es un corte arbitrario con el objeto únicamente de mostrar un punto de referencia uniforme para cada *frase motivadora*.

Realizamos también cuatro grupos focales con un promedio de 20 estudiantes cada grupo. El objetivo fue conocer de viva voz de cada participante su sentir respecto de los temas que nos ocupan desde sus puntos de vista y experiencias personales. Tanto las sesiones de los grupos focales como las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se transcribieron de manera íntegra para su análisis en el software Maxqda. Los testimonios que se incluyen corresponden a lo expresado en los grupos focales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El éxito es lo que te hace sentir bien, el fracaso depende de cada uno

Toda vez que las palabras motivadoras se pensaron en términos opuestos —*éxito/fracaso*, *bueno/malo*— los resultados arrojaron palabras definidoras en términos igualmente opuestos —*positivo/*

negativo—. Así, el éxito se asoció fundamentalmente con características positivas e individuales que resaltan su consecución con situaciones que competen principalmente a acciones dependientes de los individuos —responsabilidad, dedicación, disciplina, perseverancia, esfuerzo—, las cuales tienen efectos directos en logros también positivos como la adquisición de conocimientos, la obtención de buenas calificaciones o la graduación (cuadro 2).¹

CUADRO 2

Significado del éxito escolar

Definidora	PS	%PS
Responsabilidad	167	11.76
Aprendizaje	166	11.69
Buenas calificaciones	151	10.63
Dedicación	149	10.49
Disciplina	111	7.82
Perseverancia	90	6.34
Inteligencia	72	5.07
Esfuerzo	49	3.45
Autoestima	40	2.82
Metas definidas	39	2.75
Graduarse	37	2.61
Gusto/interés	29	2.04
Motivación	26	1.83
Compromiso	22	1.55
Estabilidad	20	1.41

Los significados hallados respecto del fracaso escolar estuvieron en correspondencia con los significados de éxito ya que, en primer lugar, la irresponsabilidad encabezó su definición. Otros significados también redundaron en características que otorgan a las condi-

1 Todos los cuadros siguientes son de elaboración propia, con información recabada en los cuestionarios.

ciones individuales derivadas de la responsabilidad/irresponsabilidad personal, objetivada en indisciplina, libertinaje o vicios, así como malos resultados obtenidos: reprobación, abandono o bajas calificaciones. Incluso, razones como la depresión, baja autoestima o problemas personales y familiares corresponden al ámbito de lo individual (cuadro 3).

CUADRO 3

Significado del fracaso escolar

Definidora	PS	% PS
Irresponsabilidad	183	15.30
Falta de dedicación o compromiso	164	13.71
Reprobar	153	12.79
Flojera	108	9.03
No poder aprender	68	5.69
Indisciplina	61	5.10
Abandono o expulsión	59	4.93
Depresión	46	3.85
Baja autoestima	41	3.43
Adicciones y vicios	37	3.09
Problemas personales	29	2.42
Falta de concentración	28	2.34
Libertinaje	26	2.17
Desorganización	22	1.84
Pobreza	17	1.42
Frustración	15	1.25

Los conceptos obtenidos en este instrumento se vieron reforzados por la manera en que cada uno de los estudiantes expresó lo que entendía por éxito y cómo se manejaba para lograrlo, siempre con énfasis en el desempeño y las estrategias personales que sostienen situaciones que redundan en la disciplina, el cumplimiento de lo institucionalmente establecido y el compromiso personal:

Yo les digo que el éxito es uno mismo, no es compararse con el de al lado, con el otro. Simplemente superarse a sí mismos. Pues, no sé, sacaste seis en el primer examen, supérate y si el otro sacó diez pues bien por él. Es bueno sentirse alegre por los demás, pero te tienes que enfocar en ti y decir que yo sé que no pasé pero puedo sacar ocho en el próximo y alegrarte así. Si subes una o dos décimas finalmente, si haces algo o te superas es por ti y si mejoras es por ti y todo lo que hagas es por ti. Entonces, el éxito encamina hacia ti y si vas a mejorar es por ti y no por compararte con los demás. Tú tienes tus capacidades y los otros las tuyas y ya. Éso es el éxito: salir adelante por ti mismo [estudiante mujer].

El éxito lo tomaría como superarte a ti mismo, tratar de ir mejorando cada vez y lograr un objetivo que tenga. En este caso pues ya sería graduarse u otros objetivos que tenga. Bueno, eso sería [estudiante varón].

El éxito lo hace uno mismo. Entonces, para mí, el éxito es lo que te hace sentir bien. Bueno, digamos que haces algo y eso te hace sentir bien. Eso es un éxito. Digamos [...] hago mis tareas, paso los exámenes que me propuse, eso es un éxito para mí. Entonces, es algo que me da satisfacción [estudiante mujer].

El fracaso, por su parte, se convierte en una falta de acción asertiva de los individuos invadidos por el conformismo, la apatía, la falta de compromiso y de capacidades intelectuales o las posibles deficiencias en la futura aplicación de sus conocimientos:

En este caso la apatía, o sea, es como el desinterés total o que hay que estudiar por estudiar o no hacerlo porque, ¡qué hueva! Para mí eso sería el fracaso, como no ponerle empeño [estudiante mujer].

Para mí fracasar en la escuela es [que], teniendo todo para salir adelante y tener un buen aprovechamiento, no lo esté cumpliendo satisfactoriamente [...] Siento que cada quien conoce su capacidad y aunque a veces pues vamos con el mínimo esfuerzo y no aprovechamos todo

como debiéramos. Para mí eso es un fracaso, para mí, para mi persona [estudiante mujer].

Bueno, para mí [el fracaso] sería, por ejemplo, cuando llegas a una clase, el profe está explicando y tú no le entiendes: la falta de capacidad. Sientes que el resto de tus compañeros sí le entienden y van contestado y todo y sigue avanzando, avanzando y tú sigues sin entender nada. Para mí eso sería [estudiante varón].

Muchas veces también aprendemos las cosas sólo para pasar una materia [...] o sin pensar cosas a futuro; pero, por ejemplo, cuando egresemos, ¿quién nos va a decir qué hacer? Todo va a depender de nosotros. Entonces, no es aprender las cosas solamente, para pasar una materia, porque algún día vas a tener que realizarlas en el trabajo, o en donde vayas a [trabajar] en un futuro [estudiante varón].

[El fracaso escolar] sería como ejercer una carrera y no estar muy bien preparados para ella porque [...] sería como no enlazar el aprendizaje o las experiencias necesarias, bueno, las que tenías que aprender [estudiante mujer].

En la situación particular de estos testimonios encontramos que el posible fracaso en la escuela lo perciben en dos planos temporales: por un lado, el presente que como estudiantes viven y en el cual les corresponde desempeñarse adecuadamente, con eficiencia y compromiso; por otro lado, en su futuro profesional, que visualizan potencialmente fracasado si no pueden aplicar sus conocimientos o resolver problemas.

También se manifiesta de manera clara la interiorización de los valores y las normas institucionales que, sin decirlo de manera explícita, van delineando el éxito o el fracaso. Para el estudiantado resulta complicado diferenciar entre lo que pudiera ser el fracaso propiamente dicho (no aprender, sacar bajas calificaciones, no poder aplicar lo aprendido, no cumplir los estándares institucionales) de las causas que lo detonan (falta de compromiso, apatía, incapacidad intelectual, problemas familiares). Lo que sí resulta claro es que los argumentos giran en torno a aquellos elementos que los hacen responsables de su desempeño. En este contexto, y desde la

perspectiva estudiantil, la institución cumple con proporcionar los recursos materiales (becas, alimentación, insumos académicos) para que la actividad de aprendizaje se lleve a cabo de manera adecuada, reduciendo así los factores externos que puedan malograr su trayectoria estudiantil.

La ausencia de posibles causas estructurales o externas a la institución o al propio estudiantado del fracaso escolar —al igual que los diversos niveles de logros académicos como la reprobación o el rendimiento adecuado— no tienen relevancia desde el momento que estamos en una institución universitaria que, como hemos mencionado, ofrece una amplia cobertura de necesidades —becas, dormitorios y muchos otros servicios asistenciales— que garantiza la dedicación de tiempo completo y exige un desempeño proporcional al apoyo aportado.

Aquí se quedan los que quieren estar

El sistema escolar es por definición selectivo y excluyente, lo cual significa que existen criterios que imponen condiciones mínimas que los aspirantes a la educación formal deben reunir y que, quien accede al sistema, debe igualmente mantenerse dentro de la conservación de tales condiciones.

Que una persona pueda acceder, salir o permanecer en el sistema educativo formal implica posicionarse en algún peldaño de la escala social, definida mediante clasificaciones convencionales. Más allá de que una sociedad pueda o no garantizar la educación formal básica a toda o a la mayoría de su población, lo cierto es que el ingreso a la escuela es el inicio de una carrera muy competitiva.

En el momento en que se realizó el acopio de información el estudiantado ya había elegido el área de especialización profesional agronómica que seguiría en el nivel superior. Esto significa que toda la generación había superado los problemas personales, académicos e institucionales más fuertes que se enfrentan a lo largo del nivel medio, razón por la cual consideramos relevantes sus expresiones y opiniones.

De acuerdo con Perrenoud (1990), la manera en que se insertan los individuos en un sistema competitivo implica comparaciones explícitas o implícitas. No es posible establecer una medida de éxito o de fracaso sin un referente jerárquico que permita diferenciar y excluir a quienes no logran alcanzar las metas establecidas por la escuela. Esta universidad, como todo espacio social, también se rige por normas de excelencia, las cuales van marcando el camino que deben seguir sus estudiantes, de manera que a ellos no les cuesta trabajo expresar con convicción cuáles son las características que los definen como buenos o malos estudiantes y, en consecuencia, como estudiantes exitosos o proclives al fracaso.

CUADRO 4

Cómo son los estudiantes buenos y malos

<i>Definidora</i>	Buen estudiante		Mal estudiante		
	<i>PS</i>	<i>%PS</i>	<i>PS</i>	<i>%PS</i>	
Responsable	308	25.65	Irresponsable	341	29.20
Dedicado	184	15.32	Flojo	166	14.21
Disciplinado	149	12.41	Desinteresado	114	9.76
Inteligente	97	8.08	Indisciplinado	97	8.30
Buenas calificaciones	79	6.58	Irrespetuoso	48	4.11
Interesado en aprender	46	3.83	Impuntual	40	3.42
Honesto	27	2.25	Faltista	29	2.48
Solidario	26	2.16	Deshonesto	26	2.23
Organizado	25	2.08	Incumplido	22	1.88
Comprometido	22	1.83	Alcohólico	21	1.80
Respetuoso	22	1.83	Adicto	18	1.54
Puntual	21	1.75	Falta de dedicación	18	1.54
Cumplido	20	1.67	Despreocupado	17	1.46
Crítico y analítico	19	1.58	Distraído	16	1.37
Perseverante	18	1.50	Arrogante	15	1.28
Esforzado	15	1.25	Fiestero	15	1.28

CUADRO 5

Factores personales, académicos e institucionales señalados reiteradamente

Problemas	Mujeres	Hombres
<i>Personales</i>	Amistades negativas	Dificultad de adaptación
	Problemas familiares: muerte de familiares, divorcio de padres	Baja autoestima
	Separación de la familia	Distracciones
	Peleas con compañeras de habitación	Indisciplina
	Baja autoestima	Ansiedad y crisis emocionales
	Depresión	Desánimo por reprobado
	Acoso sexual	Pérdida de familiares
	Relaciones amorosas	Demasiada libertad
<i>Académicos</i>	No poder expresar con claridad mis ideas	Adicciones
		Relaciones amorosas fallidas
		Separación familiar
	Malos profesores (no explican bien, sin vocación, agresivos)	Materias difíciles de entender
	Profesores exigentes	Profesores irresponsables
	No expresar dudas en clases por vergüenza	Demasiada carga, muchas materias, muchos exámenes, muchos viajes
<i>Institucionales</i>	Clases aburridas	No estudiar suficiente
	No entender lo que se enseña	Falta de asesorías
	No poder expresar con claridad mis ideas	
	Desconocimiento de reglas y reglamentos	Falta de información
	Muchos trámites administrativos	Desconocimiento de reglamento
	Falta de información	Huelgas
Falta de atención médica	Mucha política	
No reporte de calificaciones a tiempo	Falta de materiales en campo	
Huelgas	Muchos trámites	
	Grupos numerosos	

De esta manera, el significado de ser un estudiante bueno o uno malo, para el estudiantado de tercer año, concuerda con las características del éxito y el fracaso escolares: si se es responsable, dedi-

cado, disciplinado e inteligente evidentemente se puede tener éxito; por el contrario, un irresponsable, flojo, indisciplinado, no puede conseguirlo. El cuadro 4 muestra la manera en que el estudiantado jerarquiza las cualidades que definen a los buenos y a los malos estudiantes.

Las características sobresalientes en el cuadro 4 corresponden a cualidades de tipo individual que poco o nada tienen que ver con el entorno ni las circunstancias institucionales. Ser responsable o irresponsable, disciplinado o errático, perezoso o diligente, tener interés por aprender o ser indiferente al aprendizaje, comprometido o despreocupado son situaciones que se definen por la decisión personal. Además, es posible afirmar que para este estudiantado el éxito y el fracaso están asociados no únicamente con sus cualidades de buenos o malos estudiantes, como pudiera pensarse a partir de las representaciones obtenidas, sino también con la capacidad de superar situaciones adversas para continuar, aunque éstas provengan de algún factor externo a su decisión o control.

Lo anterior es importante porque, aunque el estudiantado logra señalar principalmente tres tipos de situaciones problemáticas o adversas, como se describe en el cuadro 5, al final su éxito o fracaso en la escuela se supeditará a sus acciones personales y su capacidad de resiliencia (cuadro 5).

Hemos clasificado en tres rubros los problemas y obstáculos indicados por el estudiantado: personales, académicos e institucionales. Con todo, es posible ver que, en realidad, sólo los primeros corresponden al ámbito de lo personal/individual, ya que son los únicos donde tienen la posibilidad de incidir, quizá cambiando de amistades, acudiendo a un apoyo terapéutico o con acciones que les permitan tener mejores relaciones interpersonales. Los problemas académicos e institucionales, en cambio, no pueden modificarlos, porque no pueden cambiar la personalidad del profesorado o su forma de enseñar ni pueden evitar una huelga o minimizar trámites administrativos. De acuerdo con su razonamiento y concepción de lo que deben hacer, serán su actitud y sus acciones asertivas las que les permitan sortear estos inconvenientes. De manera que de nuevo vemos cómo la resolución de los problemas de diversa índo-

le, incluidos los externos al control de los alumnos, se imputa a las habilidades personales, tanto lo que es atribuible a las decisiones propias y a la capacidad personal de resolver las dificultades que no dependen de ellos directamente como aquello que se relaciona con su desempeño personal y sus habilidades intelectuales.

Pudimos identificar que hay una tendencia permanente a dirigir los argumentos o justificaciones del desempeño bueno o malo de cada persona al ámbito de la responsabilidad, el compromiso y el manejo individual de lo adverso como, por ejemplo, estudiar por cuenta propia cuando tienen malos profesores: aquellos que señalan como faltos de vocación, agresivos, aburridos o malos en general porque no enseñan lo que deben ni saben cómo hacerlo. Este tipo de situaciones son reconocidas por el estudiantado como problemas institucionales y académicos que, como señalamos anteriormente, están fuera de su control y, por ende, tienen que resolverlas mediante sus acciones personales.

Los malos profesores, que no explican bien o no enseñan lo suficiente, plantean un problema que irremediamente deben enfrentar y superar por su cuenta, en especial si alguno de esos docentes, además, suele calificar a los alumnos como personas de poca valía y que no merecen lo que tienen:

[El profesor] se la pasaba diciendo que no estudiáramos mucho, que ni siquiera merecíamos estar aquí en [esta universidad] porque el examen de admisión es como solamente puro cuento para meter a cualquier tipo de gente, para que otros tuvieran trabajo y ese tipo de cosas, explicando, dando entender de que no valemos mucho, pero digamos que podíamos mejorar [estudiante mujer].

El estudiantado suele identificar la existencia de problemas y obstáculos, pero también enfatiza cómo los han ido enfrentando y superando, lo cual refuerza la serie de cualidades y acciones que definen el éxito del cual son parte. Por ejemplo, cuando reconocen algunas situaciones problemáticas, como las dificultades para adaptarse y superar la separación familiar, podríamos argumentar que recurren a estrategias de adaptación. Entre estas situaciones

encontramos la falta de una autoridad familiar, la habituación a nuevos ritmos de trabajo, la asunción de nuevas responsabilidades personales, el abandono de la lengua originaria y el aprendizaje y dominio forzoso del español.

Algunos factores que influyen en el desempeño bueno o malo del estudiantado provienen de fuera, es decir del profesorado incompetente o exigente. Otros les competen directamente y se originan en tres aspectos: a) la adaptación; b) la autonomía y la responsabilidad; c) la cultura.

Factores que vienen de fuera

Si hay unos profes que no enseñan bien [...] pues uno tiene que estudiar por cuenta [propia] para pasar los exámenes o la materia [estudiante mujer].

Depende de nosotros [...] si quieres aprender. Con el profesor más malo no importa, tú aprendes [estudiante mujer].

Hay profesores que no enseñan nada, no te explican lo que ellos saben y no saben dar el conocimiento y así tú tienes que aprender [...] por ti mismo y pues sí sale [estudiante mujer].

Factores que les competen directamente:

Adaptación

Mi primer obstáculo pues fue las personas que no somos de aquí y también los obstáculos de dejar a nuestra familia. Creo que es muy difícil llegar aquí y estar prácticamente solos. Otro obstáculo fue que no estábamos acostumbrados al programa de estudios y que nos trajeran muy acarreados. Entonces yo creo que eso también fue difícil: acostumbrarnos al plan de estudios, al ritmo [estudiante varón].

Pues bueno, como siempre decimos, cuando llegamos nos sentimos solos, porque siempre estamos con nuestros papás y que, por lo mismo, [tenemos] sentimientos encontrados de, ¡oh!, ya estamos solos, no tenemos a nadie con quien desahogar y así. Pero bueno, en mi caso, cuando empezamos a tener las tareas y todo eso, o sea nos mantenemos ocupados y nos alejamos de las cosas de, ¡ay!, ¿qué voy

a hacer? Que ahorita no estoy con mi familia o les puedo llamar o no les puedo llamar. O sea, ¿cómo tener la comunicación contigo mismo? Pero, en este caso, la escuela sí ayuda como a irte de ese mundo de dolor y tristeza y ocuparte de otras cosas donde ya no sientas tanto la ausencia de tus padres y así y te pones a estudiar [estudiante mujer].

Autonomía y responsabilidad

Yo creo que, en tu casa, tu mamá o tu papá te decían: haz la tarea o báñate o así. Y pues al menos los que estamos aquí internados, no tienen a alguien que les diga que cumplan con la tarea, o levantarte, ve a clases, cámbiate o así [estudiante mujer].

Pues somos adolescentes, aún no somos completamente autosuficientes, responsables de nosotros mismos y a veces necesitamos una figura de autoridad que, no sé, como nuestros padres, hermanos, que nos encaminen a lo que deberíamos hacer. Siento que eso es difícil, porque a veces llegas y no tienes [estudiante varón].

No sabías ser responsable de esa libertad o tomarla como se debe y pues mejor optas por estudiar y hacer tareas. Mejor no íbamos a jugar básquet o hacer cualquier cosa. Entonces la mayoría de veces nos poníamos a estudiar [estudiante mujer].

Había compañeros que trabajaban muy rápido o que hacían unas cosas demasiado bien y yo no las podía hacer porque no estaba acostumbrado o no conocía esas cosas. Aparte estamos en una etapa que nos cuesta mucho ser independientes de cada uno y no estamos acostumbrados a que cada uno sepa mandarse a ser independiente, pero tienes que hacer siempre un esfuerzo [...] Lo importante es hacernos responsables, porque aquí se quedan los que quieren estar [estudiante varón].

Cultura

Sí, bueno, en mi caso yo hablaba lengua indígena y pues allá todo el tiempo hablaba en lengua indígena y pues iba a clases, pero eran tres horas hablar español y en la hora de recreo era hablar lengua indígena completamente. Y llegar aquí es todo español y hay muchos términos

que manejan y yo no los entiendo. Como en esa parte fue muy difícil, como incluirse y hablar igual, no sé [estudiante mujer].

En términos generales, el fracaso es entendido como la ausencia de buenos resultados objetivados en calificaciones o como la inhabilidad de lograr los conocimientos y las capacidades establecidos por las instituciones educativas, expresados también en calificaciones. En otros términos, quien cumple con los estándares de la escuela es escolarmente exitoso, si no lo hace, ha fracasado. En concordancia, un buen estudiante es exitoso y un mal estudiante, no.

Escudero (2005) refiere que al hablar de fracaso escolar es igualmente obligado hablar de exclusión. Más allá de que en esta universidad exista un criterio de selección que intenta ser menos excluyente para los sectores vulnerables, como lo señalamos arriba y como lo argumentan Buendía y Rivera (2010), la exclusión va más allá de la aplicación de filtros, en este caso, de la disminución de filtros para el primer ingreso. La exclusión sigue operando cuando la institución, en aras de ganar *credibilidad social* o reconocimiento, impone sanciones escolares que no toleran el rezago o la repitencia con la consecuente salida de un alto porcentaje de estudiantes en los primeros años del ciclo. En suma, esta universidad basa su reconocimiento académico y su buena reputación como institución de excelencia en criterios numéricos que se traducen en calificaciones altas, prácticamente cero rezago estudiantil y baja repitencia.

CONCLUSIONES

Las formas en que los estudiantes de esta institución expresan su manera de entender y afrontar el éxito o el fracaso escolares demuestra una profunda incorporación del discurso institucional: la necesidad de esfuerzo, trabajo y responsabilidad individuales que asumen desde el momento en que se vieron favorecidos —de entre muchos otros aspirantes— no sólo con haber sido aceptados como alumnos, sino como parte de un sector que ha sabido *aprovechar la oportunidad* y ha podido permanecer en la universidad a pesar de tener que sortear diversos obstáculos. Ésta es, por supuesto,

una perspectiva que destaca la cuestión de identidad y pertenencia institucionales. Sin embargo, Buendía y Rivera (2010: 63) opinan que no elegir al estudiantado únicamente mediante el examen de conocimientos contribuye en gran medida —aun en esta institución— al rendimiento académico. Lo que sí es un hecho es que aquí el rendimiento académico de los estudiantes que superan los tres primeros años y logran obtener un título universitario se asocia con una serie de características personales como la perseverancia, el compromiso y la disciplina, independientemente de los escollos —usualmente menores y completamente manejables— que puedan surgir en la institución, por ejemplo, malos profesores, problemas administrativos o huelgas de trabajadores. Estas características, a raíz de lo señalado por los informantes, pueden ser desarrolladas durante su trayectoria en la institución. Faltaría escarbar un poco más en la historia personal de cada miembro de la comunidad que egresa para entender puntualmente cuál es la estructura dispositiva que determina su permanencia y la llegada a buen término en sus estudios superiores.

El éxito y el fracaso escolares, para el estudiantado, están estrechamente relacionados con el hecho de identificarse como un estudiante bueno o uno malo. Los alumnos asumen la responsabilidad de desempeñarse de manera adecuada a partir de cualidades que, en conjunto, les permiten resolver experiencias con malos profesores, situaciones de acoso, amistades inconvenientes o trabas administrativas e institucionales.

Los factores extrainstitucionales, para ellos, tienen poco peso, toda vez que su condición de alumnos en esta institución diluye —al menos en términos materiales— las desigualdades de origen por medio de becas, apoyo alimentario, viajes, acceso irrestricto a las instalaciones prácticamente los siete días de la semana y otras ayudas. Todo esto los convierte en estudiantes con dedicación real de tiempo completo. No es arriesgado señalar que, en la medida que van avanzando los grados escolares, los estudiantes en esta universidad van conformando una comunidad bastante homogénea, cuyos valores, creencias y acciones profesionales giran en torno a su *pertenencia*, la cual durará toda la vida.

A la pregunta expresa de por qué hay quienes abandonan la institución en los primeros semestres se percibe, por parte de los estudiantes que continúan, una profunda condescendencia hacia aquellos que *desafortunadamente tuvieron que irse*, especialmente si fue por razones familiares, de salud o violencia sufrida en la institución. El *aquí se quedan los que quieren estar* minimiza posibles factores estructurales, académicos u otros que rebasan el ámbito de la decisión consciente de optar por otro derrotero (otra escuela, otra ocupación). No obstante, reconocen que abandonar no necesariamente se traduce en fracaso pues hay posibilidades de estudiar en otra escuela. Asimismo, la reprobación puede ser causante de abandono, pero se sabe menos de estudiantes cuya inconformidad con la institución o la falta de identidad con ésta haga que decidan dejarla.

En este trabajo hemos evitado adoptar o proporcionar una definición unívoca de fracaso escolar, en el entendido de que no únicamente es complicado tener un acuerdo preciso sobre este concepto —situación que se genera en razón de lo social e institucionalmente elaborado para otorgar a las escuelas y universidades un reconocimiento académico en el campo educativo—, sino porque nos interesó explorar la percepción estudiantil al respecto y la manera en que ésta puede definir o indicar acciones hacia la consecución de un grado académico.

Como toda institución educativa de reconocimiento, ésta hace eco de los discursos dominantes que exaltan el desempeño individual como condición incuestionable que lleva a fracasar o a tener éxito en la escuela y en la vida. En el marco de tales creencias, esta institución, desde el bachillerato, construye sus propias jerarquías y parámetros de desempeño, a través de cuyos indicadores (calificaciones, cuadros de honor, prácticas en campo, entre otros) los profesionales en formación se van identificando a lo largo de su trayectoria estudiantil.

Por último, los estudiantes que llegan al tercer año de la preparatoria —independientemente de si sus variados orígenes socioeconómicos o sus diferencias de capital cultural los obligaran a desplegar múltiples acciones con miras a mejorar su desempeño escolar en distintos momentos— ven cómo cerca de la mitad de aquellos con

quienes iniciaron sus estudios los dejaron por causas muy disímiles: enfermedades, violencia, situaciones familiares, inadaptación e incluso falta de identidad con la institución. También, en muchas ocasiones, por reprobación, la causa aparentemente más recurrente del abandono.

En medio de circunstancias como las descritas, este estudiantado en particular pasa por un proceso intenso de socialización secundaria que lo va definiendo a partir de todos los significados inherentes al ethos institucional y, por tanto, a lo que es ser un buen o un mal estudiante, lo que es un buen o un mal profesor y, por tanto, a identificar aquellas circunstancias que en este contexto pueden llevarlo al éxito o al fracaso escolares. Como señala Perrenoud (1990: 218-219), los estudiantes se han incorporado a una cultura escolar que ha de permitir a los alumnos “desempeñar adecuadamente su *oficio*”, de acuerdo con el *nomos* de su institución escolar.

REFERENCIAS

- Abril Valdez, Elba, Rosario Román Pérez, María José Cubillas Rodríguez e Icela Moreno Celaya (2008), “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-16, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a7.pdf>>, consultado el 16 de julio de 2020.
- Alarcón, Esmeralda, Juan Manuel Piña Osorio, Ana García Valcárcel y Francisco J. Tejedor (2019), “Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 165, pp. 62-80, <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>>, consultado el 17 de julio de 2020.
- Aristóteles (1972), *Ética nicomáquea*, México, Porrúa.
- Buendía, María Angélica y Roberto Rivera (2010), “Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 156, octubre-diciembre, pp. 55-72.

- Cano Sánchez-Serrano, Joaquín (2001), “El rendimiento escolar y sus contextos”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 15-80, <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120015A>> consultado el 14 de abril de 2020.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2008), “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 148, pp. 31-55.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2007), “Estudiantes adolescentes y sexualidad”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Sexualidad, género y desarrollo humano*, México, Gernika, pp. 197-232.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2001), “Identidad de género e identidad profesional”, en Emma Zapata, Verónica Vázquez García y Pilar Alberti (coords.), *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, México, ANUIES-COLPOS/Consejo Británico, pp. 333-349.
- Chávez Arellano, María Eugenia y Verónica Vázquez (2007), “El chisme y representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115, pp. 21-48.
- Conalep (2015), *Abandono escolar en el sistema Conalep: análisis de diversos factores y módulos con mayor reprobación*, <https://unevoc.unesco.org/network/up/AbandonoEscolar_Nal.pdf>, consultado el 30 de agosto de 2020.
- Escudero Muñoz, Juan M. (2005), “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-24, <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>, consultado el 19 de agosto de 2020.
- Farfan Hernández, María del Socorro y Víctor Morales (2016), “Factores que influyen en el abandono escolar de estudiantes de preparatoria: Sultepec y San Simón de Guerrero”, tesis de licenciatura en Psicología, México, UAEM, <<http://hdl.handle.net/20.500.11799/589555>>, consultado el 2 de marzo de 2021.
- Hinojosa Rivero, Guillermo (2008), “El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 18, núm. 1, pp. 133-154, <<https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>>, consultado el 22 de abril de 2020.

- INEE (2019), *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la implementación curricular en educación media superior (EIC EMS). Informe complementario*, México, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PID256.pdf>>, consultado el 19 de agosto de 2020.
- INEGI (2022), *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*, México, <<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>>, consultado el 10 de noviembre de 2022.
- Lamas, Héctor (2015), “Sobre el rendimiento escolar”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 3, núm. 1, pp. 313-386, <<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>>, consultado el 23 de julio de 2020.
- Lara-García, Baudelio, Aarón González-Palacios, María de los Ángeles González-Álvarez y María Guadalupe Martínez-González (2014), “Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 30, julio-septiembre, pp. 71-83, <http://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30_lara.pdf>, consultado el 30 de agosto de 2020.
- Martínez-Otero, Valentín (2009), “Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 39, núms. 1-2, pp. 11-38, <<https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065002.pdf>>, consultado el 30 de agosto de 2020.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- OCDE (2016), *PISA, Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*, <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>>, consultado el 30 de agosto de 2020.
- Perassi, Zulma (2009), “¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 65-80, <<https://doi.org/10.35362/rie500661>>, consultado el 22 de agosto de 2020.
- Perrenoud, Phillippe (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Piña Osorio, Juan Manuel y María Eugenia Chávez Arellano (2001), “La trayectoria de las académicas de una institución agronómica: entre la

- igualdad y los valores de género”, en Miguel Ángel Ramírez Jardines (coord.), *El valor de los valores en la educación*, Culiacán, Gobierno del Estado de Sinaloa/UAS/Escuela Normal de Sinaloa, pp. xx.
- Prieto, María Teresa y José Carrillo (2009), “Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 5, mayo, pp. 1-8, <<https://doi.org/10.35362/rie4952069>>, consultado el 21 de julio de 2020.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva, José Luis García-Cué y María Antonia Pérez-Olvera (2014), “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 51-74.
- SEP-COPEEMS (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, <https://educacionmedia-superior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf>, consultado el 12 de octubre de 2023.
- SEP-INSP (2015), *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*, México, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/sep-analisis-del-movimiento-contra-el-abandono-escolar.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2023.
- Weiss, Eduardo (2015), “Más allá de la socialización y la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. especial, diciembre, pp. 1257-1272, <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29843497009.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2023.

Imagen de la formación ciudadana en estudiantes de educación media superior

Jesús García Reyes y Rafael Rodríguez Hernández

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar las imágenes de los estudiantes de educación media superior (EMS) sobre la formación ciudadana ejercidas en su contexto social. El tema es importante por la necesidad de implementar en la institución escolar una formación basada de manera ética en cimentar sujetos autónomos, con capacidad de decisión y responsables cívicamente (Bolívar, 2005), en razón de que los valores y prácticas que se viven en el espacio escolar fomentan actitudes en la vida adulta que permiten la convivencia social.

El reto radica en la elaboración de los planes y programas de estudio que logren influir en los estudiantes de EMS en su participación ciudadana, con el objetivo, en primer lugar, de que se inmiscuyan en los temas políticos del medio y, en segundo, que los integren en su vida en sociedad, para una convivencia basada en el diálogo y el respeto a la pluralidad.

A través de la formación, que es definida como la capacidad y disposición de las personas para aprender y ser competentes en su entorno social (Gadamer, 1991), se busca que en las aulas se contribuya a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que parti-

cipen activamente en la vida social; esto es, “personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos” (SEP, 2017: 21).

La formación ciudadana apuesta, en su deber ser, por tres principios: cultivar la autonomía de los individuos, comprender las diferencias, los conflictos y su solución mediante el diálogo y, por último, promover situaciones en las que se pueda aprender a ser respetuoso y tolerante de manera activa; es decir, reconocer al otro en igualdad de condiciones y con la misma dignidad que se cree tener (Martínez, 2013).

Sin embargo, los contenidos de la educación ciudadana con frecuencia se reducen a la impartición de temas sin que necesariamente haya un cambio de actitudes ni participación ciudadana, a lo cual se añan los problemas que presenta este nivel educativo, como altos índices de deserción escolar, violencia y apatía de los estudiantes en relación con los contenidos escolares. A todo esto se suman las dificultades inherentes al mundo juvenil.

Por tanto, es entendible que éste sea un fenómeno de interés académico dados los acontecimientos que ocurren dentro y fuera de los centros escolares y cómo participan los jóvenes. Comprender la formación ciudadana de los estudiantes en sus distintos espacios permite identificar sus diversas formas de expresión a fin de incidir en su entorno y crear mecanismos de participación.

EL trabajo se divide en cinco apartados: en el primero se expone el planteamiento del problema sobre la formación ciudadana en EMS y los jóvenes; en el segundo se describe la teoría utilizada para esta investigación, las representaciones sociales, con el propósito de resaltar sus conceptos fundamentales para así comprender las imágenes que expresan los estudiantes respecto de su formación; en el tercero se muestra la metodología usada para la obtención de los datos del estudio; en el cuarto se dan los resultados; en la última parte se hace una breve conclusión.

Planteamiento del problema

En México, históricamente, existe un desinterés por la política —entendida como las luchas por el poder de las estructuras partidistas— que aumentó aún más en la primera década del siglo XXI. Esta apatía está motivada por el desempeño de los grupos en el poder, el incremento de la inseguridad, la corrupción y los abusos en contra de los derechos humanos, lo cual generó un clima de desconfianza institucional (Tronco, 2012), de modo que en los años recientes se hicieron modificaciones en todos los niveles del Estado. Uno de los principales se realizó en la institución escolar, en la que se introdujeron contenidos democráticos para solventar la desfragmentación social.

El apoyo financiero internacional y el nacional fungió de sustento para iniciar reformas a los planes y programas de estudio (Alcántara y Zorrilla, 2010), mediante las cuales se pretendió incentivar la educación para la ciudadanía. Este tipo de educación considera que el espacio escolar es idóneo para la formación de nuevos ciudadanos porque implica un entorno favorable, con contenidos, discursos y prácticas disciplinarias que suponen estabilidad y producción para que una persona sea sujeto gobernable y pueda ejercer la ciudadanía.

La modificación de los planes y programas de estudio buscaba cambiar la visión patriótica que se impartía en las clases de civismo por el fomento de una educación para la ciudadanía; esto es la educación que se da a los alumnos desde la “infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participan en las decisiones que conciernen a la sociedad. De manera específica, se entiende aquí que «sociedad» es una nación circunscrita dentro de un territorio reconocido como Estado” (UNESCO, 1993: 2).

El pensamiento educativo moderno trasciende el ideal de ciudadano y plantea justificar la sociabilidad y la constitución de la ciudadanía a través de la legitimidad y la demanda del Estado. Más que un adoctrinamiento patriótico, se impulsa una mayor injerencia en los asuntos públicos por parte de los ciudadanos.

La experiencia de vida que dan las instituciones escolares mediante los procesos de convivencia en la escuela es vital para la construcción de la ciudadanía (Núñez, 2016). El curso de vida en las escuelas suele buscar lo similar y lineal en los estudiantes mediante la organización con base en secuencias formales que son propias de la edad —como el ingreso, la permanencia y el egreso de la institución—, relacionadas con etapas estandarizadas como los grados académicos. La escuela es el lugar donde se convive con personas de la misma edad, en un contexto comunitario que en ocasiones puede diferir, pero que propicia miradas del mundo, a partir de lo juvenil, proclives a formar microculturas en las que se incorpora la personalidad y la convivencia con los pares (Feixa, 1998).

El espacio escolar es un escenario afortunado para las experiencias de los jóvenes porque integra diversas lógicas de acción institucional. En él, los individuos adquieren los principios de justicia, se diversifican las reciprocidades y adquieren mayor importancia que la ley, porque éstos se enfrentan a distintos métodos, perspectivas y formas de trabajo (Dubet y Martuccelli, 1998).

Al nivel de EMS asisten jóvenes de 15 a 18 años, quienes se adscriben y se integran ya sea a lo comúnmente denominado *bachillerato* o *preparatoria* o a las modalidades equivalentes de profesional técnico y bachilleres. Este espacio escolar representa una instancia de incertidumbre y temporalidades, porque se supone que existe una estrecha relación entre las asignaturas de tiempo y el espacio transcurrido en las trayectorias escolares de los alumnos, pero, por otro lado, el sometimiento a un calendario escolar es corto e impuesto por las autoridades educativas (Escolano, 2000).

La EMS está lejos de alcanzar la cobertura universal: para el ciclo escolar 2020-2021, apenas se logró matricular 57.6 por ciento de los jóvenes de 15 a 17 años, aunque tuvo la proporción más baja de abandono escolar (10.8 por ciento), con una eficiencia terminal de 66.70 por ciento (INEE, 2020). Ante esta situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró diversas estrategias para contrarrestar la deserción e incentivar la eficiencia terminal, que se materializaron en la Reforma Integral de Educación Media Superior 2017 (RIEMS), que tuvo como propósito buscar de forma efec-

tiva el derecho a la educación para todos a partir de los principios de una educación de equidad e inclusiva, la cual postula eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad (SEP, 2017).

Para ello se otorgaron becas y se modificaron los planes curriculares. En lo tocante a la educación para la ciudadanía, se promovió ampliar los contenidos e incluir la formación en esta materia. Así, el estudiante aprendería a comprender y valorar la participación en la democracia como elemento importante para el sistema político y como forma de vida. A partir de los aprendizajes acerca de la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones en sociedad, las competencias adquiridas durante los cursos comprenden la promoción de la vida democrática en lo que se refiere a derechos y responsabilidades inherentes en el ejercicio de la ciudadanía (SEP, 2017).

En los bachilleratos y preparatorias universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se modificaron los planes y programas de estudio. Algunos de sus cambios fueron redefinir el perfil de ingreso, actualizar esos programas, formar y actualizar a los profesores e incorporar una materia para aprender a aprender, entre otros (UNAM, 2012).

De esta manera, se dio una mayor relevancia a la formación ciudadana en los programas de estudio, por ser una parte crucial de la educación ciudadana. Los cambios curriculares que ha vivido esta asignatura provienen de las políticas educativas en gran medida aplicadas al inicio del siglo XXI, que pretendían consolidar la democracia como sistema político. Se sustituyó la materia de Civismo y Orientación Educativa, la cual se centraba en la formación de valores cívicos basados en el patriotismo (Barba, 2007). En los años posteriores se estructuró la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyos contenidos se fundamentaron en la noción social, misma que introducía una visión laica, democrática, universal, preventiva, comunicativa y formativa, que tiene como finalidad el desarrollo de sujetos autónomos (Schmelkes, 2004). Para finalizar, se fomentaron la autonomía, los derechos y la tolerancia en los individuos median-

te la enseñanza de los derechos fundamentales, lo que permitiría una convivencia social adecuada (Bobbio, 2006).

Uno de los principios de la formación ciudadana es reconocer la ciudadanía de los estudiantes y que ellos se hagan conscientes de que sus derechos civiles son fundamentales: las libertades de expresión y de propiedad y el trato equitativo con justicia (Marshall, 2007). Mediante la educación y el conocimiento se brinda la oportunidad de pensar y reflexionar sobre vivir con dignidad, disfrutar de los bienes culturales para participar más eficazmente en la sociedad, mejorar las relaciones con los demás y comprender el mundo en que vivimos (Carbonell, 2008).

En este sentido, es fundamental el reconocimiento de las condiciones de vida de las personas y sus derechos sociales para vivir justa y dignamente. La escuela es la condición que da mayor acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano (Bourdieu, 2008). La formación ciudadana significa enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática que, asimismo, favorece las habilidades de diálogo, debate y toma de decisiones para una activa participación en la comunidad.

En este sentido, la escuela se convierte en la responsable de la condición social de la ciudadanía. Para su enseñanza se proponen los siguientes elementos:

- 1) *Civilidad*. Cuidar las relaciones de urbanidad, decoro y buenas maneras de la comunidad.
- 2) *Identidad nacional*. Apropiación de los símbolos patrios, compromiso con la nación, la patria y sus tradiciones. Respeto a las normas cívicas.
- 3) *Solidaridad*. Buscar la unidad social y la participación en la comunidad.
- 4) *Responsabilidad*. Cumplimiento de los deberes familiares, profesionales y sociales.
- 5) *Evaluación al sistema político*. Se da mediante los mecanismos de participación y los órganos de decisión social.
- 6) *Disposición*. Para la participación en los asuntos políticos de la comunidad y en diferentes espacios sociales (Ibañez, 2002).

Algunos rasgos primordiales en la formación de ciudadanos son el desarrollo de sujetos participativos en diferentes sectores productivos de la sociedad y el compromiso de éstos en el desarrollo político y económico de su comunidad, por medio de su colaboración en el entorno con un sentido democrático (Canfux, Castellanos y Corral, 1996). De la misma manera, es una meta formativa y un logro personal concebir la autonomía y la conciencia de sus derechos para una participación continua de estos sujetos en los asuntos públicos (Quiroz y Jaramillo, 2009).

La RIEMS pretende reproducir la sociedad en el espacio escolar. En consecuencia, se recrea una imagen de ésta, con su división del trabajo y sus jerarquías. Asimismo, la formación de los ciudadanos se basa en la autonomía, en la resolución de problemas y en la capacidad de incidir y decidir sobre los retos actuales. Sin embargo, esta premisa ha encontrado obstáculos porque, dentro de las aulas, aún persiste una visión de corte disciplinar, sumiso, dependiente, en la que se considera al estudiante un súbdito parroquial y que impide la formación del futuro ciudadano.

Hay que repensar el bachillerato como el lugar que se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa *ordenadora* de la vida, pero también en un lugar para transitarla (Dussel, Brito y Núñez, 2007); es decir, un espacio para la formación personal y ciudadana. Los estudiantes de EMS construyen su identidad y aprenden a participar y convivir entre ciudadanos a través de la familia, el lugar de residencia, la escuela, el trabajo, los amigos, los vecinos, los medios de comunicación y las redes sociales. Bajo los principios de democracia se busca la cooperación de todos sus actores. Es necesario entonces el reconocimiento social del acuerdo, la pluralidad y la colaboración en la comunidad para construir ciudadanía (Almond y Powell, 1984).

No obstante, en la Encuesta Nacional de Cultura Política de los Jóvenes (COLMEX, 2012), se indica que 84 por ciento de esta población era apática a los temas de política: su participación en distintos espacios, como organizaciones estudiantiles o vecinales, fue solamente de 4.2 por ciento. De igual forma, datos del IMJUVE (2013) mencionan que 55 por ciento de ellos no tenía interés en las

siguientes elecciones para presidente. Por otra parte, en el grupo de los jóvenes de menos de 23 años se dio un aumento significativo de diez puntos —en contraste con los mayores de 25 años— en lo que se refiere a la asociación con grupos estudiantiles (de 22.5 por ciento), con los deportivos (de 20.1 por ciento) y con otros como la defensa de los animales, los derechos de diversas comunidades en situación de discriminación y en favor del medio ambiente. Esto se debe a las redes sociales y a las nuevas aplicaciones de internet. No obstante, el interés de 92 por ciento de los jóvenes de 12 a 17 años por la política seguía siendo nulo y solamente 61.5 por ciento de ellos confiaba en un sistema de gobierno democrático.

Para 2019, los datos de la Encuesta de Jóvenes en México (INEGI, 2021) ratificaron la abúlica relación de los jóvenes con las instancias políticas. Las instituciones en las que depositaban mayor confianza eran el sistema educativo (38.7 por ciento), la sociedad civil (38.6 por ciento) y las organizaciones religiosas (37.5 por ciento). Por otra parte, las que les provocaron mayor desconfianza fueron los partidos políticos (16.6 por ciento), las fuerzas armadas (13.6 por ciento) y el gobierno (11.6 por ciento) (Nares *et al.*, 2019).

Algunos estudios asignan la mayor participación como ciudadano a quienes poseen un nivel de escolaridad más alto (Duarte y Jaramillo, 2009; Durand, 2004; Krotz y Winocur, 2007; Peschard, 1997). Datos de Parametría (2018) mencionan que 65 por ciento de los votantes en las últimas elecciones contaban con estudios universitarios, cuyas edades oscilaban entre 26 y 35 años. Aunque es una cifra elevada, el porcentaje se mantuvo muy por debajo de las expectativas democráticas. Ante esta situación, destaca que 48 por ciento de los jóvenes que estaban a punto de iniciarse en la vida democrática, de entre 12 y 19 años, estaban desinteresados de los temas políticos (Ortiz, 2016). En los últimos 20 años de transición hacia la democracia apenas se logró sobrepasar la media para legitimar las elecciones. Aun así, en la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (INEGI, 2020), sobresale un mayor interés por parte de los jóvenes acerca de los temas y asuntos del país (53 por ciento de mujeres y 47 de hombres). Asimismo, éstos identificaron que la ciudadanía se relaciona con los derechos (40 por ciento) y las responsabilida-

des (36 por ciento). Por tanto, podemos ver que todavía persisten obstáculos para la formación de ciudadanos.

Con todo, su participación no se limita los espacios políticos existentes (Reguillo, 2012). Hoy en día se buscan medios alternativos para la resignificación de la política. El internet y las redes sociales son la arena idónea para la interacción, porque propician el intercambio de consumos culturales, contextos compartidos y la libertad para la expresión (Reina, Fernández y Noguera, 2012). En especial, ha habido un incremento en el uso de redes sociales, que se expresan en foros de internet (17 por ciento), las protestas (16.8 por ciento) y la firma de peticiones en red (15 por ciento). También se incrementó la participación en otros espacios digitales, como el de las discusiones políticas (22.1 por ciento), el seguimiento de las noticias políticas en medios de comunicación por medio de memes o cadenas de información (20.4 por ciento) (Nares *et al.*, 2019).

De esta suerte, la conciencia política de la población juvenil se diversifica en distintos canales de comunicación y objetivos, de modo que su actuación en ese ámbito también ha cambiado —en relación a cómo se concebía en el pasado— y se matiza en distintos foros en donde se discute y reflexiona (Gribble y Bremner, 2012; Lee y Mason, 2006; Rodríguez, 2001). Las diversas formas de expresión y el compromiso por lo cultural se han resignificado más allá de un cambio de sistema político. Los nuevos luchadores sociales reivindican los agrupamientos sociohistóricos que han sido marginados y buscan un reconocimiento. Cuando varios grupos se entrecruzan producen una crítica política a los procedimientos del gobierno y de las personas relacionadas con el poder.

Las expresiones actuales de los jóvenes corresponden a movimientos coyunturales que aparecen en las crisis de sistemas políticos y sociales. En consecuencia, no es casual que las nuevas expresiones y formas de participación se centren en el reconocimiento de la diversidad, el feminismo, el medio ambiente, el maltrato animal o la guerra. De esta forma, aparecen nuevos tipos de participación de orden social, cívico, político (Gramsci, 1980). Las nuevas formas de organización permiten la pluralidad democrática y sirven para la reconstrucción del tejido social mediante la denuncia y la protesta.

Mediante las demandas concretas del colectivo se forman agencias significativas entre sus miembros (Melucci, 1999).

El consumo cultural de los jóvenes es un elemento importante para su participación porque recrean y construyen espacios para la discusión sobre tales temas. Mediante redes sociales, foros, blogs, tuits, mensajes y la creación de grupos consolidan lazos de comunicación entre sus miembros, generando empatía (Lozano, 2015).

En este sentido, el presente trabajo intenta averiguar el reconocimiento de los jóvenes acerca de la libertad de expresión y sus derechos fundamentales, cómo se apropian de éstos y cómo se relacionan y participan en su medio, vía las prácticas sobre vivir con dignidad y disfrutar los bienes culturales que ofrece la comunidad. De este modo, se analizarán los elementos que aporta la educación ciudadana y su formación a partir de tres dimensiones para el actuar de los jóvenes en ciudadanía, a saber,

- 1) *Cívica*. Fomenta la formación y el reconocimiento de las relaciones *de igualdad, respeto y solidaridad* en comunidad, en el sentido de cuidar la urbanidad, el respeto a los símbolos e instituciones nacionales, la igualdad entre los integrantes de la comunidad y la solidaridad en temas comunes.
- 2) *Política*. Reconocer y respetar las instituciones políticas y sus partidos como mecanismos de participación. Sin embargo, en la actualidad también recae en la defensa de los derechos sociales de los diversos grupos sociales.
- 3) *Ciudadana*. Es la responsabilidad individual y colectiva por buscar la unidad social, el cumplimiento de los deberes familiares, profesionales y sociales, así como la participación en los asuntos políticos de la comunidad y los diferentes espacios sociales (Ibañez, 2002; Flores y Mayerbeg, 2000; Marshall, 2007; Almond y Powell, 1984).

Las imágenes de los estudiantes de EMS se conformarán en gran medida por la información, el campo y la actitud que expresan a partir de su formación en las escuelas. Dado que la diversidad de los centros escolares se focaliza en grupos de jóvenes, bajo la premisa

de compartir códigos y contextos semejantes del mundo joven, su accionar se relaciona de forma semejante, pero a la vez se diversifica por el contexto particular.

Representaciones sociales en los estudios sociales

El estudio de las representaciones sociales ayuda a comprender el sentido común de las personas y su contexto. En otras palabras, las personas en su día a día establecen rutinas sociales en los círculos de contacto consolidados y por lo regular las creencias se mantienen confirmadas, si bien hay ocasiones en que éstas se interrumpen, desequilibran el orden establecido y producen cierta incertidumbre. Ejemplo de estos eventos que provocan curiosidad, temor o malestar son los cambios económicos, las pandemias, las novedades sociales o los procesos políticos. Para solventarlos se construyen diversos argumentos, los más verosímiles de los cuales serán aquellos que estudian el fenómeno, lo comprenden y lo explican—cabe decir que este proceso es lento—. Entonces, ante la adversidad se elaboran esquemas diversos de explicación que dependen del grupo social al que se pertenezca, como puede ser la familia, los amigos, los compañeros de trabajo, los medios de comunicación, etcétera.

A estos fenómenos se les denomina representaciones sociales, a las que Moscovici (1979) considera como una relación interconectada por tres elementos: el *sujeto social*, el *objeto de representación* y los *otros*. De forma que el intercambio de ideas sobre un objeto o fenómeno problemático produce en el grupo una sintonía de un argumento común y de explicación. Conforme pasa el tiempo más se consolida la representación, hasta que otro evento aparezca.

Las representaciones sociales son cambiantes de acuerdo con el contexto al que pertenecen. Los discursos explicativos son duraderos mientras le sean útiles al grupo social, surjan otras representaciones sobre el objeto o se desmientan a partir del conocimiento científico. No obstante, en la mayoría de los casos no ocurre así, porque los razonamientos más comunes o la explicación suelen

ser sencillos y básicos para continuar el orden social, aunque en ocasiones funcionan también para cambiar el orden establecido (Groult, 2020).

Las representaciones sociales pertenecen a la manera como los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de su ambiente y la información que circula en las personas del entorno. Se trata del conocimiento espontáneo, ingenuo, es decir, de sentido común (Jodelet, 2000). Así, entre más se conoce, menos aparecen las representaciones sociales.

Los mecanismos por los que los individuos conforman sus representaciones sociales se basan en tres dimensiones: la *información*, el *campo* y la *actitud*. Esta última es la más visible porque es una acción concreta y tangible, es medible y se replica en el grupo al que se pertenece. De modo que se identifica a quien se encuentre a favor o en contra de ciertos fenómenos, porque se le ha asignado previamente un sentido en el individuo, lo ha interiorizado y toma partida desde su perspectiva.

Las representaciones sociales se definen como un conocimiento espontáneo que enlaza múltiples dimensiones que se van articulando en relación con la experiencia, la comunicación y las relaciones sociales. Se distinguen del conocimiento científico porque se basan en las ideas compartidas de un grupo social determinado sobre un fenómeno social concreto (García y Piña, 2020). A diferencia de la teoría científica —que intenta construir sistemas explicativos de la realidad de forma objetiva—, las representaciones sociales se basan en las relaciones intersubjetivas y su asimilación personal.

La creación de representaciones sociales no tiene límite porque los acontecimientos cotidianos son infinitos, por ende, las imágenes de los integrantes de un grupo se reflejan, pero no son totalmente fieles a todos los espectadores y su elaboración dependerá de cada uno de ellos. El mundo se vuelve así en lo que pensamos o lo que debería de ser (Moscovici, 1979). Por esta razón, los acontecimientos que para unos pueden ser de la mayor importancia para otros son irrelevantes.

Para abordar una representación es importante considerar tres elementos: a) la *información*, la cual circula en las pláticas, en

los medios, en los estudios académicos o científicos; b) la *imagen*, lo que se percibe con la información recabada; c) la *actitud*, la acción que se puede tener ante el objeto social. Cada una de las personas involucradas en el fenómeno adquirirá, a partir de su propio contexto o grupo, los datos más pertinentes para definir el fenómeno.

En otros términos, la información en el medio es mucha y diversa, pero el crédito que se le otorga a la fuente dependerá de la experiencia propia y la educación o de los relatos de terceros a los que se asigne poder y prestigio, según la posición que le concede el grupo o la propia relación con ésta (Groult, 2020).

Por último, una representación social es la dimensión más abstracta porque es subjetiva y está supeditado a la jerarquización individual o grupal que se le asigna a la imagen que representa el fenómeno. En otras palabras, es la forma en que se recogen y organizan todos los fragmentos que conforman la información sobre un objeto, lo que es variado y, en ocasiones, influido por la actitud del grupo (García y Piña, 2020).

Así, estas representaciones, en los estudios sociales, permiten comprender el accionar de ciertos grupos ante un fenómeno problemático dado en su entorno. Debido a la profundidad de la indagación sobre las representaciones sociales, éstas han generado estudios sobre la identidad, la pertenencia, el rechazo y el accionar ante una situación de cambio de contexto (Jodelet, 1986). También funcionan para aprender acerca del saber cotidiano y la conformación del sentido común, como un mecanismo de previsión para anticiparse en la actuación o reacción frente al fenómeno (Giroult, 2020). Asimismo, sirven de justificación sobre el actuar en determinados momentos y contextos.

En este sentido, la investigación de las imágenes sobre la formación ciudadana en los estudiantes es clave para comprender la cohesión de los grupos, su actuación en contextos de coyuntura y apreciar la identidad que se conforma en los jóvenes durante su estancia escolar.

En la formación ciudadana hay tres valores que son sumamente importantes para la actuación de las personas:

- 1) *Compromiso*. Representa el acuerdo con otras personas, instituciones o consigo mismo, del cumplimiento de ciertas actividades en la vida pública o personal.
- 2) *Responsabilidad*. Implica responder ante los demás por los actos propios en beneficio de la estabilidad social.
- 3) *Solidaridad*. Es el respeto a los demás, el reconocimiento de los otros para poder colaborar en beneficio del bien común (Camps, 1990).

En el siguiente apartado se abordan preguntas que exploran los elementos de actuación de los estudiantes en circunstancias hipotéticas en su contexto inmediato, como la escuela y la comunidad, asimismo, se identifican imágenes acerca del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad, mediante su representación acerca de la formación ciudadana que han adquirido durante su tránsito en dicho contexto.

Metodología de la investigación

Del campo

Los centros educativos donde se realizó el estudio fueron cuatro instituciones de EMS: una Escuela Nacional Preparatoria y un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos de la UNAM y situados en la zona sur de la Ciudad de México; un bachillerato universitario de Texcoco, en la zona noreste del Estado de México; finalmente, un bachillerato de la zona centro del estado de Oaxaca. Se consideraron los dos primeros planteles por su situación metropolitana y los dos del interior del país por la situación coyuntural que han vivido en los últimos periodos. Ahora bien, para efectos de este trabajo, descartaremos la información relativa a la preparatoria, debido a su similitud con el CCH, y nos enfocaremos en este último y en las otras dos instituciones. Los instrumentos usados fueron dos, un cuestionario y un guion. El primero contuvo tres apartados: a) preguntas relacionadas con las tres dimensiones de la educación ciudadana —cívica, política y ciudadana—; b) una asociación de palabras para conocer su relación con los diversos grupos en

situación de vulnerabilidad; c) preguntas para construir el perfil del estudiante. El segundo instrumento fue un guion para la *aplicación de grupos focales* —una forma de entrevista grupal para obtener datos cualitativos, basada en la comunicación entre el investigador y el participante (Kitzinger, 1995)— en las distintas sedes, para lo cual se seleccionó a estudiantes de diferentes grados. Para integrar el grupo fue necesario contar con cinco hombres y mujeres. Los participantes se seleccionaron de forma aleatoria, porque el estudio, en principio, fue exploratorio.

Recolección del material

El proceso de recolección se realizó mediante la aplicación del cuestionario en las diversas sedes entre junio y agosto de 2017. Se logró el acceso a las instituciones mediante varios contactos, quienes fungieron como informantes clave, asignando lugar y fecha para la obtención de los datos. Se aplicaron 395 cuestionarios divididos en las tres sedes, con una confiabilidad de 95 por ciento y un margen de error de cinco por ciento.

Los grupos focales se realizaron a principios de septiembre de 2017. Sin embargo, se suspendió la aplicación del primer grupo focal porque estaba programada para el 19 de septiembre, día en que se registró un temblor en la Ciudad de México, y sólo se retomaría a finales de diciembre de ese año y concluiría en febrero del siguiente. El único grupo focal que se logró realizar en 2017 fue en el interior del país, en diciembre, donde se llevó a cabo la aplicación y recolección del instrumento sin ningún problema, aunque cabe destacar que, al finalizar el estudio, hubo una agresión hacia un estudiante por parte de un grupo porril, lo cual evidenció la situación que vive dicha comunidad.

De los estudiantes

La mayoría de los estudiantes eran de tiempo completo. Sus rangos de edad tuvieron entre los 15 y los 19 años. Fueron seleccionados de diferentes grados para obtener diversidad en las respuestas. Destacó

que los de la ciudad realizaban un viaje de su casa a la escuela de una hora y media porque muchos vivían en la periferia de la ciudad y pocos cerca de los planteles.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas, los estudiantes en general eran de clase media. Los que sostenían sus estudios eran sus padres; aunque algunos mencionaron que eran apoyados en sus estudios por algún familiar. Los menos dijeron que se sostenían a sí mismos.

De la técnica de análisis

Para la captura de los resultados del cuestionario se utilizó el programa SPSS y se crearon bases de datos. Posteriormente, se utilizaron frecuencias y gráficas y se realizaron cruces de variables con la información para obtener la representación de la formación ciudadana.

En cuanto a la segunda técnica, la de los grupos focales, se mantuvo abierto el diálogo y, cuando surgieron nuevas situaciones, se ahondó en ellas. Además, se centraron las cuestiones más pertinentes para el guion a fin de evitar la ambigüedad. Asimismo, se cuidó la relación interpersonal entre el moderador y los asistentes para evitar algún tipo de transgresión. Por último, se buscó obtener una experiencia positiva con los participantes al descubrir nuevas perspectivas acerca de su propia situación de vida (Hamui y Varela, 2013).

Parte del equipo de investigación grabó y filmó con la ayuda de un teléfono Iphone y una tableta Ipad. A continuación, se transcribieron los audios y los videos para continuar, apoyados en el programa Atlas.ti, con la construcción de bases de textos y con los análisis a fin de clasificar, elaborar categorías de análisis e interpretar los resultados.

Para mostrar los resultados, se optó por la selección de fragmentos de los discursos de los estudiantes que representaran, de manera general, sus expresiones y sentir común. Esta selección se logró al conformar categorías con Atlas.ti de manera que se trian-

gularon los datos con la teoría, con otras investigaciones y con los datos institucionales sobre participación juvenil.

Resultados: valores de la formación ciudadana en los estudiantes

Durante la aplicación del cuestionario el estudiante se enfrentó con preguntas que le planteaban un dilema acerca de su espacio cotidiano, ya fuera el próximo o distante. De esta suerte, el interrogado, en un escenario hipotético y, ante la incertidumbre, tuvo que seleccionar una respuesta que manifestara su posible actuación en un contexto determinado (Schütz, 1974). La dificultad se encuentra en relacionar sus conocimientos previos con las circunstancias cuestionables. Así, las respuestas permiten conocer sus representaciones ante una problemática. A continuación se presentan las preguntas.

Preguntas

Compromiso con la comunidad

Si un familiar muy cercano a ti está desempleado y tú eres un funcionario público que puede contratarlo, ¿qué decides hacer? Cuando se trata de un familiar se incide en prácticas de apoyo. La respuesta “sugerir que busque trabajo en otro lugar” indica un compromiso moral con los miembros de un grupo. Sin embargo, la respuesta más general fue “lo recomiendas con algún conocido de otra institución”.

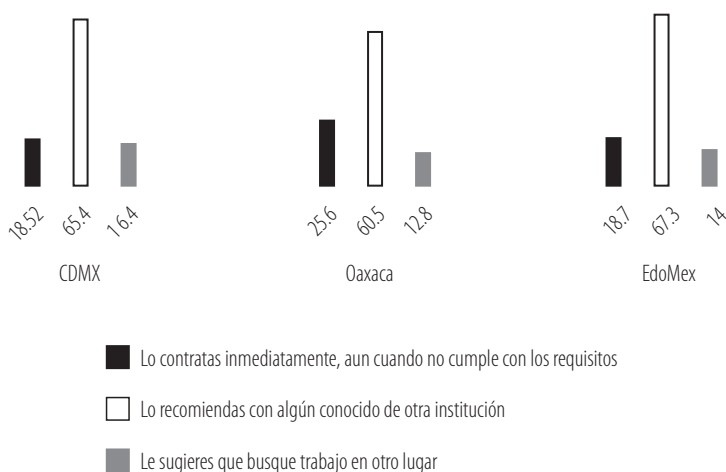
De este modo, ante la circunstancia, los estudiantes optaron por una respuesta cuestionable, pero sin involucrarse en problemas de tipo laboral y familiar. Dicho de otra forma, se respetan las normas institucionales pero, en cambio, se involucran las normas morales en la familia. En la cultura mexicana el apoyo familiar entre padres e hijos, hermanos y hermanas es importante, por lo que se busca una solución que sea la más imparcial. Dado el contexto de incertidumbre laboral y desconfianza ante las instituciones en que viven,

los jóvenes expresan solidaridad con sus familiares, como se indica en Nares *et al.* (2019), dado que 53.9 por ciento de las familias consta de padres, madres, hijos e hijas.

Los alumnos de bachillerato del interior del país mostraron un mayor apoyo a la familia, pues darían la oportunidad de un empleo a su pariente. No obstante, en la respuesta “lo contrataría inmediatamente, aun cuando no cumple los requisitos” también contaron con el porcentaje más alto. Las escuelas del área metropolitana mantuvieron porcentajes semejantes en relación con el acto poco ético de contratarlo aun sin cumplir los requisitos. Por último, la respuesta más idónea se encontró en el escalón más bajo en las tres escuelas (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Si un familiar muy cercano a ti está desempleado y tú eres un funcionario público que puede contratarlo, ¿qué decides hacer? (%)



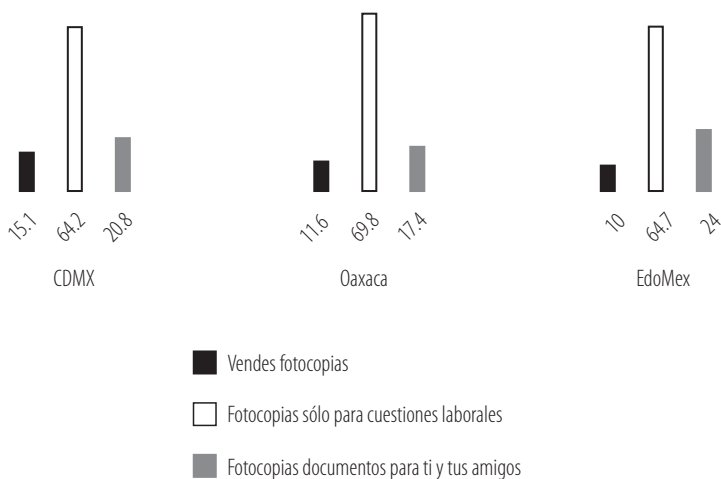
En tu trabajo actual tienes una fotocopiadora a tu disposición, entonces. Este dilema se relaciona con cuestiones cívicas. Ahí las representaciones versaron acerca del actuar en cargos de decisión. Si bien en muchas escuelas existe el servicio gratuito o a bajo costo, los resultados demuestran una conducta éticamente cuestionable; es decir, se presentaron situaciones poco claras, ambiguas, confusas y

que producen equívocos al momento de tomar una decisión. En palabras de Aluja y Birke (2004), hay conductas debatidas y que no se encuentran definidas en los códigos, por tanto, pertenecen más a un razonamiento moral que normativo.

Quienes respondieron que sólo harían fotocopias para cuestiones laborales tuvieron los porcentajes más altos. No obstante, apenas sobrepasaron la media. Para los estudiantes, las reglas y las normas sociales se encuentran en una posición inestable entre lo correcto socialmente y lo deshonesto y el descaro en el uso de los bienes ajenos, como indica la respuesta “vendes fotocopias”. El uso patrimonial de los bienes es una práctica constante en la vida cotidiana. A diario nos llegan noticias y mensajes constantes de políticos que hacen uso privado de los bienes públicos, así que en muchos otros espacios se replican dichas prácticas (gráfica 2).

GRÁFICA 2

En tu trabajo actual tienes una fotocopidora a tu disposición, entonces... (%)



Responsabilidad con la ciudadanía

Tienes que votar para elegir al presidente del país y ningún candidato satisface tus expectativas, ¿por lo tanto tú? Una vez más los alumnos se enfrentaron al dilema de actuar éticamente ante una

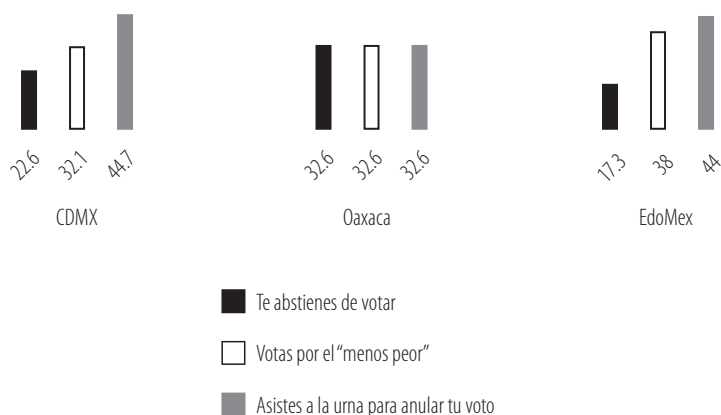
situación compleja porque, por un lado, se pide ejercer el voto; por otro, las opciones no son convincentes, por lo cual eligieron anular o abstenerse como formas de protesta o muestra de apatía ante los temas políticos.

La opción votar por el *menos peor* es una alternativa cuestionable porque no se asume una postura y únicamente se ejerce en un sentido formalista el derecho al voto, para mantener así el funcionamiento del sistema. Si comparamos la respuesta con la representación sobre la política partidista, las estadísticas de la encuesta del COLMEX (2012) son contundentes pues nos muestran una apatía de los jóvenes de 84 por ciento. La institución que mostró un equilibrio de respuestas fue la escuela de Oaxaca. Puede sugerirse que existe un titubeo entre el bien de la elección y la postura personal.

La desconfianza hacia las instituciones y sus representantes ha producido un sentimiento de abulia e inconformidad respecto de los asuntos públicos. Por una parte, se realiza el ejercicio democrático, pero solamente para cumplir un requisito institucional; por otra, aparece la desazón ante las promesas incumplidas y tener que soportar a personajes nefastos en la política, lo que ha obligado a los ciudadanos a anular el voto o a no participar (gráfica 3).

GRÁFICA 3

Tienes que votar para elegir al presidente del país y ningún candidato satisface tus expectativas ¿por lo tanto tú...? (%)

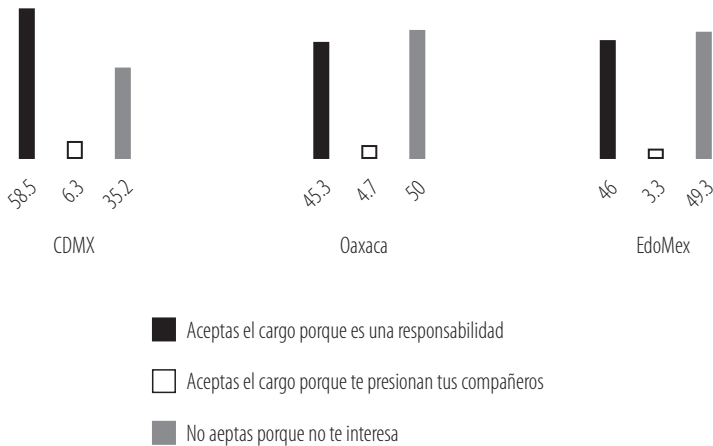


En tu salón se lleva a cabo la elección de representantes y resultas electo. ¿Qué haces? Las respuestas se dividieron en dos posturas sobre el deber. La responsabilidad es un elemento importante para ejercer la ciudadanía. Empero, el fomento de los valores democráticos y sociales se encuentra limitado ante un sistema que no brinda los requerimientos mínimos para ejercer las prácticas democráticas.

En la imagen de los estudiantes que no aceptarían porque no tenían interés se expresan dos tipos de respuesta; en primer término, el contexto social que viven las instituciones de EMS, pues, en muchos casos, existen problemas de inseguridad, de abuso de poder por parte de las autoridades escolares y de agresión provenientes de grupos porriles; en segundo, la indiferencia por la política que se origina al no sentir seguridad ni respaldo en su participación por lo que prefieren deslindarse de cualquier cargo público (gráfica 4).

GRÁFICA 4

En tu salón se lleva a cabo la elección de representantes y resultas electo. ¿Qué haces? (%)



Solidaridad con mis semejantes

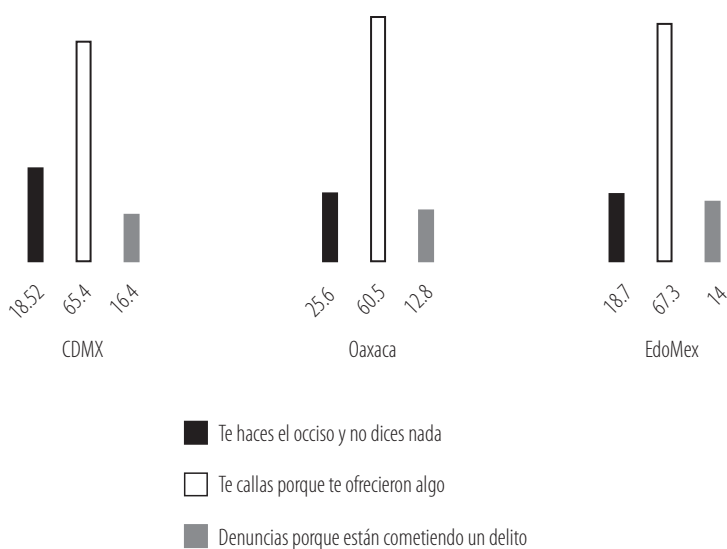
Te eligen para participar en el apoyo a los damnificados por el sismo. Observas que hay personas ajenas que se llevan despensas. ¿Qué haces? La cultura ciudadana representa la relación de los individuos

con la comunidad. El sentido común en los estudiantes de la EMS está muy relacionado con los acontecimientos cotidianos y, en este caso, uno de los que más sorpresa les produjo fue el sismo del 19 de septiembre de 2017, que afectó principalmente a la Ciudad de México y Oaxaca. De este modo, las respuestas que expresaron se relacionan con su actuar en las circunstancias vividas y en las que a muchos les tocó apoyar.

Casi todos los estudiantes mencionaron que no estaban dispuestos a solapar actos que atentaran contra la comunidad, si bien, aunque en porcentajes bajos, también estuvieron aquellos que preferían el anonimato y mantenerse ajenos al hecho pues pasarían por alto el hecho y no dirían nada (gráfica 5).

GRÁFICA 5

Te eligen para participar en el apoyo a los damnificados por el sismo. Observas que hay personas ajenas que se llevan desamparos. ¿Qué haces? (%)



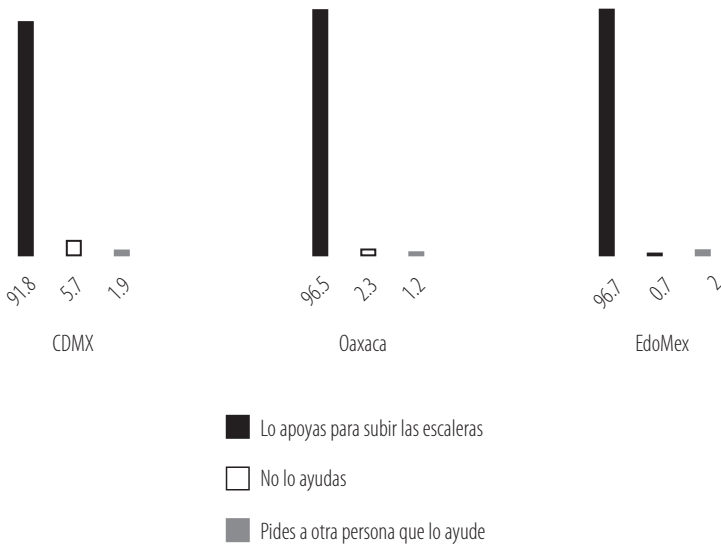
En unas escaleras se encuentra una persona con discapacidad que pide ayuda. ¿Qué haces? La solidaridad es el valor de respetar y ayudar a otras personas, el cual se incentiva desde el núcleo familiar y en el conocimiento de la diversidad de grupos en la sociedad. Igualmente, un pilar importante en la cultura escolar es el respeto y

éste se fomenta, en gran medida, a través de las acciones que realiza cada uno de los integrantes de la institución.

En las tres instituciones se muestra que el apoyo para subir las escaleras es ampliamente mayoritario. Con todo, que algunos estudiantes manifestaran que se rehusarían a auxiliar a un semejante obliga a reflexionar. En ocasiones, este nulo interés por ayudar se manifiesta como un titubeo para actuar: cuando no se sabe cómo reaccionar ante una situación de esta naturaleza, entonces se prefiere que otros lo hagan por nosotros. Aun así, es necesario alentar la atención y la consideración hacia el prójimo, condiciones indispensables para la convivencia. (gráfica 6).

GRÁFICA 6

En unas escaleras se encuentra una persona con discapacidad que pide ayuda. ¿Qué haces? (%)



Expresiones sobre la participación en los estudiantes

Las representaciones sociales de los estudiantes del estudio se relacionaron con su participación ciudadana, especialmente sus cono-

cimientos sobre ésta, su imagen, la forma en que la comparten, así como su ejercicio en los diversos espacios donde se desenvuelven. Los jóvenes tienen una noción clara acerca de su participación como ciudadanos, están informados y conocen muchos de los temas del acontecer cotidiano. Sin embargo, su representación de la participación está suscrita a las decisiones en los ámbitos sociales y es limitada.

La frontera entre la niñez y la adultez, para muchos estudiantes, se relaciona con su opinión acerca de los temas políticos y sociales del país (Núñez, 2016). La libertad de expresión se aprende cotidianamente en las discusiones con sus pares, familiares o maestros, aunque para muchos de los jóvenes su opinión está limitada por la mayoría de edad. Los estudiantes enfatizaron que existe también la necesidad de que se les considere porque se están convirtiendo en personas con criterio y opinión a partir de los conocimientos que adquieren. Contrariamente, una limitante de la libertad de expresión se da en lo tocante a las decisiones familiares, en las que su opinión tiene una repercusión determinada:

Con mi familia, pues sí se habla y todo, pero muchas veces no te toman tanto en cuenta, por lo mismo de que te dicen que tú no sabes todavía y cualquier cosa. Y ya en la escuela, pues sí tienes un poquito más de participación, pero [tampoco] es mucha [O-F3].¹

En la escuela yo casi no participo, pero en mi familia sí se lleva a cabo eso porque todos tenemos una buena comunicación [E-F8].

El núcleo familiar es donde se zurce e hilvana el tejido social. El apoyo y la solidaridad de sus integrantes permiten la incorporación de los jóvenes a la sociedad a través de la tolerancia y la apertura de espacios a la participación para resolver los problemas de la vida cotidiana:

1 Las claves de los testimonios son las siguientes: primero aparece la institución con unas siglas, E para el Estado de México, C para la Ciudad de México y O para Oaxaca. Después el sexo, con M para masculino y F para femenino. Por último, un número de folio que se le asignó a cada estudiante, Así, por ejemplo [O-M9] sería una estudiante del bachillerato de Oaxaca, de sexo femenino, a quien se le asignó el número nueve.

Creo que en las familias se toman diversas opiniones para formar un bien común. Como en la sociedad, como cuando sacas tu identificación para poder votar, el bien como sociedad [O-F2].

La enseñanza que nosotros tenemos en la familia es lo que nosotros vamos a reflejar en la sociedad y pues tiene gran coincidencia [E-M2].

La toma de decisiones en las familias, en muchas ocasiones, se da de forma democrática, con la participación en un espacio público, donde se discute entre los miembros y sus allegados, para llegar así a acuerdos según la función social de cada uno:

En mi familia es como más democráticamente. No porque yo piense una cosa todos van a hacer lo mismo. Es como si todos pensamos igual lo hacemos o mediante votos, por ejemplo, cuando se enferma alguien se ponen de acuerdo para ver quién lo cuida, en casa de quién y quién le lleva comida [O-F1].

Asimismo, el apoyo en la comunidad disminuye porque existen ciertas reservas para participar, como el desconocimiento de los vecinos o la falta de acuerdos:

Creo que cuando éramos más pequeños había como una comunicación, como decían mis compañeras, con los vecinos. Así como [que era] más fácil llevarnos con ellos, porque ahora ya como que cada quien tiene su mentalidad o su forma de ser diferente y como que a veces chocan y entonces eso crea conflictos. Creo que ahorita es más como que sí participamos, pero como que vamos buscando las personas adecuadas o se podría decir que son iguales a nuestra forma de ser, quizá no del todo, pero sí que compartimos los mismos gustos o las mismas ideas para no chocar y poder hacer algo bueno [E-M4].

Existe también una insatisfacción latente ante la escasa conexión de los jóvenes con el mundo adulto, pero no se logran visibilizar los mecanismos que impiden expresarse, dialogar o asociarse para participar:

Pues yo digo que la mayoría de los casos no porque, o sea, no es gran diferencia ser mayor de edad, o sea, son simplemente números. Yo digo que está en cómo te expreses y en lo que pienses tú. Si quieres ir a participar pues, algunos jóvenes se van a sentir identificados contigo y vas a poder participar, pero si vas con algunos adultos como de 60, 70 años, te van a decir “no, pues tú estás menso, ¿tú qué sabes de la vida?”. Y no, no te van a dejar expresarte libremente porque van a pensar que el modo que ellos tienen o la sociedad que les tocó a ellos va a seguir igual y pues son otros tiempos, van cambiando y pues tal vez tú aprendes más de la sociedad que él, que ya se va a morir [C-F3].

La separación del mundo juvenil y el adulto se amplía porque el uso de las nuevas tecnologías y la reconfiguración de las comunicaciones, mediante las redes sociales, propician nuevas formas de agrupación y de participación que discrepan de las tradicionales.

La comunidad como un elemento fundamental en la formación

Con respecto de la participación ciudadana en el entorno, los comentarios dejan ver que los estudiantes son poco participativos en alguna organización, debido a que les causa apatía o no tienen el consentimiento de los padres de familia. No obstante, se muestran entusiastas con relación a los temas del cuidado del medio ambiente y la protección de los animales:

En mi comunidad hacemos, eh, siempre como que se unen las personas y hace poco hicieron como una colecta y trataron de poner piedras en la calle para que pareciera caminito y así pasaran los carros y ya no se hicieran los charcos. También hacemos lo de la recolección de basura y, pues, no todos participan pero sí la mayoría de los vecinos y es una forma en la que incluyen a chicos y grandes. Es una experiencia muy padre convivir con ellos porque como que todos tienen mucha comunicación y se trata de cuidarnos con otros [C-M9].

En la comunidad, para el cuidado del ambiente de nuestro propio entorno pues sería que el material que se pueda reciclar llevarlo a vender [O-M6].

El compromiso [mayor] que tengo con toda mi familia es [que] nosotros recogemos perritos de la calle y los rehabilitamos y los regalamos. Generalmente estamos recogiendo muchos perritos, los estamos regalando, pero es como, los ponemos en familias buenas para que esa familia sea feliz y el perrito sea feliz [C-F5].

El compromiso se vive en sus relaciones de pares, con su familia y en las actividades que se les encargan en el núcleo familiar. A su vez, éstas tienen un efecto en la comunidad que se refleja en su preocupación acerca de cuestiones que les atañen, como el cuidado medioambiental, de los animales o la defensa de los derechos de algún grupo social. En este acercamiento al compromiso de los estudiantes se observa que entre mayor sea su apertura a la participación en casa, se extiende más a lo que ocurre en la comunidad e inicia un germen hacia los temas políticos, como es la idea de las votaciones o la defensa de los derechos humanos.

La imagen de los estudiantes hacia la política partidista

En términos generales, los estudiantes poseen una imagen de la formación ciudadana fragmentada. Expresaron que tienen poca experiencia en los asuntos de política a causa de, entre otras cosas, la representación que tienen de ésta, pues la asocian casi exclusivamente con el político profesional, aquel que vive de esa actividad, esto es, con el militante, el representante de partido o el funcionario. Los jóvenes sienten que su voz no tiene cabida en este grupo:

Lo que pienso es que como jóvenes no tenemos tanta participación porque no tenemos voz ni voto. Yo, ahorita que ya tengo la mayoría de edad, ya se puede decir que puedo ser un preadulto, ya tengo el voto en el cual puedo decidir por mi país. Entonces, nosotros ya jóve-

nes pensantes tenemos cierta edad, ya podemos decidir de acuerdo a la necesidad que tenemos. Nosotros tenemos otra perspectiva [con respecto de] las necesidades que tienen los padres, pero los padres no nos hacen tanto caso porque “son jóvenes no tienen experiencia”. Pero a veces el conocimiento es más poderoso que la experiencia, por eso siento que no, no nos ponen atención hasta tener la edad necesaria [C-M1]

Algunos otros son más optimistas y señalan que participar es importante, por lo tanto, hay que buscar los mecanismos que permitan expresar sus ideas:

Pues, yo creo, que no podemos participar legalmente, pero podemos hablar con nuestros papás o con personas que ya pueden hacerlo y podemos influir ahí también [E-F1].

Al referirse al tema de la política institucional sus comentarios acerca de los partidos o sus militantes denotan indiferencia o mucho escepticismo, pero se informan y buscan una alternativa:

Pues la verdad ningún [partido] le conviene al país, y ni a nosotros, pero si anulamos el voto se lo dan al PRI, si se lo damos también al PAN, [si votamos por el] PRD se lo dan al PRI. Creo que, bueno, he estado investigando un poco sobre Andrés Manuel [López Obrador] y creo que es él que nos conviene para presidente [E-F2].

Sin embargo, advierten que es importante la participación política, porque puede generar cambios en el país:

Una forma [es] participar nosotros, y más iniciativa de los chavos que dieran su opinión, que así sería como una bombita que va a expandir. Es de gran ayuda que nos tomaran los adultos en cuenta para sacarlos, decir una encuesta, saber qué pensamos. Esto estaría muy bien que siguieran haciendo [O-M3].

Los entrevistados buscaban propuestas y formas para participar en diversos espacios en los asuntos políticos, que van desde una perspectiva local a una global:

Yo, de mi parte, cuando un partido político hace un evento, asisto para ver el momento en que dan las participaciones para hablar, porque hace dos semanas llegó el presidente municipal, Juan Zepeda, llegó a la calle. Él decía que fuimos seleccionados para la pavimentación. Yo asistí y pedí hablar, intenté platicar con él. Le dije que hay un camellón, el cual lo arregló hace cuatro años y que si, por favor, lo podía volver a pavimentar o hacer algo o mediante qué carta le puedo demandar la solución. A esos eventos yo asisto. ¿Para qué? Para informarme y saber cómo lo están haciendo y [evitar] que esas promesas queden en el pasado [C-M8].

En muchas ocasiones, las respuestas expresadas por los estudiantes tuvieron como factor común la situación de inseguridad en la que viven, la falta de apoyo a la construcción de espacios públicos y a la libertad de expresión. Ante estas circunstancias, su alejamiento hacia los portadores de las voces de la comunidad —como son los políticos— y su quehacer se reduce solamente al momento de las elecciones y no a su desempeño por el cuidado de los intereses de la comunidad.

Los entrevistados expresaron un rechazo a este tipo de figuras porque consideraron que no cumplen con las tareas para las que fueron elegidos, sino que utilizan el poder que les brinda su posición en el ámbito público con fines personales. De este modo, la política separa a la persona corrupta y a quienes votaron por ella. Esta imagen es tan fuerte que los jóvenes expresan que en las futuras elecciones se repetiría el partido en el poder: “si votamos por alguien más, igual va a ganar el PRI” [E-M2].

La inseguridad como elemento de imagen en la ciudadanía de los estudiantes

Un asunto que no era parte del guion, pero que apareció constantemente en las entrevistas, fue la inseguridad. Los estudiantes expresaron su inconformidad con la actuación de las autoridades escolares y policíacas para prevenirla y propusieron algunas formas alternas de participación:

En la colonia donde vivo hay un deportivo y por ahí había mucha inseguridad. Entonces pues toda la colonia se puso de acuerdo y estaban como consiguiendo firmas o algo así, pero no podían participar los menores de edad. Entonces [...] en el deportivo todos los chavos y los niños que eran menores de edad, pues se les decía a ellos y ya ellos [le decían] a sus papás, y ya sus papás ya iban a firmar y así todo lo pusieron, como una caseta de policía [E-M6].

Yo fui muy participativa porque llegó, o sea, sí, un comunicado, el cual [decía que] iba a llegar la policía a dar una plática de cómo podíamos mejorar la seguridad. Todos los vecinos salimos y dimos a mencionar todo. Entonces el policía [...] nos dio una hoja la cual teníamos que llenar [con el] número celular de cada vecino y su número celular de la patrulla y de él, en cualquier emergencia vamos a llamar. Si el vecino está viendo que están asaltando, él llama y nos marca a nosotros porque él tiene una copia de cada celular de nuestra comunidad. En esa parte sí fui. Me interesó mucho saber sobre eso [E-F7].

La inseguridad es un factor fundamental para explicar la ausencia de participación de los estudiantes, porque la carencia de un respaldo por parte de las autoridades escolares o de la localidad fomenta la desidia y la desazón por involucrarse en los asuntos públicos. A pesar de esto, los jóvenes han encontrado nuevos caminos para la expresión y, a través de las redes sociales, se organizan, toman postura, disciernen temas controversiales y que afectan su contexto. La organización en las redes provoca nuevas formas de protesta y reclamo, que llegan a salir fuera de las escuelas, para hacer escuchar sus demandas.

El sismo y la formación ciudadana de los estudiantes

Un acontecimiento que marcó a esta investigación fue el ya mencionado temblor del 19 de septiembre de 2017, porque unió a la sociedad civil en la formación de un colectivo espontáneo para atender la contingencia. Y los estudiantes no fueron la excepción:

Yo, junto con mi hermana, bueno, uno de sus amigos estaba viendo por ahí que, pues, qué lugares necesitaban víveres, asistencia. Entonces, como dije, mi hermana prestó su camioneta y yo fui con ella para entregarlos [E-M4].

Yo participé aquí en la prepa [...] Se creó un centro de acopio y era [para] empaquetar las cosas, recibirlas, marcarlas y cómo conseguir los grupos de apoyo para repartirlas aquí [E-F3].

Pues yo no participé mucho porque, pues no, no me dejaban salir, tenían miedo de que volviera a haber una réplica y se volvieran a caer las cosas. El día del sismo yo venía aquí a la prepa. Ya después me tuve que ir. Ya después fui hasta Tláhuac. Me tuve que regresar hasta acá porque yo vivo en Xochimilco. Entonces participé más bien observando y contando mediante Whatsapp lo que había pasado, porque pues fui a grabar hasta Taxqueña, luego me regresé. Pasé a ver varias cosas, que había varios transformadores caídos, varias cosas así [C-F5].

La participación de los estudiantes está mediada por las opiniones de los padres de familia, los medios de comunicación y su propio quehacer en su contexto. Las redes sociales y su agrupación con personas de su misma edad permiten la difusión y la vinculación de ideas similares en torno a la situación que viven cotidianamente.

Redes sociales y la formación ciudadana de los estudiantes

Las redes sociales ocupan un lugar significativo en la comunicación que establecen los estudiantes porque a través de ellas se conectan

con numerosas personas, tanto las que viven en su misma localidad como aquellas que se encuentran lejos, en otros estados o países.

Los entrevistados señalaron estar familiarizados con estas redes. Todos las conocían y estaban registrados en alguna. Las más recurrentes fueron Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram y Youtube. Otras que también son utilizadas, aunque en menor medida, fueron Snapchat, Badoo, Tiktok y Amino. Las principales actividades que realizan ahí son comunicarse, recibir y enviar memes o información, promover causas —como el cuidado del medio ambiente o reclamos por los derechos de algún grupo social— y, por último, brindar apoyo en alguna emergencia, como fue en el terremoto de septiembre de 2017 en el que las redes se utilizaron para organizar las brigadas de rescate y ayuda formadas por los estudiantes:

Para mí es muy importante, porque no sólo me puedo divertir viendo videos, sino que me gusta ver videos para informarme de cierto tipo de cosas como política, educativas, la sexualidad, como las distintas sexualidades que pueda tener una persona o todo este tipo de cosas. En Youtube pude encontrar información que generalmente no hay en los libros, porque es algo muy actual, y puedo encontrar documentales de personas hablando de eso [C-F6].

También hay encuestas, de hecho, hubo una cuando fue lo del temblor, se preguntó acerca de los diputados o senadores que no querían dar cierta cantidad para apoyar a las comunidades que habían salido afectadas. Entonces, mucha gente por Facebook y diferentes redes sociales se pusieron a poner *sí acepto*, *no acepto*, y fue una forma de cambiar y que ellos aceptaran, de cierta forma obligatoria, para que se hiciera el cambio que se necesitaba en ese momento, y pues fue una forma de informarme [E-M7].

La mayoría de los alumnos consideró que las redes sociales les permitían comunicarse con aquellas personas interesadas en intercambiar temáticas específicas y que atañen a un sector en concreto. Por mencionar algunas, difundir con todos los contactos posibles alguna injusticia legal, racial, de género, de clase o para divulgar

acontecimientos extraordinarios, por ejemplo, las tareas posteriores al terremoto de septiembre.

A manera de cierre

Es importante que las instituciones educativas fomenten una formación ciudadana tanto en los estudiantes como en sus profesores. Ésta se podría ejecutar por medio de contenidos conceptuales y ejercicios dentro del salón de clases, así como a través de la interacción cotidiana en los diversos espacios de la institución escolar.

De modo que la institución educativa necesita fomentar los espacios de expresión dentro y fuera de las aulas, valiéndose de una cultura ciudadana basada en el respeto, la confianza y la responsabilidad en sus autoridades, para que sea un reflejo de su entorno inmediato, una escuela que fortalezca la comunicación y la solidaridad; en otra palabras, que genere espacios de libertad creadora para los individuos.

El mundo de los estudiantes de EMS cambia abruptamente porque es la transición hacia la madurez. Es un mundo de mudanzas constantes y un contexto social violento. La escuela es un espacio de libertad de expresión, en donde los jóvenes se reúnen, discuten y reflexionan acerca de los temas contemporáneos. El acompañamiento de los profesores es vital para brindar su experiencia y fomentar el debate. Sin embargo, los estudiantes expresaron que la escuela es un espacio coercitivo: por un lado, se les permite que sea un lugar de reunión entre ellos pero, por el contrario, en el salón de clases, la mayoría de los profesores ejerce el autoritarismo y demuestra poca comprensión hacia el mundo juvenil.

Impulsar la formación ciudadana en los jóvenes es una prioridad porque la responsabilidad moral de los diversos actores encargados de la educación es ofrecer mecanismos para la participación, mediante el debate y la crítica. En consecuencia, desde la escuela es necesario promover la cultura ciudadana y que ésta se refleje en el entorno inmediato, en los alrededores de la escuela y en sus hogares.

Asimismo, la escuela debe inculcar la formación ciudadana. No solamente ceñirse a los contenidos, sino también buscar alter-

nativas en donde prevalezcan la convivencia y el desarrollo de la reflexión. Esto permitiría la creación de significados y la resignificación dentro de un contexto sociocultural en el cual la cultura se exprese afirmando la propia posición y el papel crucial de establecer y transmitir conocimientos y valores inclusivos y participativos, en aras de construir una cultura ciudadana democrática.

Por último, el estado y sus instituciones tienen la responsabilidad de fomentar la cultura política en sus autoridades, así como en sus servidores públicos, quienes deben ofrecer seguridad y protección a sus ciudadanos, porque éste es un elemento fundamental para llevar a cabo la participación. Sin seguridad ni confianza en las instituciones se desestima la relación del ciudadano con el Estado y se perpetúa el vacío democrático en la sociedad.

Referencias

- Alcántara, Armando y Juan Zorrilla (2010), “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 127, pp. 38-57, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es>, consultado el 10 de marzo de 2021.
- Almond, Gabriel y Bingham Powell (1984), *Política comparada*, Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es>, consultado el 10 de marzo de 2021.
- Aluja, Martín y Andrea Birke (2004), “Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior”, en *idem* (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, México, FCE, pp. 87-143.
- Barba, Bonifacio (2007), “Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 4, pp. 51-69, <<http://rinace.net/arts/vol5num4/art3.pdf>>, consultado el 10 de marzo de 2021.

- Bobbio, Norberto (2006), *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*, México, FCE.
- Bolívar, Antonio (2005), “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123, <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf>>, consultado el 25 de marzo de 2021.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Camps, Victoria (1990), *Virtudes públicas*, Barcelona, Espasa Calpe.
- Canfux, Verónica, Ana Castellanos y Roberto Corral (1996), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Ibagué, Corporación Universitaria de Ibagué.
- Carbonell, Jaume (2008), *Una educación para mañana*, Barcelona, Octaedro.
- Colmex (2012), *Cultura política de los jóvenes en México. Encuesta Nacional de Cultura Política de los Jóvenes*, México, <<http://www.culturapoliticajóvenes.colmex.mx/>>, consultado el 17 de marzo de 2021.
- Duarte Moller, Armando y Martha Jaramillo (2009), “Cultura política, participación ciudadana y consolidación democrática en México”, *Espiral*, vol. 16, núm. 46, pp. 137-171, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n46/v16n46a5.pdf>>, consultado el 14 de marzo de 2021.
- Dubet, Francois, y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durand, Víctor Manuel (2004), *Ciudadanía y cultura política. México 1993-2001*, México, Siglo XXI.
- Dussel, Ines, Andrea Brito y Pedro Núñez (2007), *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana.
- Escolano, Agustín (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Barcelona, Biblioteca Nueva.
- Feixa, Carles (1998), “Las culturas juveniles en México”, en *idem*, *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, SEP/Causa Joven, pp. 94-111, <http://www.educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/016LasCulturasJuveniles_en_Mexico.pdf>, consultado el 10 de marzo de 2021.

- Flores, Julia y Yolanda Mayerberg (2000), *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México, IFE.
- Gadamer, Georg (1991), *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.
- García, Jesús y Juan Manuel Piña (2020), “La evaluación al docente. Representaciones del profesor”, *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. 10, núm. 21, pp. 1-30, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-899X2020000100011&lng=es&nrm=iso>, consultado el 12 de marzo de 2021.
- Gribble, James y Jason Bremner (2012), “Achieving a demographic dividend”, *Population Bulletin*, vol. 67, núm. 2, pp. 1-16, <<https://www.prb.org/wp-content/uploads/2012/01/Population-Bulletin-2013-67-2-demographic-dividend.pdf>>, consultado el 20 de mayo de 2021.
- Gramsci, Antonio (1980), “Análisis de las situaciones. Relaciones de fuerzas”, *Nueva Antropología*, año 4, núms. 15-16, pp. 7-18.
- Groult, Nöelle (2020), “Una herramienta no tan nueva en investigaciones: la teoría de las representaciones sociales”, en Aidée Arellano Ceballos y Alan Emanuel Pérez (coords.), *Las representaciones sociales en el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad. Aproximaciones teóricas, metodológicas y aplicadas*, México, Universidad de Colima, <[http://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](http://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)>, consultado el 15 de marzo de 2021.
- Hamui, Alicia y Margarita Varela (2013), “La técnica de grupos focales”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 2 núm. 5, pp. 55-60, <[http://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](http://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)>, consultado el 18 de marzo de 2021.
- Ibáñez, José (2002), *Educación para una ciudadanía solidaria*, Madrid, Padeia, <<https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducIban.htm>>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- IMJUVE (2013), *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32129/Diagnostico_sobre_jovenes_en_Mexico_1_.pdf>, consultado el 13 de marzo de 2022.
- INEE (2020), *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, <<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de>

- mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>, consultado, el 12 de marzo de 2021.
- INEGI (2021), *Encuesta Nacional de Cultura Cívica (encuci)*, <<https://www.inegi.org.mx/programas/encuci/2020/>>, consultado el 21 de marzo de 2021.
- Jodelet, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura, Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 7-30.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Kitzinger, Jenny (1995), “Qualitative research: Introducing focus groups”, *bmj*, núm. 311, pp. 299-302, <<https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>>, consultado el 16 de marzo de 2021.
- Krotz, Esteban y Rosalía Winocur (2007), “Democracia, participación y cultura ciudadana: discursos normativos homogéneos versus prácticas y representaciones heterogéneas”, *Estudios Sociológicos*, vol. 25, núm. 73, pp. 187-218, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59807307>>, consultado el 11 de marzo de 2021.
- Lee, Ronald y Andrew Mason (2006), “What is the demographic dividend?”, *Finance and Development*, vol. 43, núm. 3, pp. 16-17, <<https://www.ntaccounts.org/doc/repository/LM2006.pdf>>, consultado el 2 de noviembre de 2018.
- Lozano, Eli (2015), “El camino de la disidencia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM-FES Iztacala.
- Marshall, Thomas Humphrey (2007), *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.
- Martínez, Miquel (2013), “Educación y ciudadanía activa”, *Revista oei*, <https://libroblanco.fuhem.es/wp-content/uploads/sites/237/2013/05/Educacion_y_Ciudadania_Activa_Miquel_Martinez.pdf>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- Martínez, Loreto, Carmen Silva, Margarita Morandé y Lilian Canales (2010), “Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una polí-

- tica de formación ciudadana juvenil”, *Última Década*, vol. 18, núm. 32, pp. 105-118, <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>>, consultado el 18 de marzo de 2021.
- Melucci, Alberto (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, Colmex.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Nares, Yamil, Jesús Alfredo Chaparro, Lorenzo Gómez Morin, Rogelio Gómez, Daniela Dorantes, Teresita Lazagorta, Miriam Ceballos, Cecilia Espinosa y Martha Rocío Estrada (2019), *Encuesta de jóvenes en México*, Fundación SM/Observatorio de la Juventud Iberoamericana, <www.observatoriodelajuventud.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/>, consultado el 13 de marzo de 2021.
- Núñez, Pedro (2016), “Tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias”, ponencia presentada en las Novenas Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76755>>, consultado el 19 de marzo de 2021.
- Ortiz, Ángel (2016), “La cultura política de la juventud en México según la ENCUP 2012. Condiciones para mejorar la democracia, México”, *Espacios Públicos*, vol. 19, núm. 45, pp. 21-36, <<http://www.redalyc.org/pdf/676/67646966002.pdf>>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- Parametría (2018), *El movimiento #yosoy132 y el voto de los jóvenes*, México, <<http://www.parametria.com.mx/estudios/el-movimiento-yosoy132-y-el-voto-de-los-jovenes/>>, consultado el 12 de mayo de 2021.
- Peschard, Jacqueline (1997), “Cultura política y comportamiento electoral en el Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, <<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistamexicanadesociologia/1997/vol59/no1/4.pdf>>, pp. 37-52, consultado el 13 marzo de 2021.
- Quiroz, Ruth, y Orlanda Jaramillo (2009), “Formación ciudadana y educación cívica: cuestión de actualidad o de resignificación”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 123-138, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>>, consultado el 13 de marzo de 2021.

- Reguillo, Rossana (2012), *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*, México, Siglo XXI.
- Reina, Jesús, Iris Fernández y Álvaro Noguer (2012), “El uso de las redes sociales en las universidades andaluzas: el caso de Facebook y Twitter en el comienzo de un nuevo siglo”, *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, vol. 2, núm. 4, pp. 123-144, <<http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrpp/article/view/128>>, consultado el 12 de marzo de 2021.
- Rodríguez, Ernesto (2001), “Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo”, en Enrique Pieck Gochicoa (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México, UIA/IML/UNICEF/Cinterfor-OIT/RET/CONALEP, <<https://iberomx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck2.pdf>>, consultado el 15 de marzo de 2021.
- Schmelkes, Silvia (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP.
- Schütz, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEP (2017), *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular de educación media superior*, México, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>> consultado el 27 de marzo de 2021.
- Tronco, José del (2012), “La causa de la desconfianza política en México”, *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 46, núm. 40, pp. 227-251, <<https://biblat.unam.mx/es/revista/perfiles-latinoamericanos/articulo/las-causas-de-la-desconfianza-politica-en-mexico>>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- UNAM (2012), *Documento base para la actualización del plan de estudios: doce puntos a considerar*, UNAM, <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- UNESCO (1993), *Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, núm. 41, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa>, consultado el 13 de marzo de 2021.

Estudiantes de un bachillerato oaxaqueño frente al embarazo adolescente

María de Guadalupe Pérez Aguilar

INTRODUCCIÓN

Por *embarazo adolescente* se entiende el proceso de gestación que se produce en una mujer entre el inicio de la edad fértil y el final de la adolescencia. La definición anterior se sustenta en la división etaria que considera la infancia de cero a diez años, la preadolescencia de diez a 14 años y la adolescencia de 14 a 19 años (OMS, 2014).

De un tiempo a esta parte, el embarazo adolescente ha sido reconocido como un problema global ya que cada año aproximadamente 16 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años dan a luz, cifra que representa 11 por ciento de los nacimientos en todo el planeta. Igualmente, se registran 95 por ciento de los partos adolescentes en países de ingresos bajos y medios. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la segunda causa de muerte en las mujeres de este grupo etario son las complicaciones derivadas del embarazo (OMS, 2020).

América Latina y el Caribe ostentan la segunda tasa más alta en embarazos adolescentes en el mundo, con 66.5 nacimientos por cada mil jóvenes en el rango de edad estipulado (UNFPA México, 2018). Para 2007, México tenía una tasa de embarazo adolescente de 69.2 por cada mil mujeres, la cual llegó a 70.6 en 2016 (INEGI, 2019). Otras estadísticas indican que 23 por ciento de la población adolescente inicia su vida sexual entre los 12 y los 19 años. De éstos, 15 por ciento de hombres y 33 por ciento de mujeres no utili-

zaron ningún método anticonceptivo en su primera relación sexual (INMUJERES, 2021). Estos datos son relevantes puesto que las relaciones sexuales a temprana edad, así como las condiciones en que se generan, son factores determinantes en el proceso del embarazo adolescente (Loredo *et al.*, 2017).

Las estadísticas mencionadas son parte de la numeraria que sustenta al embarazo adolescente como un problema público en materia poblacional, de salud, economía y educación, que afecta directamente los derechos humanos de la población joven. El embarazo adolescente, observado desde la perspectiva de los derechos humanos, plantea que las causas subyacentes en la problemática se conectan estrechamente con los obstáculos para el ejercicio básico de tales derechos de niñas y jóvenes. Entre las causas señaladas se encuentran el matrimonio infantil, la violencia y la coacción sexual, la falta de acceso a la educación, la carencia de salud sexual y reproductiva —que incluye el conocimiento y empleo de métodos anticonceptivos—. Dichas causas violan derechos relacionados con la salud, la educación y la productividad (UNFPA, 2013). Para atender esta cuestión el Estado mexicano implementó la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA, 2015).

En Oaxaca este tipo de embarazos equivale a 15.8 por ciento del total de alumbramientos registrados durante 2017 (DIGEPO, 2019). Un indicador importante es la muerte materna, pues una adolescente embarazada tiene un riesgo de fallecer —originado por las limitaciones para recibir una atención médica oportuna y de calidad— 1.2 veces mayor que el resto de las mujeres oaxaqueñas. (UNICEF, 2013).

El embarazo adolescente en el panorama oaxaqueño puede visualizarse desde el entorno en que se vive. En las zonas indígenas y rurales tradicionalmente han existido prácticas socioculturales y de reproducción socioeconómica que promueven las uniones y la fecundidad a edades tempranas. Además de esos factores tradicionales, también destacan los embarazos no planeados que se producen al iniciar la vida sexual sin el empleo de métodos anticonceptivos, situación más frecuente en las zonas urbanas (UNICEF, 2013).

El embarazo adolescente es un fenómeno multifactorial que requiere ser estudiado a partir de la complejidad en la cual se produce (Stern, 1997, 2003, 2012; Stern y García, 2001; Szas y Lerner, 2002; Tuñón, 2006), así que analizar el contexto inmediato de este sector de la población es determinante. Por lo tanto, en esta investigación se buscó una aproximación a las creencias y percepciones que mujeres y hombres adolescentes tienen acerca de esta situación. Para tal propósito, las representaciones sociales son la postura teórico-metodológica que sirvió para comprender el pensamiento de la población, toda vez que fungió como medio para acercarse a la construcción de la realidad emitida por el grupo (Moscovici, 1979a y 1979b; Jodelet, 1986).

Este trabajo se divide en cinco apartados. En un primer momento se realiza un acercamiento a la problemática, particularizando las características que adquiere en la población joven que estudia el bachillerato. El segundo apartado reseña el entramado teórico que sustenta la investigación, es decir, las representaciones sociales. El tercer segmento corresponde a la estrategia metodológica empleada, que describe el uso del método de asociación de palabras para recabar el referente empírico, mismo que fue analizado mediante redes semánticas naturales. Posteriormente, se despliegan los resultados derivados de la investigación, organizados a partir de las tres dimensiones que conforman las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud. Finalmente, se sintetizan los principales constructos que dan forma a las representaciones sociales identificadas, así como algunas reflexiones de cierre.

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

En nuestro país la alta incidencia del embarazo adolescente se refleja en múltiples consecuencias que conllevan situaciones de vulnerabilidad para madres y padres adolescentes (UNICEF, 2013; OMS, 2020; INMUJERES, 2021). Una de las repercusiones inmediatas es la deserción escolar, en vista de que las adolescentes, al resultar embarazadas, abandonan sus estudios y son pocas las que retornan a la escuela tras el alumbramiento. Esa deserción ocurre por la

vergüenza y el temor al rechazo social, así como la experiencia de un ambiente hostil y violento que sanciona sus actos (SEP, 2012). De esta manera, sólo 3.8 por ciento de las mujeres que han sido madres adolescentes acceden a estudios profesionales (INMUJERES, 2020), condición que agrava la situación de pobreza y marginación en la que puede estar inmersa esta población juvenil (ENAPEA, 2015).

En el nivel medio superior es notorio que el embarazo adolescente constituye uno de los factores que provocan el abandono escolar (SEMS, 2014). Según la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), la principal razón para desertar del bachillerato era la falta de dinero en el hogar, la segunda fue que el desagrado por estudiar y la tercera considerar que “trabajar [era] más importante que estudiar” (SEP-COPEEMS, 2012: 50). Los resultados anteriores agrupados por sexo ofrecen una lectura diferente de las motivaciones tanto para mujeres como para hombres (cuadro 1).

CUADRO 1

Principales motivos de la deserción escolar

	Mujeres	Hombres
<i>Primer motivo</i>	Falta de dinero (6.8 %)	Falta de dinero (52.5 %)
<i>Segundo motivo</i>	Embarazarse o tener un hijo o una hija (19.6 %)	Considera que trabajar es más importante que estudiar (21.1 %)
<i>Tercer motivo</i>	Casarse (17.3 %)	Disgusto por los estudios (20.7%)

Fuente: SEP (2012b)

En términos generales, se observa en el cuadro 1 que la segunda causa de la deserción escolar de las estudiantes en el bachillerato es el embarazo. Dicho motivo puede ser vinculado a la tercera razón, desertar del bachillerato por casamiento, ya que una de las causas para contraer matrimonio a temprana edad es el embarazo.

Respecto del último planteamiento, es importante mencionar que el matrimonio a edad temprana o infantil ocurre cuando uno de los contrayentes es menor de 18 años (ONU Mujeres, 2016). Esta situación se liga con la pobreza, la discriminación de género y los estereotipos culturales. Esas raíces económicas, sociales y culturales propician la aceptación de los casamientos o de ser madres a temprana edad. Información estadística señala que, en México, el matrimonio a temprana edad se incrementa en las zonas rurales y en condiciones de pobreza: 17.7 por ciento de las mujeres urbanas y el 28 por ciento de las rurales entró en unión conyugal antes de los 18 años (ONU Mujeres, 2016). Otros datos relevantes indican que 13 por ciento de las jóvenes que se han embarazado están casadas, mientras que 64 por ciento viven en unión libre (GIRE, 2017).

La Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior (SEP, 2008) indagó sobre creencias de género. Destacó la persistencia de ideas tradicionales —como considerar que la responsabilidad en la prevención de los embarazos es de las mujeres—; no obstante, al mencionar la posibilidad de que la mujer sea portadora de los condones existe una estigmatización por parte de los hombres.

Es importante destacar que una misma situación, como el embarazo adolescente, se puede vivir de distintas formas y, por tanto, derivar en diferentes decisiones. Las medidas que son seleccionadas para la ocasión se relacionan de forma directa con los posicionamientos asumidos, en primer momento, por la pareja implicada y, de igual manera, por las madres y los padres de familia. En el espacio escolar, serán importantes las posturas tomadas por la población estudiantil, la planta docente, las áreas de orientación educativa y las tutorías, así como por el personal directivo del bachillerato. De esta forma, los distintos actores implicados tienen sus propias representaciones sociales sobre el embarazo adolescente y, en conformidad con éstas, guían su actuar. En ese conjunto de miradas existe la imperiosa necesidad de dirigir la atención a la población joven para poder comprender, a partir de su pensamiento, cómo representan la vivencia del embarazo adolescente. En este sentido, la pregunta de investigación que sustenta este trabajo es la siguiente: *¿cuáles*

son las representaciones sociales que las y los jóvenes estudiantes de un bachillerato universitario de la capital oaxaqueña construyen respecto del embarazo adolescente?

Embarazo adolescente como objeto de estudio

A juicio de Pantelides (2004) y Adaszko (2005), durante las décadas de 1960 y 1970 iniciaron las investigaciones referentes a la sexualidad y la reproducción en la población joven, en concreto mujeres y hombres menores de 20 años, principalmente en países desarrollados, como Estados Unidos.

Adaszko (2005) reconoce dos tendencias para abordar el embarazo adolescente. La primera es la denominada *tradicional* o *hegemónica*, cuyo marco conceptual no reconoce la diversidad y concibe que la población joven carece de la suficiente madurez psicológica para valorar las consecuencias de sus acciones; por consiguiente, la maternidad y la paternidad son juzgadas como inadecuadas en la adolescencia, sin importar las condiciones específicas que rodeen la situación. La segunda tendencia corresponde a las investigaciones de nivel micro, las cuales recogen las vivencias directas de la población juvenil para evidenciar que existe una gran diversidad de grupos de jóvenes “con experiencias, significaciones y prácticas diferentes en relación con la maternidad y la paternidad” (Adaszko, 2005: 37).

En México, durante la década de 1990, la salud reproductiva era estudiada bajo las perspectivas de la salud pública y la biomédica, caracterizadas por acercamientos cuantitativos (Szasz y Amuchástegui, 2002). Szasz y Lerner (2002) critican dichas aproximaciones mediante lo que nombran la *objetivación de los actores*, en la que advierten que los eventos estudiados fueron formulados mediante la construcción de conceptos operativos, los cuales se presentaban como indicadores “objetivos”. De esta suerte, si bien se alcanzaron dimensiones biológicas, económicas, sociales, culturales, así como políticas, para analizar el comportamiento de las personas, se anulaban las cuestiones subjetivas, simbólicas y valorativas que son las que dan sentido y significado a conductas y acciones que éstas

manifiestan acerca de una situación específica. Las reflexiones de estos autores conducen a proponer que, en las investigaciones sobre salud reproductiva, es conveniente la combinación de diferentes formas de acercamiento que consideren los aspectos subjetivos de las vivencias de la reproducción humana. En el derrotero de una propuesta más cercana al estudio de la subjetividad y contextualización de las vivencias sexuales y reproductivas, destacan los trabajos de Stern (1997, 2003, 2012) y Stern y García (2001) sobre embarazo adolescente.

Stern (1997, 2003, 2012) estudió el embarazo adolescente en distintos sectores de la sociedad para identificar los diversos significados que le son otorgados en cada contexto específico. Su propósito era rebasar la visión unívoca sobre esa vivencia. En tal sentido, el autor formuló una visión crítica sobre el abordaje del embarazo adolescente como problema público. Stern cuestiona varios de los supuestos que se esgrimen acerca de las causas —la sexualidad precoz, la falta de información y el limitado acceso a métodos anti-conceptivos— y las consecuencias —el riesgo para la salud materna e infantil, la deserción escolar y la perpetuación del ciclo de la pobreza— del fenómeno. A los supuestos enlistados, Stern (1997 y 2012) antepone dos factores que considera que subyacen a la problemática: la pobreza y la desigualdad, las cuales dejan con escasas oportunidades de desarrollo a buena parte de la juventud. Además, precisa que la educación no brinda los elementos necesarios para que las y los jóvenes ejerzan su sexualidad de manera libre y responsable. En este orden de ideas, Stern (2003, 2012) establece una tipología de contextos sociales, donde la significación de un hijo o hija varía según las normas sociales establecidas. Por lo tanto, resulta fundamental contextualizar la significación del embarazo adolescente en los espacios específicos.

Una investigación cercana al contexto geográfico del estudio que exponemos estuvo encabezada por Tuñón (2006) y se realizó mediante una encuesta regional de hogares y entrevistas a profundidad aplicadas en los estados de Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo entre 1997 y 2000. El objetivo fue analizar los tipos de familias conformados por las y los jóvenes que experimentaron

haber o haberse embarazado y asumieron la maternidad o la paternidad. El análisis de resultados se apoyó en la perspectiva de género para identificar comportamientos diferenciados por sexo respecto del inicio de la vida sexual, la experiencia del embarazo adolescente, la respuesta ante la maternidad-paternidad, así como la decisión de conformar familias nucleares o integrarse a las familias de origen en una versión extensa.

Los hallazgos anteriores resaltan la pertinencia y relevancia de examinar el embarazo adolescente desde puntos de vista cualitativos, contextualizados y diferenciados por sexo.

REPRESENTACIONES SOCIALES

Una de las definiciones pioneras sobre las representaciones sociales es la emitida por Moscovici (1979a: 18): “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

Con base en esa definición, podemos afirmar que las representaciones sociales son los conocimientos que crean los individuos en sociedad para enfrentar su actuar cotidiano. Sirven para resolver su vida en sus entornos sociales guiados por el sentido común. Se nutren del saber cotidiano, de la información que las personas tienen a su alcance, de lo que han leído o escuchado en los medios e incluso en la escuela, de ahí que sean un conocimiento del entorno.

Jodelet (1986) plantea una conceptualización de las representaciones sociales como una forma de conocimiento específico, que nace de los procesos sociales y se distingue por enfatizar una forma de pensamiento social. La autora resalta las representaciones sociales como el conocimiento socialmente elaborado y compartido, que se construye a partir de las experiencias cotidianas y propias de un contexto social particular. Las dimensiones que estructuran las representaciones sociales, propuestas por Moscovici (1979b), son tres:

- *Información*. Se refiere a la “organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979b: 45), al tipo, cantidad y calidad de un grupo y a la suma de conocimientos que éste dispone sobre un acontecimiento, hecho o fenómeno.
- *Campo de representación*. Remite a la “idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979b: 46). En otras palabras, por este concepto se entiende el ordenamiento y la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social, variando de grupo a grupo e incluso dentro del mismo grupo.
- *Actitud*. Según Moscovici ésta “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (1979b: 47). Este componente refleja la postura que demuestra alguien sobre algo, o sea el grado de aceptación o rechazo que se tiene hacia el objeto representado. Se podría decir que es el componente más aparente, fáctico y conductual de representación y que, asimismo, tiene implicaciones comportamentales y de motivación.

La teoría de las representaciones sociales permite identificar las diversas miradas acerca del embarazo adolescente como fenómeno social, así como el contexto en el cual cada una surge. Tales miradas están integradas por el sentido común del que dispone cada grupo y conforman el cimiento de las prácticas sociales desplegadas alrededor del embarazo adolescente:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de predecodificación de la realidad, puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2001b: 13).

Para esta conceptualización interesa analizar la forma en que el grupo participante representa el embarazo adolescente, teniendo en cuenta que ahí se encuentra el origen de una serie de guías para la acción, las cuales inciden de forma directa en la experiencia del embarazo en el espacio social del bachillerato. Considerando esto formulamos tres interrogantes acerca de esta población: *¿qué información posee sobre el embarazo adolescente?, ¿cuál es su campo de representación del embarazo adolescente?, y ¿cuáles son sus actitudes frente al embarazo adolescente?*

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para la obtención de información empírica se utilizó la asociación de palabras, cuyo fundamento es la asociación libre, la cual consiste en que, con base en un *término inductor*, *palabra estímulo* o *palabra detonadora* (o una serie de éstos), se pida “al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001a: 59). En virtud de esto, se busca que la persona asocie con palabras los objetos que relaciona con un término inductor. Así se generan las *palabras asociadas* o *definidoras*. Esta forma de obtener información promueve que la persona participante pueda expresarse de manera espontánea.

El instrumento aplicado se integró en dos sesiones. La primera contempló preguntas cerradas para captar el perfil de la población participante: edad, sexo, estado civil, semestre cursado, región de origen, si era hablante de alguna lengua indígena y estructura familiar. La segunda sesión correspondió a los ejercicios de asociación de palabras que tuvieron, como términos inductores, *embarazo adolescente*, *maternidad adolescente* y *paternidad adolescente*.

En el ejercicio de la asociación de palabras se solicitó anotar tres vocablos asociados con los términos inductores. Después, esos términos fueron identificados jerárquicamente del 1 al 3, donde 1 es el de mayor relevancia. Asimismo, y como elemento sustancial para encontrar los significados otorgados a los vocablos, fue requerido agregar un argumento sobre el porqué de las palabras asociadas.

El análisis de la asociación de palabras se realizó a través de redes semánticas naturales, que son el resultado de la “organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales como conjunto dan significado” (Reyes, 1993: 84). Dicho de otra manera, el significado de un concepto se puede determinar a partir de las relaciones generadas por los actores con otros conceptos en la memoria (Figueroa, González y Solís, 1981), lo que origina, a su vez, una interpretación individual de la realidad social (Vera, 2005).

En la sistematización de la información empírica se utilizó el programa Excel. El primer elemento sistematizado fue la caracterización de la población participante. Paralelamente, se trabajó el procesamiento de las respuestas a los ejercicios de asociación de palabras para la conformación de las redes semánticas naturales.

El análisis de las redes semánticas inició con la *normalización* de las palabras asociadas, esto es, se procedió a revisar las listas obtenidas para unificar palabras semejantes. Es importante subrayar que en este proceso la interpretación de los argumentos emitidos en cada definidora proporcionó aspectos de encuentro para su agrupación.

Al concluir el proceso de normalización se obtuvo el conjunto de vocablos que conformaron la red semántica natural. Este contenido también es nombrado como el valor J, “indicador de la riqueza semántica de la red. De tal manera que, a mayor cantidad de definidoras obtenidas, mayor será la riqueza de la red y viceversa” (Valdez, 1998: 69). Al contar con la red semántica natural completa se realizaron los siguientes cálculos:

- *Peso semántico (PS)*. Corresponde a la frecuencia con la que aparecen las distintas definidoras y la sumatoria del valor ponderado que en cada mención les fue otorgado. Esa adición da origen al PS, también denominado valor M (Valdez, 1998).
- *Porcentaje del peso semántico (%PS)*. Resultado de la división del valor ponderado que fue señalado en cada palabra entre la frecuencia total, multiplicado por 100.

- *Distancia semántica (DS)*. Equivalente a la diferencia porcentual entre la palabra con mayor PS y las demás palabras que conforman la red o el núcleo, según sea el caso.

El análisis de las redes semánticas se realizó primordialmente con el núcleo de las mismas, en concreto con las palabras que concentran los mayores pesos semánticos. Ese grupo de definidoras también es conocido como conjunto SAM, que es un “indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, ya que es el centro mismo del significado que tiene un concepto” (Valdez, 1998: 70). En este trabajo el corte de la red para obtener el núcleo se efectuó en atención a la DS, valores que fueron graficados para observar el comportamiento de ésta y determinar las definidoras que elevaron la curva de la gráfica. Así, se distinguieron las palabras que constituyeron el núcleo. De este modo, el criterio establecido para la configuración de los núcleos por sexo fue en atención al rango de 100 a 30 por ciento de la DS.

Del proceso de sistematización de la asociación de palabras se obtuvo la red semántica natural y sus cálculos acerca de toda la población participante. Sin embargo, dado el interés de comparar dos poblaciones, se retomó la red general con las palabras normalizadas para separar las respuestas por sexo y realizar los cálculos correspondientes a cada grupo, con el propósito de identificar los núcleos de ambas redes. Se puntualiza que los resultados utilizados en este estudio corresponden únicamente al término inductor *embarazo adolescente*. El análisis retoma las tres dimensiones de las representaciones sociales —información, campo de representación o imágenes y actitudes—. En cada dimensión se precisan los argumentos expresados en las definidoras, que permiten captar el significado otorgado por el grupo.

Escenario de la investigación

El contexto general de la investigación es el estado de Oaxaca, territorio que corresponde a la región suroeste de la república mexicana. La entidad se integra por 570 municipios distribuidos en ocho

regiones geopolíticas: Valles Centrales, Sierra Norte, Sierra Sur, Papaloapan, Cañada, Mixteca, Costa e Istmo. En el territorio oaxaqueño destaca la presencia de grupos indígenas y afroamericanos, cada uno con tradiciones y costumbres propias.

Los datos del censo de población 2015 indican que Oaxaca tenía 3 967 889 habitantes, de los cuales 52.4 por ciento eran mujeres y 47.6 por ciento, hombres. Por grupos etarios, la población de 15 a 29 años era de 989 020, grupo que representaba aproximadamente 25 por ciento de la población total. La distribución poblacional era mayoritariamente rural con 51 por ciento, 26 por ciento en zonas urbanas y 23 por ciento en transición (DIGEPO, 2017).

La capital del estado y la ciudad más poblada es Oaxaca de Juárez, espacio geográfico en donde se localiza el bachillerato en cuestión, situada en la región de los Valles Centrales. Esta ciudad se caracteriza por ser el centro cultural del estado, además de albergar habitantes de todas sus regiones.

El mencionado bachillerato pertenece a una universidad pública que brinda educación superior y media superior. Dicha institución concentra la mayor demanda para el ingreso a los estudios del nivel superior de la entidad. La ubicación del plantel en el centro histórico de la capital oaxaqueña es privilegiada: a dos cuadras del famoso templo de Santo Domingo y a un costado del andador turístico, ambos espacios con frecuentes actividades culturales y concurridos por numerosos visitantes nacionales y extranjeros. Ese mismo entorno geográfico es escenario de las diversas manifestaciones y demandas sociales procedentes de todas las regiones del estado. Sin duda, el contexto urbano en el que habitan estos jóvenes así como la escolaridad que cursan matizan las representaciones sociales que construyen respecto del tema.

Población participante

Para la aplicación del instrumento se realizó una muestra por conveniencia, en la cual participaron 182 estudiantes, de los cuales 113 fueron mujeres (62 por ciento) y 69 (38 por ciento) hombres, pertenecientes a distintos semestres en ambos turnos.

CUADRO 2

Núcleos de las RS naturales

Núm.	Hombres			Mujeres		
	Palabras normalizadas	%PS	%DS	Palabras normalizadas	%PS	%DS
1	Descuido	8.78	100	Irresponsabilidad	12.71	100
2	Relaciones sexuales	7.93	90.32	Problemas familiares	10.79	84.91
3	Responsabilidad	7.65	87.10	Responsabilidad	10.55	83.02
4	Amor	6.80	77.42	Abandono escolar	8.39	66.04
5	Edad	6.23	70.97	Bebé	8.39	66.04
6	Problemas familiares	5.95	67.74	Descuido	7.91	62.26
7	Inmadurez	5.67	64.52	Relaciones sexuales	7.43	58.49
8	Aborto	5.10	58.06	Riesgos en la salud materna	6.71	52.83
9	Trabajo	5.10	58.06	Gastos de manutención	4.80	37.74
10	Vida en pareja	4.82	54.84	Inmadurez	4.80	37.74
11	Irresponsabilidad	4.53	51.61	Aborto	4.56	35.85
12	Desinformación	3.97	45.16	Problemas emocionales	4.56	35.85
13	Problemas económicos	3.97	45.16	Desinformación	4.32	33.96
14	Noviazgo	3.68	41.94	Violencia	4.08	32.08
15	Abandono escolar	3.40	38.71	<i>Total</i>	<i>100</i>	
16	Calentura	3.40	38.71			
17	Gastos de manutención	3.40	38.71			
18	Riesgos en la salud materna	3.40	38.71			
19	Bebé	3.12	35.48			
20	Problemas emocionales	3.12	35.48			
	<i>Total</i>	<i>100</i>				

La edad de quienes participaron osciló entre 15 y 19 años, con frecuencia mayoritaria entre los 16 (41.21 por ciento), 17 (24.18 por ciento) y 18 (18.13 por ciento) años. En cuanto a su región de origen, 90.66 por ciento reportó pertenecer a los Valles Centrales, con presencia minoritaria de otras regiones del territorio oaxaqueño. Sólo tres por ciento dijo ser hablante de una lengua indígena.

CUADRO 3

Dimensiones de las representaciones sociales detectadas en los núcleos de las RS

Dimensiones	Hombres	Mujeres
<i>Información</i>	%PS: 18.13	% PS: 11.75
	Relaciones sexuales (7.93)	Relaciones sexuales (7.43)
	Edad (6.23)	Desinformación (4.32)
	Desinformación (3.97)	
<i>Campo de representación</i>	%PS: 45.06	% PS: 47.48
	Problemas familiares (5.95)	Problemas familiares (10.79)
	Aborto (5.10)	Abandono escolar (8.39)
	Trabajo (5.10)	Bebé (8.39)
	Vida en pareja (4.82)	Riesgos en la salud materna (6.71)
	Problemas económicos (3.97)	Aborto (4.56)
	Noviazgo (3.68)	Problemas emocionales (4.56)
	Abandono escolar (3.40)	Violencia (4.08)
	Calentura (3.40)	
	Riesgos en la salud materna (3.40)	
	Bebé (3.12)	
Problemas emocionales (3.12)		
<i>Actitud</i>	%PS: 36.83	%PS: 40.77
	Descuido (8.78)	Irresponsabilidad (12.71)
	Responsabilidad (7.65)	Responsabilidad (10.55)
	Amor (6.80)	Descuido (7.91)
	Inmadurez (5.67)	Gastos de manutención (4.8)
	Irresponsabilidad (4.53)	Inmadurez (4.8)
	Gasto de manutención (3.40)	

Acerca de la estructura familiar, se encontró que 53.3 por ciento vivía en una familia nuclear, 23.08 por ciento en una monoparental materna, 14.29 por ciento pertenecía a una extensa, 5.49 por ciento se encontraba en una monoparental paterna y 3.84 por ciento vivían solos o con otros familiares.

Núcleos semánticos por sexo

La red semántica natural general del término inductor *embarazo adolescente* se conformó con 483 palabras sin duplicar, que, después del proceso de normalización, quedaron en 83. Esta red fue separada por sexo, para comparar el núcleo representativo en cada población. Como se mencionó con antelación, el criterio utilizado para integrar los núcleos semánticos fue el rango 100 a 30 por ciento de la DS entre las definidoras (cuadro 2).¹

Los núcleos semánticos disociados por sexo sirven para identificar las definidoras que ostentan el mayor PS en cada grupo. Dicha concentración hace alusión a los aspectos del embarazo adolescente que son más relevantes según cada sexo. Al contrastar los núcleos, se aprecia que el núcleo semántico de la población femenina es condensado y reúne 14 palabras asociadas o definidoras. En cambio, el núcleo semántico de los hombres es fragmentado puesto que asciende a 20 definidoras. Siguiendo la ruta de análisis previamente diseñada, los núcleos semánticos fueron segmentados a partir de las dimensiones de las representaciones sociales (cuadro 3).

Los núcleos semánticos permiten identificar que tanto mujeres como hombres, en primera instancia, configuran el campo de representación —en otras palabras, las múltiples imágenes que el embarazo adolescente les evoca—, en segundo lugar se encuentra el posicionamiento valorativo que otorgan al tema y, finalmente, con un porcentaje muy por debajo de las dimensiones que antecedieron, aparece la información de la cual dispone el grupo (gráfica 1).

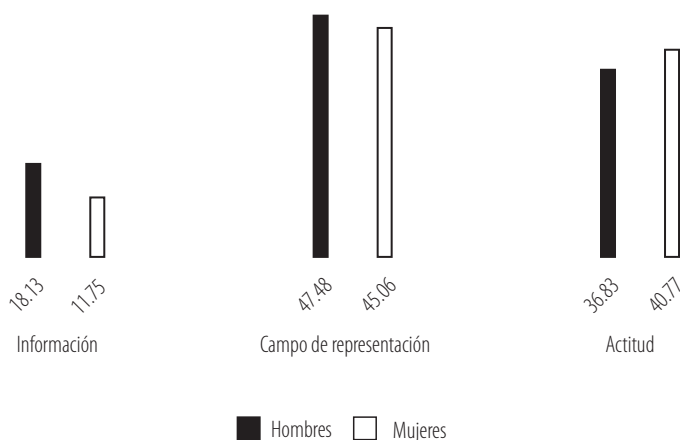
Los porcentajes correspondientes a cada dimensión, a partir de la lectura dicotómica de los grupos por sexo, denotan que en las dimensiones de campo de representación y actitud las mujeres aglomeran los porcentajes más elevados. En el campo de representación hay una diferencia de 2.42 por ciento. Al cotejar la dimensión de actitud los porcentajes se dispersan más entre ambas poblaciones. Así, hubo una disparidad de 3.94 por ciento. Un primer acerca-

1 Todos los cuadros y gráficas que siguen son de elaboración propia.

miento indica que las mujeres formulan sus representaciones sociales sobre el embarazo adolescente con carga acentuada en el campo de representación y la actitud en comparación al grupo masculino. Esta tendencia se rompe en la dimensión de información, toda vez que contempla los porcentajes más bajos en ambos sexos. Empero, porcentualmente los hombres exhiben el mayor PS en cuanto a los conocimientos de los que disponen, y las mujeres quedaron rezagadas en el rubro con una diferencia porcentual de 6.43. En los apartados posteriores se desglosará un análisis argumentado de cada una de las dimensiones.

GRÁFICA I

Dimensiones de las representaciones sociales por sexo (%PS)



Dimensiones de las representaciones sociales

Información

El análisis de esta dimensión se realizó en dos niveles, el primero considera las definidoras identificadas en los núcleos por sexo: *relaciones sexuales, desinformación y edad* —los dos primeros son comunes en ambos grupos, el tercero sólo aparece en el núcleo semántico masculino—. Este análisis se complementa, en un segundo nivel, con el seguimiento de palabras asociadas y argumentos

específicos del rubro. Dichas definidoras no forman parte de los núcleos, pero aportan elementos sustanciales a la interpretación. Los términos en seguimiento fueron *pláticas, orientación, educación, métodos anticonceptivos* y *prevención* (cuadro 3).

La definidora con mayor ps en la dimensión de información fue *relaciones sexuales*, la cual obtuvo un porcentaje más alto en los varones con una ligera diferencia al grupo femenino. Esta denominación en el proceso de normalización acopió otros vocablos que, sin ser sinónimos, en el argot del estudiantado fueron utilizados con significados semejantes, por ejemplo *sexualidad, sexo, reproducción, vida sexual activa* y *relaciones*. Algunas argumentaciones fueron, acerca de las relaciones sexuales que “es más para divertirse, para experimentar cosas [hombre, 16 años]” y “porque esto es necesario para tener o procrear un hijo [mujer, 18 años]”; de la sexualidad “porque es la manera en que se embarazan, iniciando en su vida sexual [mujer, 18 años]” y sobre el sexo “porque fue así como tuvieron al bebé [mujer, 16 años]”.

Conforme a la información expresada por el grupo, la sexualidad queda contenida dentro de las relaciones coitales y tiene como propósito la procreación, dejando de lado su conceptualización más amplia.

La segunda palabra hallada en la dimensión de la información fue la definidora *desinformación*. Algunos de los significados asociados fueron que era “no estar bien informado sobre este tipo de temas y cometer errores [mujer, 16 años]” y “la principal causa de los embarazos [mujer, 15 años]”.

A estos argumentos se anexan frases encontradas en otros términos como *ignorancia* (“no tienen la suficiente información [hombre, 18 años]”, “falta de conocimientos [hombre, 18 años]”) y *falta de información* (“no sabe a lo que se atiene [17 años, mujer]”, “cuando la chica decide iniciar su vida sexual, la falta de información la hace tomar decisiones equivocadas [mujer, 17 años]”).

En los ejemplos anteriores se observa que la población participante, tanto mujeres como hombres, consideraron que no contaban con información suficiente ni adecuada respecto del embarazo adolescente, sobre todo en el aspecto de la prevención.

Las fuentes de información mencionadas por los informantes eran padres, escuela y amistades. Sobre los primeros, afirmaron que no les proporcionaban información o que no era correcta. Sobre la *desinformación* mencionaron “no platicar con los padres [hombre, 18 años]”, “a veces los padres no les dan la información correcta a los hijos [mujer, 17 años]”, “problemas familiares: porque si no tienes una buena comunicación con tu familia no hay confianza para hablar sobre temas de sexualidad [mujer, 17 años]”. En referencia a la *ignorancia* “puede ser por la educación de los padres o por la información que ella o él tomó [mujer, 17 años]”. Acerca de la *educación* dijeron “porque los padres nos deben platicar sobre este tema, ya que no es tan fácil asumirlo [mujer, 18 años]”.

La ausencia de fuentes seguras para hablar sobre sexualidad afecta a la población adolescente por igual. También se localizaron enunciados que hacen un llamado a poder acceder a más información dada la trascendencia del tema en su vida como jóvenes: “a veces sólo quieres saber qué es eso y muchos piensan que sólo es broma, pero es un asunto de mucha importancia [mujer, 17 años]”.

En las definidoras relacionadas con otras fuentes de información alejadas del entorno familiar se encontraban *orientación* (“por no preguntar con alguien especialista en las dudas que tienen [mujer, 17 años]”, “porque deben tener orientación para que no ocurra [mujer, 18 años]”), *pláticas* (“necesitan información [mujer, 17 años]”) y *educación* (“la educación puede evitar problemáticas como lo es el embarazo adolescente [mujer, 16 años]”) en donde la población manifiesta que la información recibida no ha sido la suficiente, específicamente en el ámbito escolar (“descuido: por falta de conciencia en aspectos amorosos y mala educación sexual [hombre, 17 años]”).

En contraste con la reiterada falta de información que comunica la población participante, se detectaron oraciones que sustentan la existencia de conocimientos determinados. No obstante, hay que mencionar que estas afirmaciones fueron la minoría frente a la idea de desinformación: “métodos anticonceptivos: ahora todas las personas tienen conocimientos de ellos [hombre, 16 años]”, “irresponsabilidad: habiendo tantos anticonceptivos no los utilizó

[mujer, 18 años]”, “prevención: para que no ocurra un embarazo adolescente hay que estar informados y ser responsables [hombre, 15 años]”.

La última palabra asociada en la dimensión de información, y que únicamente se encuentra en el núcleo semántico masculino, es *edad*. Los argumentos expresados enfatizan que no es pertinente embarazarse durante esta etapa de sus vidas. Es importante resaltar que, aunque en el núcleo semántico femenino la definidora *edad* no figura, en la argumentación estaba en total concordancia con el sector masculino. Algunos ejemplos: “edad: en las mujeres es peligroso porque no están bien desarrolladas [mujer, 18 años]”, “porque son unas personas muy pequeñas que no están preparadas para eso [hombre, 19 años]”.

En estos argumentos se observa que sus conocimientos les permitían identificar que el factor etario en este tipo de embarazos podría implicar situaciones de riesgo para la salud materna. Sobresale la consideración de que la adolescencia no es la etapa idónea para la reproducción, dado que los jóvenes no se encuentran en condiciones de asumir tal responsabilidad.

Se puede identificar que las respuestas parecían ser contradictorias, ya que el término *desinformación* figura en los dos núcleos. En los argumentos de palabras asociadas como *edad*, *métodos anticonceptivos* o *prevención* se alude a los conocimientos para prevenir el embarazo, a la vez que se reconocen problemáticas vinculadas con la vivencia.

Por otra parte, creemos que la desinformación manifestada por los sujetos es producto del acceso a múltiples fuentes de información de calidad dispar, condición que puede generar un conocimiento superficial, limitado o incorrecto sobre la sexualidad, dado que el flujo informativo sigue los “filtros de los estereotipos, las creencias y los valores y los mitos que han rodeado a la sexualidad humana por generaciones” (Chávez y Vázquez, 2007: 204). Estos filtros se evidencian en las imágenes que estructuran las representaciones sociales de esta población, mismas que se abordan en el siguiente apartado.

Campo de representación

En esta dimensión se integraron la mayoría de las palabras asociadas en ambos grupos. La población femenina reunió siete definidoras: *problemas familiares, abandono escolar, bebé, riesgos en la salud materna, aborto, problemas emocionales y violencia*. Es distintivo que la definidora *violencia* es exclusiva del núcleo semántico de las mujeres.

El núcleo semántico de los hombres se conformó por 11 definidoras. Las primeras seis fueron compartidas con la población femenina: *problemas familiares, abandono escolar, bebé, riesgos en la salud materna, aborto y problemas emocionales*. El resto de palabras asociadas, cinco, fueron particulares del grupo masculino: *trabajo, vida en pareja, problemas económicos, noviazgo y calentura* (cuadro 3).

Como se observa en el cuadro 3, las palabras que son comunes y exclusivas de cada grupo, así como los pesos semánticos alcanzados en cada definidora, revelan importantes puntos de análisis en relación con las diferencias entre el campo de representación del embarazo adolescente para mujeres y hombres. Se aprecia que las jóvenes formularon un campo de representación concentrado en aspectos que pueden ser considerados como las consecuencias procedentes del embarazo adolescente. En los hombres, el campo de representación abarca las consecuencias, pero también las posibles causas.

Respecto de las definidoras comunes, la que reúne mayor ps es *problemas familiares* con una separación de 4.84 por ciento. Algunos de los argumentos emitidos por el estudiantado acerca de esta definidora fueron “porque los padres de la chava se pueden enojar y buscar al chavo y en algunos casos los casan [mujer, 15 años]”, “algunos padres no apoyan a sus hijos [hombre, 16 años]”.

Las citas denotan que el embarazo adolescente se asoció a conflictos con los padres, los cuales pueden desembocar en sanciones, casamientos forzados y falta de apoyos. En lo concerniente al ps destaca que esos conflictos causan mayor preocupación en las mujeres y eran centrales en la configuración de su campo de repre-

sentación, cuestión conectada con el rechazo familiar y social que viven las jóvenes al experimentar un embarazo a temprana edad (SEP, 2012).

Ante el embarazo adolescente los padres entran en conflicto pues se contraponen con las expectativas depositadas en sus descendientes. Así, el embarazo y la maternidad adolescentes son condenados por la familia: “la mayoría de las adolescentes manifiestan sentimientos de angustia por defraudar a los padres, por lo que ellos les dieron o porque eso no era lo esperado” (Fainsod, 2006: 79). En contraste, para los varones que viven la paternidad adolescente el peso familiar es menor (Coll, 2001: 439).

La denominación de *abandono escolar* alcanzó una diferencia de ps de 8.39 por ciento entre hombres y mujeres. Algunos argumentos fueron que “ya que pasan los meses y el feto crece [y] el hombre tiene que buscar empleo y la mujer tiene que cuidarse [mujer, 16 años]” y “al tener un hijo, tener que trabajar para mantenerlo [hombre, 18 años]”.

Las jóvenes asociaron el abandono escolar a la necesidad de cuidar el embarazo al señalar que esta condición implica dedicar tiempo a nuevas actividades encaminadas a la maternidad. Los hombres relacionaron esa definidora con el hecho de conseguir recursos para mantener al infante.

La tercera palabra compartida por ambos núcleos fue *bebé*, término que hace referencia al producto del embarazo. Los porcentajes en pesos semánticos manifiestan una diferencia marcada de 4.99 por ciento. Ejemplo de algunos argumentos asociados fueron “un hijo es la mayor bendición que una mujer puede tener y saber que está creciendo en ti [mujer, 16 años]” o “es el producto del embarazo a veces no planeado [mujer, 16 años]”. En este vocablo se encuentran conceptualizaciones como *una bendición*, *nuevo ser*, *una criatura*. Es conveniente aclarar que también existen otras significaciones de esta palabra, que nombraban al *bebé* como producto de un embarazo no planeado. En la población masculina destacaron las siguientes expresiones: “es un ser vivo al cual se le tiene que mantener prácticamente toda su vida [hombre, 18 años]” y “porque a veces sólo piensas en formar una familia [hombre, 17 años]”. Con

estas frases se puede pensar que, para los hombres, *bebé* se vincula con responsabilidades y con la opción de formar una familia.

Los *riesgos en la salud materna* es una definidora común a los dos grupos, con diferencia de 3.31 por ciento. Entre las expresiones estuvieron que “algunas niñas al ser muy jóvenes corren el riesgo de morir al tener el bebé [mujer, 15 años]” y “la madre al parir al niño tiene dificultades (muere) [hombre, 15 años]”. En estas frases, y como se comentó en la dimensión de información, ambos grupos de jóvenes visualizan la edad como factor de riesgo para la madre durante el embarazo y el parto.

Otra palabra compartida por mujeres y hombres es la definidora *problemas emocionales* que agrupa términos como *miedo*, *tristeza*, *angustia* y *preocupación* con una diferencia entre los grupos de 1.44 por ciento. Entre las expresiones estuvieron “miedo porque no sabe lo que pueden decir sus padres [mujer, 17 años]”, “no sabrían qué hacer y surgen miles de preocupaciones al no saber qué hacer [hombre, 17 años]”.

Coll (2001) señala que, ante el embarazo adolescente, las emociones que se generan en mujeres y hombres varían en sentido. Destaca la conmoción de las mujeres al saber que están embarazadas, enseguida la angustia y el miedo que les genera tener que dar a conocer la noticia. En los hombres al enterarse del embarazo surge el estrés de considerar cómo atenderán las responsabilidades de mantener al bebé. Para ambas poblaciones las emociones se agolpan al pensar en todos los cambios en su vida cotidiana y la transformación de sus planes de futuro.

La última palabra común en los dos núcleos semánticos es *aborto*, que concentra porcentajes cercanos con 0.54 por ciento de diferencia. La población participante asoció el embarazo adolescente con el término *aborto* sin mayor especificación, pero después de leer los argumentos de esa definidora se deduce que atañe al aborto inducido: “hay muchas chavas que quieren abortar porque tienen miedo a qué les dirán sus papás y porque no pueden realizar los sueños que tenían [mujer, 15 años]” y “es una buena salida siempre y cuando no corra riesgos la chava [hombre, 16 años]”. Para ambos grupos el *aborto* significa una forma de evitar las implicaciones

del embarazo adolescente y poder seguir con sus planes a futuro. Cuando éste es inducido, se convierte en la puerta de salida para el embarazo adolescente. Entonces los riesgos aumentan ya que, en la mayoría de los casos, se practica de forma ilegal y clandestina. De ahí la importancia de acercar las estrategias que acompañen y protejan ese proceso a fin de respetar la decisión tomada.

La definidora que sólo se limita al núcleo femenino es *violencia*, cuyo significado asociado denuncia las posibles condiciones en que se propicia el embarazo y cómo se vive en el interior de las familias. Así es referido por las jóvenes: “algunas chicas quedaron embarazadas porque sufrieron algún tipo de abuso sexual [mujer, 17 años]” y “sus padres en vez de hablarles bien van directo a los golpes [mujer, 17 años]”. Es significativo que los argumentos de *violencia* estén dados por mujeres y hagan eco al señalamiento que sostiene al embarazo adolescente como una problemática que sólo enfrenta la joven implicada.

Por su parte, se encontraron algunas definidoras exclusivas del núcleo masculino. La primera de ellas fue *trabajo* que, para esta población, se entiende como buscar alguna actividad remunerada que les posibilite responsabilizarse del infante y la pareja. Esta postura se observa en afirmaciones como las siguientes: “tendría que conseguir trabajo para mantener al futuro hijo [hombre, 16 años]” o “mantener a la esposa y al bebé [hombre, 16 años]”. *Trabajo* manifiesta un *deber ser masculino*, que tradicionalmente configura al hombre como el proveedor capaz de conseguir los bienes materiales necesarios para su familia. Pescador (2004) plantea que la integración de la masculinidad en los adolescentes se sustenta en la capacidad para asumir responsabilidades relacionadas con el modelo de los hombres mayores. Teniendo en cuenta a Stern (2012), la construcción de la masculinidad se da en dos esferas: la sexualidad y ser proveedor de una familia, por lo cual tener descendencia es prueba del ejercicio de su heterosexualidad y de su capacidad para desempeñarse como proveedor.

La segunda palabra propia del núcleo semántico masculino es *vida en pareja*, que se plasma en enunciados como “se forma una familia [hombre, 16 años]” o “hacer una buena casa donde vayan

a vivir [hombre, 17 años]”. En estas afirmaciones se puede apreciar que, en el pensamiento masculino, se enlaza el embarazo a la vida en pareja y la formación de una familia. De este modo, los jóvenes visualizan la paternidad como una forma de dar el paso al mundo adulto desde las estructuras de género tradicionales (Pescador, 2004; Stern, 2012).

Otra definidora que se encuentra estrechamente enlazada con la necesidad de conseguir un empleo para los varones fue *problemas económicos*. En los argumentos emitidos expresaron que las circunstancias como jóvenes estudiantes serían adversas, por lo que difícilmente podrían asumir los gastos de un embarazo y la posterior paternidad: “la edad no permite que tengan trabajo con un buen sueldo [hombre, 15 años]” y “es muy común que no haya dinero por no estar preparado [hombre, 17 años]”. La responsabilidad de trabajar que tradicionalmente se asigna a los hombres se vincula con el abandono escolar, puesto que la mayoría de los significados que los jóvenes dan a su salida de la escuela responde a poder insertarse en el mercado laboral.

Las dos otras definidoras del núcleo semántico masculino hacen referencia a situaciones previas al embarazo. Así, el término *noviazgo* emerge como la relación en la que se puede generar el embarazo. Empero, también se detectan otras opciones fuera de la idea de noviazgo como origen de éste. Algunos de los significados aludidos alrededor de la palabra en cuestión fueron que “la inmadurez de los adolescentes en la relación del noviazgo y su irresponsabilidad [hombre, 16 años]”, “no es tan importante, ya que se puede dar sin noviazgo [hombre, 16 años]”. Como se puede apreciar, el embarazo no necesariamente procede de una relación de noviazgo, en virtud de que puede ser producto de otras interacciones e incluso consecuencia de situaciones violentas. Esta última aseveración se articula con la definidora *violencia* denunciada por las mujeres.

La última definidora que configura el núcleo semántico masculino es *calentura*, cuyo significado se asocia a una forma de vida sexual activa sin protección: “no pudieron controlar sus hormonas los chavos [hombre, 16 años]” y “esto a todos nos pasa: embarazo deseado o no deseado, la calentura afecta [hombre, 16 años]”. En

estos enunciados los varones expresan que el embarazo adolescente se enlaza con los impulsos sexuales que se viven sin optar por algún método anticonceptivo. Es notable que la palabra *calentura* sólo fue utilizada por hombres, sin ninguna mención femenina, panorama que despierta interrogantes sobre las razones por las cuales las mujeres no aluden a la existencia de impulsos sexuales —no necesariamente con este término—, ya que no se encontró vocablo alguno que abordara este aspecto en el sector femenino.

En resumen, en el campo de representación del embarazo adolescente se distinguen dos vertientes: *identificación de las consecuencias* y *modelos de género*. Las consecuencias descritas en primera instancia se refieren a las problemáticas en el ámbito familiar, el abandono escolar, los riesgos en la salud materna y las implicaciones del aborto.

Los modelos de género se estructuran en torno a *mujer-madre* encargada del cuidado del infante y *hombre-proveedor* de la familia. No obstante, también existen modificaciones detectables en esos estereotipos de género tradicionales: el aspecto afectivo como probable causa de un embarazo ligado a las mujeres ha cambiado por expresiones relacionadas con descuidos o falta de información. En los varones la inclinación hacia la conformación de una familia obedece a los mandatos de su género, en el sentido de que equivale a la comprobación de su hombría e ingreso al mundo de los adultos (Pescador, 2004; Stern, 2012). Por otra parte, en el núcleo semántico de las jóvenes no aparece la definidora *vida en pareja*, lo cual indicaría una ruptura del binomio *madre-esposa* (Lagarde, 2005; Saldaña, 2017; Ávila, 2017).

Como plantea Briseño (2011), en la esfera de la sexualidad los mandatos de género son más rígidos y se han producido pocas modificaciones, lo cual permite ratificar que el campo de representación evidencia cambios y permanencias en lo tocante a los mandatos de género vinculados con esta faceta.

En el campo de representación también aparece la violencia hacia las jóvenes como posible causa y condición en la vivencia del embarazo. Por lo tanto, es prioritario tener en cuenta esta denuncia y detener la mirada en los factores de violencia y discriminación que rodean al embarazo adolescente.

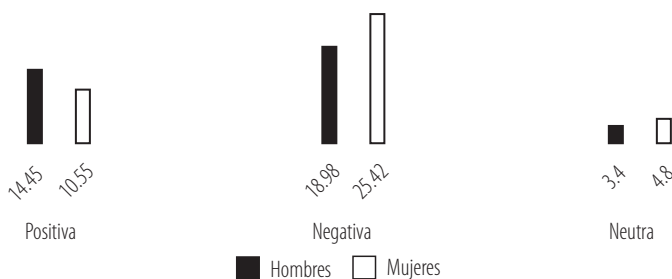
Actitud

El rubro de la actitud se expresó por medio de las valoraciones positivas, negativas o neutras que la población participante emitió a propósito de un objeto de representación. Sobre el embarazo adolescente, las valoraciones positivas hicieron referencia a los términos de aceptación, las negativas conciernen a los vocablos de desagrado o rechazo y las neutras las que no implicaron alguna carga valorativa concreta.

El estudiantado formuló una actitud mayoritariamente negativa hacia el embarazo adolescente, expresada con mayor fuerza por las mujeres. En segundo lugar, figuraron las valoraciones positivas, con una tendencia invertida, pues los hombres reunieron un %PS más alto (sin duda, esta distribución porcentual entre las valoraciones obedece a los elementos analizados en el campo de representación, en razón de que son las jóvenes quienes denuncian las consecuencias y las situaciones adversas que desencadena el embarazo adolescente). La valoración neutra dentro de los núcleos semánticos es menor para ambas poblaciones (gráfica 2).

GRÁFICA 2

%PS concentrado en las valoraciones actitudinales por sexo

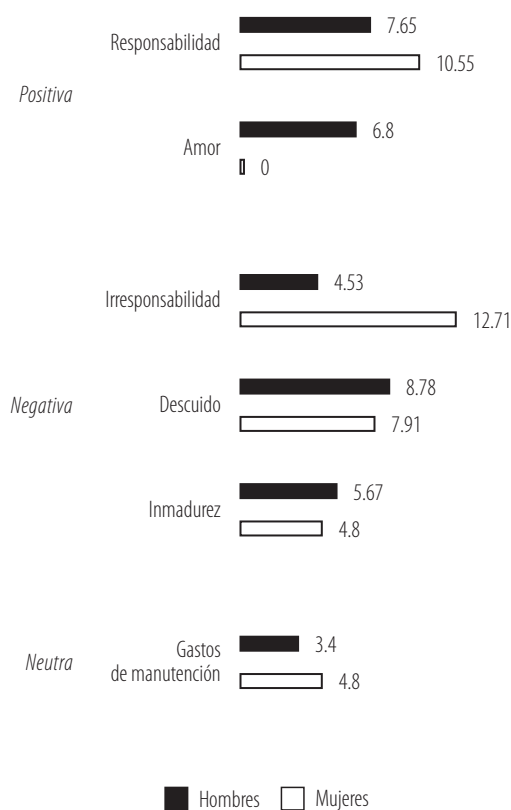


Para conocer la distribución entre los tipos de valoraciones otorgadas al embarazo adolescente se realizó una clasificación de las definidoras y una sumatoria posterior (gráfica 3). En lo que concierne a las definidoras positivas, ambos grupos coinciden en el vocablo *responsabilidad* en referencia a las situaciones que podrían

derivar del embarazo adolescente y la capacidad de hacerles frente. La palabra *responsabilidad* es coyuntural en el análisis de género debido a que en ella se palpan roles y estereotipos de género tradicionales. Así lo reflejan los siguientes testimonios: “el tener un bebé implica responsabilidad, cuidados, sobre todo dedicación [mujer, 18 años]”, “hacerme responsable de mi familia [hombre, 16 años]”.

GRÁFICA 3

%PS en las palabras asociadas que conforman la dimensión de actitud



Desde luego, las jóvenes asumen que el bienestar y el desarrollo saludable del niño o de la niña será su responsabilidad, idea que remite a lo que tradicionalmente se espera de las mujeres que optan por la maternidad (Saldaña, 2017; Lagarde, 2005; Coll, 2001).

Así, “un hombre es un hombre responsable. Esto quiere decir que mantiene a su familia, que respeta a su esposa y se hace cargo de sus hijos” (Stern *et al.*, 2003: 38). Los varones representan la responsabilidad mediante el hecho de contar con un trabajo remunerado que posibilite dar sustento a la familia, lo que para ellos implica el rol de ser hombre y padre.

La palabra asociada *amor* corresponde a una actitud positiva y sólo se encuentra adscrita al núcleo masculino. Algunos de sus significados fueron: “porque hay momentos en la vida que quieres estar sólo con una persona y hacer cualquier cosa para estar con ella [hombre, 16 años]” y “ya quieren hacer una familia [hombre, 18 años]”. Es significativo que los hombres asociaran *amor* y *embarazo adolescente* con más frecuencia que las mujeres, cuando habitualmente se pensaría que las mujeres depositan una carga afectiva mayor en el proceso de gestación como antesala para la maternidad y la vida en pareja. Este cambio en las jóvenes ha sido documentado por la UNICEF (2014: 53): “pueden observarse elementos de autonomía, sobre todo en la desmitificación de los valores tradicionales utilizados como promesas para la felicidad y el bienestar: matrimonio y maternidad”. Quizá la mayor aceptación afectiva del embarazo por parte de la población masculina está relacionada como la posibilidad de comprobar a través de la paternidad su hombría dentro de la cultura patriarcal (Pescador, 2004).

La actitud negativa es representada por una tríada común a las dos poblaciones: *irresponsabilidad*, *descuido* e *inmadurez*, definidoras asociadas a la falta de protección en el ejercicio de la vida sexual activa y, por tanto, el embarazo adolescente es el resultado de esa ausencia de cuidados. Esta definidora poseyó un mayor %PS en el núcleo femenino, con una diferencia de 8.18 por ciento en relación con el masculino: “por no tener una buena protección y tener un embarazo muy temprano ni saber lo que es cuidar un bebé [mujer, 16 años]”, “porque al ser una pareja joven no tiene una mentalidad de padres ni un patrimonio con el cual subsistir, ya que aún dependen económicamente de sus papás [hombre, 18 años]”. Dentro de ambos grupos se observa que la palabra *irresponsabilidad* está asociada con la falta de medidas de prevención para evitar el emba-

razo, así como el reconocimiento de las consecuencias que vendrán con el hecho de asumir la maternidad o la paternidad.

El término *descuido* fue considerado diferente al de *irresponsabilidad*, dado que los argumentos hacen referencia específica a posibles accidentes durante las relaciones coitales que resultaran en un embarazo no planeado: “se le rompió el condón o no le funcionó la pastilla [mujer, 18 años]”, “porque la pareja no supo cuidarse al tener relaciones, al no usar condón [hombre, 18 años]”. En los enunciados anteriores se puede distinguir que tanto para mujeres como para hombres la palabra *descuido* significa un accidente con algún método anticonceptivo, en especial con el condón.

La definidora *inmadurez* valora de forma negativa el actuar de ambos grupos ante el embarazo adolescente. Primeramente como una causa, ya que implica mantener relaciones coitales sin protección y sin considerar las posibles consecuencias. También destacan que por edad y experiencia de vida el embarazo no es pertinente durante la adolescencia: “pues no sabe del tema y aun así hace las cosas sin primero saber [hombre, 19 años]”, “la persona embarazada no es lo suficientemente madura para afrontar el problema [hombre, 18 años]”. Esta definidora reitera la falta de información para un ejercicio protegido de la sexualidad en la población joven.

La actitud neutra sólo fue identificada en la definidora *gastos de manutención* porque apunta a las necesidades materiales propias de cualquier proceso de embarazo y crianza: “cuando lo tengas no va a ser gratis [mujer, 16 años]”, “comprar pañales para el niño, ropa, etcétera [hombre, 18 años]”. Es evidente aquí la preocupación del estudiantado por cubrir las necesidades del infante, con la particularidad que en ellos emerge la limitante de ser dependientes económicos de sus propias familias.

A partir de esta aproximación a las actitudes de la población participante sobre el embarazo adolescente se detecta que mujeres y hombres lo valoran negativamente. No obstante, al profundizar en el análisis de definidoras con esa valoración actitudinal se aprecian particularidades por sexo. En el sector femenino la actitud de rechazo al embarazo adolescente está en función de las consecuencias que impactarán directamente en sus vidas. En contraste, los

varones expresan la actitud negativa en dirección de las acciones que precedieron al embarazo, o sea las causas. En consecuencia, es indispensable conocer el pensamiento de la población joven para comprender por qué, aun ante el pronunciado rechazo al embarazo adolescente, éste sigue presente.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se mencionó en los distintos apartados del presente trabajo no existe una realidad o cultura única acerca del embarazo adolescente, sino contextos particulares que dan sustento a las diferentes representaciones sociales. Stern (2012), Donas (2001) y Saldaña (2017) señalan que el significado de la maternidad o la paternidad a temprana edad depende directamente del contexto en el cual se dé la situación. Por esta razón, este tipo de embarazo, más que ser un problema en sí mismo, requiere analizarse desde los múltiples procesos a los que está asociado y las significaciones que cada grupo social le otorga. En cuanto a esto, en la investigación se identificó que las representaciones sociales que formula el estudiantado del bachillerato seleccionado manifiestan tres elementos constitutivos; es decir, ideas procedentes de matrices socioculturales que fueron constantes en la construcción de la realidad que las y los jóvenes hicieron en torno al embarazo adolescente.

En primera instancia, el grupo tenía una representación del embarazo adolescente como un *problema*, dado que es asociado con el cambio de sus rutinas cotidianas y su proyecto de vida dirigido a formarse como profesionales. Además, se señalaron como posibles consecuencias el desempleo, la pobreza y la violencia. Indudablemente, detrás de esos planteamientos existen construcciones culturales sobre la adolescencia y la juventud. Sin duda, la adolescencia es un periodo de maduración que permite el paso de la infancia a la adultez. Dicho lapso tiene vivencias que le son distintivas, como cursar los estudios, mantener relaciones de noviazgo, tiempo y espacio para el esparcimiento, entre otras. En esas vivencias no figura el embarazo ni convertirse en madres o padres (Coll, 2001). Por eso, en la lectura del estudiantado del contexto urbano

oaxaqueño el embarazo adolescente es un problema que obstaculiza su desarrollo potencial.

Las representaciones sociales de este grupo también se caracterizaron por enfatizar el embarazo como un problema exclusivo de las jóvenes. Así, la gran parte de las definidoras y los argumentos subrayan los efectos que tiene el embarazo adolescente en las mujeres. En este sentido, es importante considerar que, cuando la reflexión del embarazo adolescente sólo gira en torno a las jóvenes, se produce la invisibilidad del varón o, en otros términos, el genitor masculino, que puede o no ser adolescente. Autoras como Saldaña (2017), Coll (2001) y Fainsod (2006) exponen que en los estudios sobre el embarazo adolescente se discute sobre las jóvenes implicadas, desde el contexto que las lleva a embarazarse hasta las posibles consecuencias de ese hecho, pero escasamente se investiga sobre la pareja, esto es, qué sucede con el genitor masculino. Esa ausencia condiciona el abordaje del fenómeno, ya que la reproducción queda únicamente ceñida al terreno de la gestación que se desarrolla en el cuerpo femenino.

De acuerdo con Figueroa (2006: 422), es necesario “reinterpretar la reproducción en términos relacionales y no únicamente como un proceso de especialización de las mujeres y de participación secundaria de los varones”. Dicho en otras palabras, la reproducción como un proceso de mujeres y hombres en el mismo nivel de correspondencia. De esta manera, ambos sexos podrían aspirar a mayores condiciones de equidad en derechos y obligaciones.

Otro aspecto notorio en las representaciones sociales del estudiantado participante fue la prevalencia de discursos tradicionales de género. En la cultura tradicional se exige ser madre como prueba de feminidad. Sin embargo, esa maternidad, para ser aceptada, debe observar la edad y la condición de encontrarse en matrimonio o en una relación formal. Así, a las adolescentes que viven la maternidad se les estigmatiza al considerar que, en ellas, esa vivencia es desviada por encontrarse fuera de tiempo, son “cuerpos fuera de tiempo” (Saldaña, 2017: 226). En los varones también existen mandatos de género por cumplir para ingresar al mundo adulto, como ser proveedores y formar una familia. En oposición, y según

lo sustentan los hallazgos del rubro de información, no se proporcionan los elementos para poder vivir una sexualidad responsable o decidir la opción de vida que consideren más apropiada.

En el mismo nivel de trascendencia destaca la impostergable disociación de la sexualidad y la procreación. Es ineludible dialogar al respecto como una parte constitutiva del proyecto de vida de los adolescentes. Dialogar con mayor apertura sobre tales cuestiones no sólo es labor del profesorado o de los espacios familiares, sino también de las estructuras sociales a fin de permitir a la población joven tener información y disponer de los medios para experimentar su sexualidad de forma segura y libre.

REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude (2001a), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Abric, Jean-Claude (2001b), “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Adaszko, Ariel (2005), *Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo*, <<http://www.bioeticas.org/IMG/pdf/gogna002.pdf>>, consultado el 11 de abril de 2021.
- Ávila González, Yanina (2017), “Transformando la ecuación mujer=madre”, en Abril Saldaña Tejeda, Lilia Venegas Aguilera y Tine Davids (coords), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México*, México, INAH/Itaca/Universidad de Guanajuato/ Universidad de Radboud, pp. 249-274.
- Briseño Maas, María Leticia (2011), “La construcción de la sexualidad y el género en los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Chávez Arellano, María Eugenia y Verónica Vázquez García (2007), “Estudiantes adolescentes y sexualidad”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Sexualidad, género y desarrollo humano*, México, Gernika, pp. 197-232.

- Coll, Ana (2001), “Embarazo en la adolescencia. ¿Cuál es el problema?”, en Solum Donas Burak (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Costa Rica, Libro Universitario Regional, pp. 425-445.
- DIGEPO (2017), *Radiografía demográfica del estado de Oaxaca*, <<https://es.scribd.com/document/489901505/radiografia-oaxaca-digeпо-2017>>, consultado el 28 de septiembre de 2023.
- DIGEPO (2019), *Informe Ejecutivo 2018*, Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/461770/Informe2018_GEPEA_Oaxaca.pdf>, consultado el 3 de abril de 2021.
- Donas, Burak Solum (2001), “Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y desarrollo humano de los adolescentes”, en Solum Donas Burak (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cartago, Costa Rica, Libro Universitario Regional, pp. 469-487.
- ENAPEA (2015), *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*, <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/55979/ENAPEA_0215.pdf>, consultado el 4 de abril de 2021.
- Fainsod, Paula Yamila (2006), *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*, Madrid, Miño y Dávila.
- Figuroa, Jesús, Esther González y Víctor M. Solís (1981), “Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 13, núm. 3, pp. 447-458.
- Figuroa Perea, Juan Guillermo (2006), “¿Y si hablamos de derechos humanos en la reproducción, podríamos incluir a los varones?”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México, PUEG-UNAM, pp. 403-427.
- GIRE (2017), *Prohibir sin proteger: el matrimonio adolescente en México*, México, <<https://matrimonio-adolescente.gire.org.mx>>, consultado el 3 de abril de 2021.
- INEGI (2019), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Principales resultados*, México, <<https://www.inegi.org.mx/contenidos/>>

- programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf>, consultado el 3 de abril de 2021.
- INMUJERES (2020), *Madres adolescentes*, México, <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Madres_adolescentes.pdf>, consultado el 2 de abril de 2021.
- INMUJERES (2021), *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*, <<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>>, consultado el 2 de abril de 2021
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Lagarde, Marcela (2005), *Los cautiverios de las mujeres madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, PUEG-UNAM.
- Loredo Abdalá, Arturo, Édgar Vargas Campuzano, Abigail Casas Muñoz, Jessica González Corona y César de Jesús Gutiérrez Leyva (2017), “Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada”, *Revista Médica del Instituto Mexicana del Seguro Social*, vol. 55, núm. 2, <<https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im1720.pdf>>, consultado el 27 de abril de 2021.
- Moscovici, Serge (1979a), “Observaciones preliminares”, en *idem*, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, pp. 11-24.
- Moscovici, Serge (1979b), “La representación social: un concepto perdido”, en *idem*, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, pp. 27-54.
- OMS (2020), *El embarazo en la adolescencia*, <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>>, consultado el 3 de abril de 2021.
- OMS (2014), *La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes*, <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>>, consultado el 13 de marzo de 2021.
- ONU Mujeres (2016), *Matrimonios y uniones tempranas de niñas*, México, <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/MATRIMONIO%20INFANTIL_.pdf>, consultado el 12 de noviembre de 2022.

- Pantelides, Edith Alejandra (2004), “Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina”, *Notas de Población*, año 31, núm. 78, <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12759>>, consultado el 1 de abril de 2021
- Pescador Albiach, Erick (2004), “Masculinidades y adolescencia”, en Carlos Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós, pp. 113-146.
- Reyes, Isabel (1993), “Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos”, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp. 81-97.
- Saldaña, Tejada Abril (2017), “Maternidad joven o cuerpos «fuera de tiempo». Una aproximación a la articulación de los discursos sobre juventud, maternidad y familia en el caso de Guanajuato”, en Abril Saldaña Tejada, Lilia Venegas Aguilera, Tine Davids (coords.), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México*, México, INAH/Itaca/Universidad de Guanajuato/Universidad de Radboud, pp. 219-248.
- SEMS (2014), *sep, conapo y unfpa se unen para impulsar acciones y prevenir embarazos entre adolescentes en bachillerato*, <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/sep_conapo_unfpa_se_unen_para_impulsar_acciones_y_prevenir_embarazos_entre_adolescentes_bachillerato>, consultado el 3 de abril de 2021.
- SEP (2008), *1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*, México, <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf>, consultado el 05 de abril de 2021.
- SEP (2012a), *Embarazo adolescente y madres jóvenes en México. Una visión desde el Promajoven*, México, <https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/06/embarazo_adolescente.pdf>, consultado el 24 de abril de 2021.
- SEP-COPEEMS (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, <<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/>

- Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf>, consultado el 5 de abril de 2021.
- Stern, Claudio (2012), *El “problema” del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate*, México, Colmex.
- Stern, Claudio (2003), “Significado e implicaciones del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: reseña de un proyecto en proceso”, *Estudios Sociológicos*, vol. 21, núm. 3, pp. 725-745, <<https://www.redalyc.org/pdf/598/59806309.pdf>>, consultado el 22 de marzo de 2021.
- Stern, Claudio (1997), “El embarazo adolescente como problema público: una visión crítica”, *Salud Pública de México*, vol. 39, núm. 2, pp. 137-143, <<https://www.redalyc.org/pdf/106/10639208.pdf>>, consultado el 2 de abril de 2021.
- Stern, Claudio y Elizabeth García (2001), “Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente”, en Claudio Stern y Juan Guillermo Figueroa (coords.), *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos de investigación*, México, Colmex, pp. 21-42.
- Stern, Claudio, Cristina Fuentes-Zurita, Laura Ruth Lozano-Treviño y Fenneke Reysoo (2003), “Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México”, *Salud Pública de México*, vol. 45, núm. 1, pp. 34-43, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v45s1/15444.pdf>>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- Szasz, Ivonne y Ana Amuchástegui (2002), “Un encuentro con la investigación cualitativa en México”, en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*, México, Colmex, pp. 17-30.
- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (comps.) (2002), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*, México, Colmex.
- Tuñón Pablos, Esperanza (2006), “Embarazo en adolescentes del sureste de México”, *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 48, pp. 141-154, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000200007>, consultado el 3 de abril de 2021.
- UNFPA (2013), *Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes. Estado de la población mundial 2013*, Nueva York,

<<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SP-SWOP2013.pdf>>, consultado el 3 de abril de 2021.

UNFPA México (2018), *América Latina y el Caribe tienen la segunda tasa más alta de embarazo adolescente en el mundo*, México, <<https://mexico.unfpa.org/es/news/am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-tienen-la-segunda-tasa-m%C3%A1s-alta-de-embarazo-adolescente-en-el-mund-3>>, consultado el 3 de abril de 2021.

UNICEF (2014), *Agencias de Naciones Unidas se unen a la conmemoración del Día Nacional para la Prevención del Embarazo no Planificado en Adolescentes: un asunto de derechos humanos y desarrollo*, <<https://mexico.unfpa.org/es/noticias/agencias-de-naciones-unidas-se-unen-la-conmemoraci%C3%B3n-del-d%C3%ADa-nacional-para-la-prevenci%C3%B3n>>, consultado el 5 de marzo de 2021.

UNICEF (2013), *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*, México.

Valdez, José Luis (1998), *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, Toluca, Uaemex.

Vera Noriega, José Ángel (2005), “Redes semánticas: método y resultados”, en Antonia Silva Paredes Moreira, Brígido Vizeu Camargo, Jorge Correia Jesuino y Sheva Maia Nóbrega (eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*, Paraíba, Editora Universitária-UFPB, pp. 489-509.

SEGUNDA PARTE
LA PERSPECTIVA DOCENTE

El trabajo colaborativo docente en el bachillerato tecnológico

César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe

INTRODUCCIÓN

En México la educación media superior (EMS) se caracteriza por su diversidad y heterogeneidad. Está conformada por 33 subsistemas¹ en los que casi 300 000 docentes atienden una población escolar de 5 239 675 estudiantes en 18 030 planteles educativos (MEJOREDU, 2020: 64). Dicha diversidad responde —por lo menos así se ha justificado al crearse la mayoría de dichos subsistemas— a la amplia gama de contextos regionales y sociales que se reproducen en el país y que demandan una respuesta pertinente a las múltiples demandas locales. Son también una expresión fehaciente de que en México la educación escolarizada posee condiciones particulares y desigualdades que requieren necesariamente una atención heterógena.

Algunos autores, como Zorrilla (2010), señalan que otro de sus rasgos distintivos es su precariedad, la cual abarca no sólo cuestiones de infraestructura y distribución de recursos, sino escasa aten-

1 Las condiciones de sostenimiento, control administrativo y tipo de institución definen lo que suele llamarse *subsistema*. Los 33 de México son muy diversos y particulares. Existen de sostenimiento federal, centralizados, descentralizados y desconcentrados. La gestión de otros depende de las entidades federativas y algunos más son administrados por universidades autónomas federales y estatales. Finalmente, se cuenta a los que pertenecen al sector privado, dentro de los cuales también se considera a los que funcionan por cooperación. Cada subsistema cuenta con planes de estudio y programas propios —con base en las opciones, los modelos y las modalidades que adopten—, establecidos dentro de un diseño de marco curricular común para la EMS (MEJOREDU, 2020).

ción de los especialistas, lo que se traduce en pocas publicaciones e investigaciones que aborden de manera directa la EMS.

Cabe destacar que, en el caso particular del *trabajo colaborativo docente* (TCD),² tema de este capítulo, la mayoría de los estudios se centra en la educación básica y la superior. La escasez de investigaciones sobre EMS es un reflejo de lo complejo que resulta abordarla pues ésta no únicamente se distribuye en muchos subsistemas, también cada uno de éstos ha surgido con características muy particulares, con marcos normativos distintos, orientados a la atención de poblaciones diferenciadas.

Por su parte, el personal docente de la EMS se encuentra constituido por actores de distintos orígenes sociales, culturales, disciplinarios y económicos, lo que de manera inevitable impacta en la representación y en la influencia social que construyen con el ejercicio profesional.

En consecuencia, estas diferencias generan prácticas cotidianas, explícitas o implícitas, que se legitiman en cada institución escolar. Por lo tanto, no resulta exagerado asumir que cada subsistema posee una cultura escolar y docente propia, que a su vez se ve influida incluso por su ámbito regional particular.

En ese contexto cobra sentido hablar del trabajo colegiado como la serie de planteamientos, propuestas, estrategias y actividades generadas a través de la colaboración entre dos o más profesores, quienes se orientan a la consecución de un bien común y cuyos resultados inciden en beneficio de y para los sujetos del proceso educativo, los docentes y sus estudiantes.

Lo anterior supone un reto para todos los actores escolares que conforman la EMS, pues necesariamente la relación entre estructura e individuo es compleja y diferenciada en cada subsistema. Por lo tanto, el ejercicio del TCD se enfrenta a obstáculos, entre ellos la generalización excesiva por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en lo concerniente a protocolos para su implementación, así como otros de corte macroestructural relacionados con la distribución de recursos o la capacitación docente.

2 En la SEMS es reiterativo el uso indistinto de *trabajo colaborativo docente* y *trabajo colegiado* como sinónimos. En este trabajo seguiremos ese uso.

Los objetivos de este trabajo son identificar aquellos factores que impiden o entorpecen la puesta en marcha de programas e iniciativas institucionales respecto del TCD, así como resaltar la percepción de los docentes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) sobre cómo se ha llevado a cabo su asimilación. La DGETI es una dependencia adscrita a la SEMS, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que ofrece un servicio educativo bivalente —es decir, forma bachilleres técnicos y técnicos profesionales—. Busca que sus egresados desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que ayuden satisfacer las necesidades socioeconómicas del país (SEP, 2015a). Es la institución de esta naturaleza más grande de México, con una infraestructura física de 465 planteles. Se compone de la siguiente forma:

- 168 Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS).
- 288 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).
- 288 Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos en los Estados (CECYTES).

El estudio se delimita a los 11 planteles pertenecientes a la DGETI situados en el estado de Morelos, subsistema centralizado al gobierno federal.

EL PROBLEMA

La colegialidad docente en distintos niveles educativos

De acuerdo con Martínez y Moreno (2017), la *colegialidad* es un concepto polisémico, que, como tal, tiene varias interpretaciones y connotaciones en función del ámbito en el que se emplea: “Lo habitual es relacionarlo con colegas de un campo común, profe-

sión, centro de trabajo, campo del conocimiento, espacio geográfico, entre otros” (Martínez y Moreno, 2017: 5). Lobato y de la Garza (2019) sugieren que la colegialidad es el ejercicio de buscar un proyecto académico común, el cual se establece mediante un proceso “integrativo de los cuerpos académicos, a partir de las demandas del entorno, para la toma de decisiones individuales y grupales que dependen del acervo de premisas comunes del profesorado” (Martínez y Moreno, 2017: 6).

Sin perder de vista las particularidades que recuperan Martínez y Moreno (2017) para cada tipo y nivel educativo, la *colegialidad docente* es entendida como una estrategia o un medio que permite a los docentes interactuar con propósitos y fines comunes, intercambiando ideas de manera formal e informal, en un espacio físico y simbólico como la escuela, para mejorar el proceso educativo y formativo de los estudiantes y el propio: “la colegialidad entre los docentes es un espacio de encuentro que permite aprender, convivir y construir una cultura de trabajo en equipo” (Martínez y Moreno, 2017: 6).

En nuestro sistema educativo el concepto, o por lo menos su connotación, se encuentra de manera recurrente en la educación básica. Históricamente se ha expresado en los Consejos Técnicos Consultivos, instancias colegiadas que, según el Acuerdo 96 (SEP, 1982), sesionaban al menos mensualmente para revisar asuntos relacionados con la práctica docente, los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, la evaluación de programas, así como la adquisición, la elaboración y el uso de materiales didácticos y el impulso de la capacitación docente. Años más tarde, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Consejo Técnico Consultivo se asumió como el “núcleo de la actualización [que] involucró a los [...] directores” (SEP, 1992: 13).

Posteriormente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 incorporó la gestión escolar y la “participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia” (SEP, 2001: 139). En la siguiente administración federal, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 incluyó lo que se identificó como

un nuevo modelo de gestión escolar institucional que convoca a la participación de los centros en la toma de decisiones, la corresponsabilidad de los actores educativos en los Consejos Escolares de Participación Social, a través de modelos de gestión estratégica y modelos de gestión participativa amplios y flexibles (SEP, 2007: 52).

En la administración federal 2013-2018 se sustituyó el Consejo Técnico Consultivo por el Consejo Técnico Escolar, “asignándole espacio, tiempo y temas a tratar cada mes, con el objetivo de fortalecer el desarrollo profesional del personal directivo y docente para mejorar la calidad educativa” (Martínez y Moreno, 2017: 5). Por su parte, el Subsistema de Educación Normal registra en sus documentos propuestas acerca del trabajo colegiado, el cual define como

el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común [...] Se considera que a través de este espacio los profesores de la escuela normal conocerán nuevas estrategias, técnicas y dinámicas para mejorar el trabajo, intercambiar lecturas, entre otras actividades de formación docente (Romero y Ramírez, 2006: 61).

Asimismo, Domínguez (2009) propone el trabajo colegiado para la formación permanente de docentes y como una estrategia para que una comunidad diversa se reúna a compartir, debatir, reflexionar y construir un proyecto de docencia, de profesión y de universidad. A su vez, Lugo (2004) plantea la construcción de espacios colegiados que relacionen a quienes investigan, toman decisiones y aplican el currículum, para que enfoquen los esfuerzos hacia la actualización y el mejoramiento de los contenidos, y la retroalimentación sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Pujadas y Durand (2002) consideran que en la relación entre académicos en el ámbito universitario se fomenta la cultura del egoísmo, el individualismo y la fragmentación, la cual hay que

cambiar por una de participación y construcción de una comunidad comprometida con el diálogo, una que rompa con el aislamiento.

Para la EMS, en particular, la Dirección General de Bachillerato (DGB) ha sido la instancia que ha generado la mayor cantidad de propuestas publicadas acerca de lo que se considera el trabajo colegiado, asumiéndolo como una estrategia dirigida al personal docente y directivo “para que identifiquen sus principales problemas educativos, propongan estrategias de solución, mediante el diseño y puesta en marcha de un proyecto escolar” (DGB, 2007a: 8). En este subsistema la promoción, la implantación y el impulso del TCD denota una visión acotada de su potencialidad y un pragmatismo en su uso instrumental u operativo para mejorar los indicadores educativos. Por su parte, autores como Fullan y Hargreaves (1999) enfatizan que el TCD debe ser visto como un proceso de largo plazo, donde se creen oportunidades para que los cuerpos docentes trabajen juntos y promuevan y faciliten la asociación entre sus participantes. Por su lado, Fullan (2002) destaca que la colegialidad docente potencialmente puede lograr el desarrollo de lo que él denomina *comunidades profesionales de aprendizaje*, donde los docentes, juntos, aprenden a organizar y administrar su tiempo, a buscar la mejora continua como acción cotidiana, a empoderar su papel como agentes de cambio y, sobre todo, a redimensionar su quehacer profesional como un aprendizaje horizontal, permanente, comprometido y continuo.

Sin embargo, en palabras de Hargreaves (1996: 214), “no existe colaboración o colegialidad «auténtica» ni «verdadera». Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos”. Rodríguez y Barraza (2015) reconocen que los beneficios del TCD no se presentan como resultado de una necesidad espontánea de colaboración entre docentes, sino que son producto del liderazgo de los directivos. En otros términos, si el director del plantel no tiene una verdadera visión sobre cómo y cuándo hacer un trabajo colegiado realmente productivo, “los involucrados perderán todo el interés y [la] motivación [por el] proceso” (Rodríguez y Barraza, 2015: 133).

A pesar de que la DGB sentó las bases acerca de los lineamientos que sugieren la conformación de grupos colegiados de docentes en tres categorías —a) por el grupo; b) por semestre o área de formación; c) por academia, asignatura o asignaturas afines— como una herramienta para alcanzar los objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, a la vez que planteó metas de plazos corto, mediano y largo, podemos afirmar que, hasta el día de hoy, en los planteles del estado de Morelos no se ha consolidado dicha conformación (DGB, 2007b).

Desde hace más de una década, la misma DGB es clara en reconocer la necesidad urgente de incluir el TCD como estrategia para fortalecer la formación, las competencias y las estrategias del cuerpo docente y su capacidad de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, en un clima de respeto y tolerancia, con la finalidad de lograr un sistema educativo valioso en la adopción y el desarrollo de actitudes, así como valores, para la vida en sociedad. Sin embargo, esta necesidad de la EMS no ha sido cubierta, en particular para el bachillerato (DGB, 2007a).

Si bien la SEMS al parecer pretendió reimpulsar el establecimiento del TCD en 2015 —lo cual se puede observar en boletines de prensa (Tuirán, 2015b) y materiales audiovisuales (Tuirán, 2015a) difundidos a través de internet, en los que se exhorta e incentiva al establecimiento de la colegialidad entre docentes—, la cobertura geográfica en la capacitación y socialización del trabajo colegiado aún no ha llegado a todas las entidades federativas del país.

TRABAJO COLEGIADO EN LA SEMS

Ahora bien, es conveniente definir qué es el TCD y ahondar en los motivos de su introducción institucional por parte de la SEMS. Esta modalidad es una práctica profesional y laboral orientada a ejercer la docencia de una manera diferente, la cual se opone a las dinámicas tradicionales que se encuentran arraigadas en culturas escolares en las que predomina el individualismo. Este tipo de trabajo podría definirse como una

Actividad que se realiza a través de la cooperación voluntaria entre dos o más sujetos en la consecución de un bien común y cuyo resultado repercute en beneficios de y para los participantes, y que dichos beneficios se manifiestan en diferente manera y proporción, debido a la diversidad existente entre los sujetos (Fonseca, 2020: 91).

Con todo, la existencia de relaciones y manifestaciones de poder entre los integrantes del TCD, “se distingue de otras formas de coordinación del trabajo (despótica, jerárquica, burocrática, instrumental, entre otras) por el hecho de que hay cooperación, reciprocidad, voluntariedad y beneficio mutuo” (Silva y Reygadas, 2013: 108).

En el contexto de la EMS, esta nueva manera de trabajar se basa en las interacciones que generan los docentes en sus reuniones de academia. Las academias de EMS se conforman, por lo general, de grupos de docentes que se reúnen periódicamente para discutir asuntos de carácter pedagógico y escolar de los estudiantes y grupos del plantel donde laboran y trabajan disciplinariamente. En otras palabras, una academia la conforman docentes que imparten la misma materia.³

El TCD, entre pares, posee una serie de potencialidades que pueden también incidir en la formación profesional y docente del profesorado. Generan un espacio para enriquecer, compartir e intercambiar experiencias, renovar, mejorar y actualizar conocimientos y formas para crear escenarios de aprendizaje significativos (Fonseca, 2020). Para Vaillant (2016: 11), el TCD puede entenderse como “la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado”. Este tipo de trabajo puede ser muy eficiente en una institución de educación pues se relaciona con lo que docentes y directivos llevan a cabo “cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las

3 Con todo, la autoridad educativa federal prevé otros formatos de TCD como, por ejemplo, academias por grupo escolar, por semestre o transversales.

aulas y velan por que no sólo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (Calvo, 2014: 126).

Por lo que hace a la autoridad federal, ésta considera que tales órganos colegiados pueden mejorar el proceso de aprendizaje y advierte su importancia en el modelo actual, el cual está basado en competencias. El TCD es considerado indispensable y se concibe como un espacio para la mejora constante de la práctica docente y del proceso educativo en su conjunto. Las academias, entonces, tienen como objetivo lograr, mediante el diálogo, la comunión de objetivos institucionales y la conjunción y confluencia de estrategias y acciones para la mejora continua del plantel. Por lo tanto, el TCD depende de la existencia previa de academias para comenzar a llevarse a cabo. Sin embargo, lo anterior no se traduce directamente en que todas las academias cuentan con dicho potencial ya que, para este efecto, es necesario que se cumplan otros requerimientos.

Como señalan Bonals (1996), Arévalo y Núñez (2016), Barraza y Barraza (2014), la participación de los docentes no se puede forzar mediante la obligatoriedad de cumplir con una cantidad específica de reuniones durante el semestre, con fechas y horarios preestablecidos. Cumplir con todos estos requisitos no es sinónimo de que un grupo de docentes que pertenecen a la misma academia se encuentre integrado o que haya establecido las bases propicias para el diálogo y el intercambio de ideas. El TCD es más que una estrategia didáctica para el aula: es una dinámica laboral distinta cuya filosofía de trabajo se construye y define por el grupo de docentes. Por tanto, es una realidad socialmente construida que sólo puede darse en la cotidianidad y la reflexividad.

El TCD representa una oportunidad para que los profesores compartan saberes y estrategias, a fin de incorporarlas a sus actividades frente a grupo. No obstante, su finalidad va más allá de esto. Para la SEMS, esta nueva manera de ejercer la docencia es una respuesta necesaria ante la crisis estructural que atañe al sistema educativo nacional. Se apuesta porque sea una herramienta remedial que permita subsanar aspectos como la desigualdad de los estudiantes en su acceso a la EMS, introyectando en los docentes una mirada incluyente, empática, con equidad, para favorecer e

impulsar un proceso formativo de calidad que posibilite contener y revertir la reprobación, el abandono y el rezago y, en consecuencia, elevar la eficiencia terminal. Esto cobra especial relevancia cuando se tiene presente que en México la eficiencia terminal en EMS es de 63.9 por ciento, mientras que en Morelos el porcentaje cae hasta 53.6. La tasa de abandono escolar nacional se encuentra en 12.9 por ciento, misma que en Morelos se eleva 17.2 por ciento (SEP, 2020).

Sin embargo, pese a todas las bondades que puede presentar el discurso institucional acerca del TCD y la aceptación que de éste tengan los docentes, dicho discurso se encuentra atravesado por generalizaciones que pierden de vista o invisibilizan la diversidad de los subsistemas y de los planteles que conforman la EMS, así como una representación unidimensional de los docentes, puesto que se asume que éstos ya cuentan con las características que favorecen su integración en las academias e impulsan su colaboración.

Esta mirada superficial sobre las diferencias existentes en cada subsistema de la EMS, sus condiciones estructurales y el acceso y la disponibilidad de recursos, así como colocar gran parte de la responsabilidad del logro educativo en los profesores, no se limita a obstaculizar la implementación y asimilación del TCD, sino que asimismo genera resistencias e impide comprender cuáles son los mecanismos y factores que entorpecen el proceso de transición laboral del individualismo a la cooperación.

Es poco realista levantar altas expectativas sobre el TCD si se ignora la relevancia y la función de todos los demás actores educativos que forman parte de una comunidad escolar y se desconocen las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se encuentran los planteles. También lo es pasar por alto las culturas escolares que, aunque en ocasiones son muy similares, habitualmente se diferencian según cada subsistema y comunidad académica. Fullan (2016) y Arévalo y Núñez (2016) han subrayado la relevancia que cobra el involucramiento y compromiso de los directivos con los acuerdos y estrategias planteados en el interior de las academias, mismos que deben partir de un liderazgo activo encaminado siem-

pre a conferir sentido a la colaboración. Ahora bien, éstos son los puntos clave para la puesta en operación del TCD:

- Una dinámica laboral que implica componentes culturales y sociales particulares.
- Se debe tomar en cuenta a todos los actores escolares que se desenvuelven en el plantel e intervienen en su organización.
- Su éxito depende de una comprensión integral del contexto social, económico y cultural en el que se desenvuelven los actores escolares.
- Reconocer las contradicciones estructurales a las que se enfrentan los actores escolares (Ibarra y Barrera, 2020).

Como puede apreciarse, el discurso institucional del TCD no puede ser ajeno a que, más allá de resaltar sus efectos positivos, es una dinámica laboral diferente y, consecuentemente, se compone de elementos socioculturales. El TCD exige poner de manifiesto y señalar, en su justa dimensión, la relevancia de cada actor educativo en el proceso y, por supuesto, reconocer las contradicciones estructurales a las que se enfrentan los actores escolares, en especial aquellas relacionadas con la distribución de recursos, el financiamiento y la formación y capacitación docentes. Sin ello, el discurso institucional reduce el TCD a un simple protocolo de organización laboral procedimental, obligatorio e incompatible con algunas culturas escolares, que genera una respuesta de incompreensión y rechazo por parte de la comunidad docente. Ésta es, a su vez, asumida regularmente como una agrupación homogénea, sin atender la diversidad que subyace en su interior (Fonseca *et al.*, 2020). Aun cuando el TCD se encuentra directamente relacionado con la profesionalización del magisterio y el aprendizaje continuo, al perderse de vista la cotidianidad que opera dentro de los planteles y las particularidades del quehacer docente —sujeto a un contexto sociohistórico, a una región y, por supuesto, a un subsistema— estos aspectos destacables no logran ser aprovechados (Fonseca *et al.*, 2020).

METODOLOGÍA

El presente texto surgió a partir de una investigación exploratoria y descriptiva de corte cuantitativo y cualitativo. Dada la dispersión geográfica de los planteles en el estado de Morelos, se diseñó un cuestionario para la recogida de datos, el cual se distribuyó y aplicó digitalmente durante el mes de agosto de 2019, mediante la plataforma Google Forms.

El instrumento se compuso de un total de 61 preguntas abiertas, dicotómicas, de opción múltiple con la escala de Likert y se administró de forma virtual. Se indagó sobre la formación del docente, su antigüedad en el plantel, su percepción sobre su trabajo en las academias locales, el papel que desempeñaban los directivos del plantel y su grado de involucramiento en las reuniones.

Pese a la pretensión censal del cuestionario, con 723 docentes, hombres y mujeres, adscritos a los 11 planteles de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), hoy DGETI, sólo se obtuvo respuesta de 218 de ellos, población con la cual se trabajó el análisis.

Lo anterior ocurrió a pesar de que la Coordinación Estatal brindó su apoyo para la distribución del enlace del instrumento y, posteriormente, recordara con frecuencia que los docentes lo respondieran. Es posible que la falta de una cultura de participación en la resolución de encuestas sobre proyectos de investigación (lo cual se hizo frecuente durante la pandemia) explique, de alguna manera, el bajo porcentaje (poco menos de la tercera parte de los docentes) de respuestas obtenidas.

Las categorías y los indicadores a partir de los cuales se elaboró el instrumento y se realizó el análisis fueron los siguientes:

- *Transformación de la academia.* Organización, desarrollo, temas, objetivos, estrategias, acuerdos y postura personal y acciones individuales.
- *Logro de los objetivos.* Marco curricular común, habilidades socioemocionales, competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

- *Trabajo colegiado.* Transversalidad, planeación, preparación, desarrollo de lo planeado en el aula, gestión en el aula.
- *Formación docente.* Reflexión sobre los aprendizajes y aportes del trabajo en academias.

Los planteles del bachillerato tecnológico del subsistema se caracterizan por un elevado nivel de centralismo, no sólo en su concepción sino también en su operación y regulación. Comparten calendarios, manuales de operación, planes y programas de estudio. Además de esto, los 11 planteles encuestados tienen un contexto regional similar al pertenecer todos al estado de Morelos. Cabe señalar que, en 2017, se había realizado una aplicación del instrumento a la totalidad de profesores de uno de los planteles, lo que ayudó también al análisis.

El instrumento se validó en el software de estadística Statical Package for the Social Sciences (SPSS), cuyo margen de error es de 5.5 por ciento, de manera que tiene un nivel de confianza de 94.5 por ciento. Igualmente se analizó el nivel de pertinencia de cada pregunta haciendo uso del programa libre de análisis estadístico R, que arrojó un valor p , en ítems entre 0.5 y 0.7 por ciento. Asimismo, el resultado del Alfa de Cronbach con la base de datos en Excel arrojó un resultado de 0.83 por ciento, lo que se traduce en un instrumento cuya confiabilidad es buena. Las características de la población fueron las siguientes:

- Se encuestó a 218 docentes.
- 50.9 por ciento eran mujeres y 48.2 por ciento, hombres.
- Los encuestados tenían una edad de entre 35 y 49 años (54.6 por ciento), 50 años o más (38.9 por ciento) y 24 a 35 años (15.6 por ciento).
- Los grados de estudio fueron licenciatura (50.5 por ciento), maestría (34.5 por ciento) y doctorado (6.4 por ciento).
- La antigüedad mínima registrada fue de un año y la máxima de 45 años.
- Poco más de la mitad de los profesores (55.5 por ciento) había laborado por diez o más años en el plantel.

Ahora bien, no obstante que esta población representa 30 por ciento del universo, es posible apreciar diferencias palpables entre docentes, como aquellas de aspecto generacional y etario, el último grado de estudios alcanzado y la experiencia laboral según los años de antigüedad en el servicio. Esto muestra una vez más la heterogeneidad que caracteriza la EMS.

Si bien la investigación cuenta con una dimensión cuantitativa, también se realizó una interpretación cualitativa de los datos pues, más allá de analizar qué planteles han implementado de manera relativamente exitosa el TCD, se busca comprenderlo en cuanto proceso y, por consiguiente, reflexionar acerca de su avance en Morelos, ya que, como hemos venido insistiendo, la región donde se sitúa un plantel y la cultura escolar del subsistema ocasionan grandes diferencias en la planta docente de una institución.

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA EMS EN MORELOS

El estado de Morelos se conforma por 36 municipios (Gobierno del estado de Morelos, 2019), algunos de los cuales son considerados zonas metropolitanas —como Yautepec, Ayala, Yecapixtla, Ajtlatlahucan y Tlayacapan (Crespo, 2018)—. Entre sus principales sectores productivos se encuentran la agricultura, la ganadería, el aprovechamiento forestal, la construcción, la caza y la pesca, el comercio, los servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas y las industrias manufactureras (Crespo, 2018).

Por ende, Morelos es un estado que pertenece al sector económico terciario, especializado en los servicios y en la producción y elaboración de materias primas. Cabe señalar que la oferta laboral es limitada y, dado su potencial en la industria manufacturera, la formación técnico-profesional resulta más que conveniente y necesaria para insertarse de mejor manera en el mercado laboral. En este sentido, resulta de especial conveniencia la presencia de instituciones escolares de corte tecnológico que contribuyan de manera pertinente a la formación del capital humano local.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015 la escolaridad promedio de la población de 15 años y más fue de 9.3 años, la cual tuvo un aumento considerable comparada con los 7.7 años registrados en el censo de 2000 (INEGI, 2015).

En lo que respecta a la eficiencia terminal de la EMS, ésta ha disminuido, pues en 2000 se contaba con una eficiencia de 63.4 por ciento en comparación con 58.3 por ciento para 2018 (INEGI, 2020). Resulta paradójico, amén de un retroceso, que la eficiencia terminal en la EMS disminuyera precisamente en una entidad que demanda técnicos profesionales para sectores productivos, como el manufacturero.

Aunado a lo anterior, la tasa de incidencia delictiva por entidad federativa pasó de 28491 incidencias en 2010 a 45312 en 2018 (por cada 100000 habitantes), colocando a Morelos en una posición crítica en cuanto a la violencia social (INEGI, 2018). Ésta casi siempre genera un efecto devastador sobre la organización social de una población: precariza el trabajo, aumenta la inseguridad, naturaliza la cultura de la ilegalidad, debilita el tejido social y, por supuesto, tiene repercusiones directas en la escuela. En efecto, aquellos estudiantes que interrumpieron su trayectoria escolar o se encuentran en riesgo de hacerlo se ven influidos por los entornos violentos al grado de no continuar hacia la educación superior. Así, ingresan al mercado laboral a partir de una posición de desventaja y vulnerabilidad o son captados por el narcotráfico o bandas delictivas.

Por esta razón, en la EMS —por lo menos en Morelos— el tránsito de la academia local hacia la asimilación del TCD representa una oportunidad para atender la crisis educativa que contrarreste la desigualdad en el acceso educativo para lograr un aumento en cobertura y eficiencia terminal, esto es, que los estudiantes concluyan sus trayectorias escolares satisfactoriamente, de manera que obtengan un efecto positivo en sus proyectos de vida, oportunidades y alcances en el mercado laboral, o bien que continúen su trayectoria en la educación superior.

EXPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presentan algunas cifras a partir de las cuales se evidencia la percepción que los docentes de los 11 planteles de la DGETI tienen acerca del TCD y la manera en que, dentro de sus academias locales, perciben su desarrollo. Cabe destacar que no se pretende magnificar los avances del trabajo colegiado, antes bien, queremos explicarlo como una nueva dinámica laboral, apreciarlo como un proceso construido en la cotidianidad de los planteles por docentes que han tenido que, en no pocas ocasiones, readaptar el ejercicio de su docencia para responder a las necesidades actuales e incluso a las disposiciones oficiales sin perder de vista la heterogeneidad en su comunidad profesional.

Proceso de tránsito de las academias locales al TCD en la DGETI de Morelos

El 8 de febrero de 2012 el entonces presidente de la república, Felipe Calderón Hinojosa, firmó el decreto que reformó los artículos 3 y 31 constitucionales, lo que hizo que el bachillerato se volviera obligatorio. Se fijó 2022 como plazo límite para alcanzar la cobertura universal de este nivel educativo (SEP, 2015a).

A partir de entonces, las problemáticas de la EMS comenzaron a ganar más atención en la sociedad. Uno de los rezagos torales ha sido una tasa de abandono inédita, la cual creció de 650000 en el ciclo escolar 2012-2013 y hasta más de 700000 en el 2015-2016 y subsecuentes.

Como se ha señalado, el abandono escolar se debe a diversos factores y no sólo a la falta de recursos económicos, sobre todo considerando que en la actualidad se ofrecen becas y programas de apoyo especializados en el sector económicamente más vulnerable de la población estudiantil. En este fenómeno convergen diversos aspectos estructurales, que invisibilizan las verdaderas condiciones de infraestructura y distribución de recursos en las instituciones del país, a las cuales se suman carencias en la formación pedagógica de

los profesores, que repercuten de manera directa en su desempeño frente a grupo y la precarización de sus condiciones laborales y salariales. Esto orilla a casi todos ellos a desempeñarse en más de un centro escolar o a ejercer diversas actividades económicas, lo cual veremos con mayor detalle más adelante (ver página 194 y página 204).

La obligatoriedad de la EMS tiene como objetivo contrarrestar el abandono escolar al garantizar el acceso a la educación para el ciclo escolar 2021-2022 (Fonseca, 2020), para lo cual la SEMS se ha dado a la tarea de diseñar e introducir programas y acciones dirigidas a atender dicha problemática:

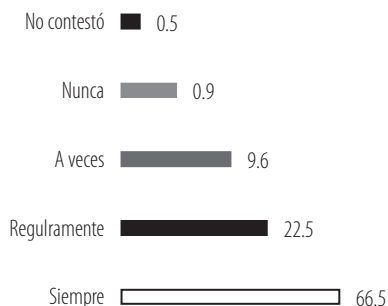
Las becas, los programas de apoyo y orientación, de tutorías y asesoría académica, de sensibilización, de asistencia socioemocional, de educación sexual, de fomento a la lectura, el Sistema de Alerta Temprana, Yo No Abandono y el de formación de docentes, sólo por citar los más relevantes de cobertura nacional (Fonseca, 2020: 99).

Sin embargo, la práctica y los resultados alcanzados por el TCD han sido más bien discretos, pese a que el discurso institucional de la SEP lo promueve como una estrategia efectiva a partir de la mejora continua de la práctica docente y de los procesos de organización en las instituciones escolares.

Lamentablemente, la falta de sensibilización adecuada en la promoción del TCD, la tendencia excesiva a generalizar las condiciones de los planteles escolares, junto con una perspectiva limitada de las condiciones regionales y la representación unidimensional del docente —que ignora sus condiciones laborales y salariales que no pocas veces le impiden permanecer y participar en la colegialidad de la institución— hace que el trabajo colegiado termine convirtiéndose en un sinónimo de aumento de la carga laboral, lo que refuerza la resistencia de algunos docentes, pese a la percepción positiva que tienen acerca de éste (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Considera benéfico el TCD (%)



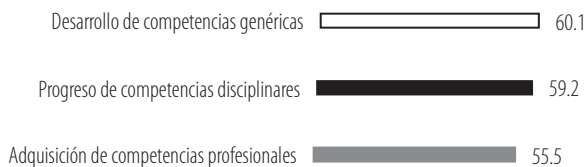
Como puede apreciarse en la gráfica 1, más de la mitad del personal docente afirmó que el TCD siempre le parece benéfico. Si bien ése es un dato alentador, que revela que, en efecto, esta población no es ajena a las bondades de sus postulados, debemos dirigir nuestra atención a aquellos que respondieron que lo encontraron benéfico sólo regularmente y a veces. Dichas opiniones reflejan un sector de la comunidad que, pese a comprender los efectos positivos de practicar la colaboración académica, puede que encuentre obstáculos o cuyas condiciones particulares evitan llevar a buen puerto los proyectos y las estrategias desarrolladas. Así, los efectos positivos que tiene el trabajo colegiado en la adquisición de competencias profesionales, el progreso en competencias disciplinares y el desarrollo de competencias genéricas se desdibuja si en su ejecución se presentan trabas y limitaciones para las que no existen recomendaciones en los manuales de la SEMS (gráfica 2).

Es importante advertir que un elemento que puede ser determinante para que el docente realice una vida colegiada en su plantel está relacionado con su categoría laboral. El catálogo de plazas con el que se contrata al personal docente de los planteles de la DGETI es amplio y diversificado. Obviamente el personal que cuenta con las mejores condiciones laborales y salariales es el de los profesores con una plaza de tiempo completo pues, además del monto de su salario —el más elevado dentro del catálogo—, cuenta con horas

de descarga de trabajo frente a grupo.⁴ La plaza y el salario de los docentes que tienen este nombramiento están homologados con los sueldos del Instituto Politécnico Nacional y representan una minoría en los 11 planteles.

GRÁFICA 2

Considera que el trabajo de su academia favorece el logro de los propósitos educativos en los temas de... (%)



Siguen a los profesores de tiempo completo, tanto en lo que concierne el nivel salarial como a sus condiciones y prestaciones laborales, quienes poseen un nombramiento de tres cuartos de tiempo y los docentes de medio tiempo. Finalmente, los profesores cuya percepción salarial es la más baja y que no cuentan oficialmente con descarga académica son aquellos cuyo nombramiento laboral es por horas, las cuales van de cuatro hasta 19 semanales (gráfica 3).

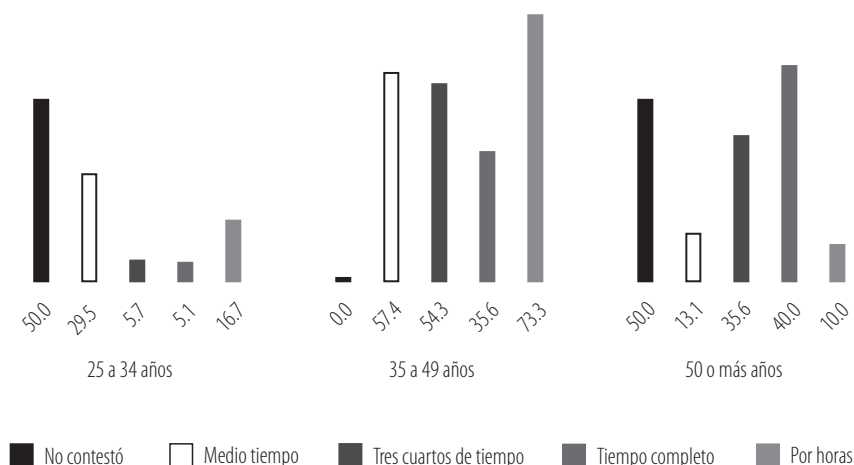
Por lo general, a excepción de los de tiempo completo de carrera, los docentes dan clases en una o varias escuelas privadas o desempeñan labores ajenas al magisterio como el comercio informal. En los últimos años, es común que estos profesores realicen sus ventas en los mismos planteles donde trabajan, entre clase y clase u organizan los sistemas de ahorro grupales que en

4 Esta descarga académica se destina a efectuar actividades tales como capacitación y formación profesionales, investigación, difusión, tutorías —escolares, académicas o a docentes noveles—, atender a padres de familia, presidir alguna academia —local, estatal o nacional— o club de ciencias, participar en concursos de prototipos, elaborar materiales —apuntes y manuales de autoestudio, reactivos para evaluación—. Además, los docentes pueden planear sus clases y revisar tareas y trabajos. Por último, les permite disfrutar de un año sabático y, en términos generales, desarrollar una vida académica colegiada en su plantel.

México se llaman tandas. Por supuesto, hacer viable el TCD les representa inconvenientes y complicaciones, por la diversidad de espacios y actividades en las que se mueven para obtener su ingreso mensual.

GRÁFICA 3

Tipo de nombramiento de acuerdo con la edad (%)



Aunque la SEMS considera que el TCD es un mecanismo que permite a subsistemas como la DGETI planear e implementar un proceso sistematizado acorde con las necesidades sociales y del sector productivo, la falta de profundidad al abordar dichas necesidades se convierte en un problema cuya resolución recae totalmente en los actores escolares.

A su vez, la perspectiva unidimensional de los manuales de la SEMS acerca del docente pasa por alto los componentes socioculturales que intervienen en las relaciones que este profesional entabla con sus pares y con el resto de los actores escolares. Asimismo, pese a que se reconoce —de manera superficial— la importancia del liderazgo de los directivos, esto no abona, en la práctica, a preparar a la comunidad docente a hacer frente a posibles trabas impuestas por las mismas autoridades locales. Los docentes encuestados percibían

desinterés de dichas autoridades en relación con los acuerdos y las propuestas de las academias (gráfica 4).

El desinterés es un mensaje implícito, que funge como un catalizador de la resistencia a poner en práctica el TCD y está vinculado al cumplimiento satisfactorio o a las trabas que la ejecución de una estrategia tenga que afrontar. Detrás de esto se encuentran varios consensos o desacuerdos con los que deben lidiar los docentes si pretenden llevar a cabo el desarrollo de algún proyecto en común, el cual siempre se verá relacionado con una dimensión normativa, así como estructural y organizacional.

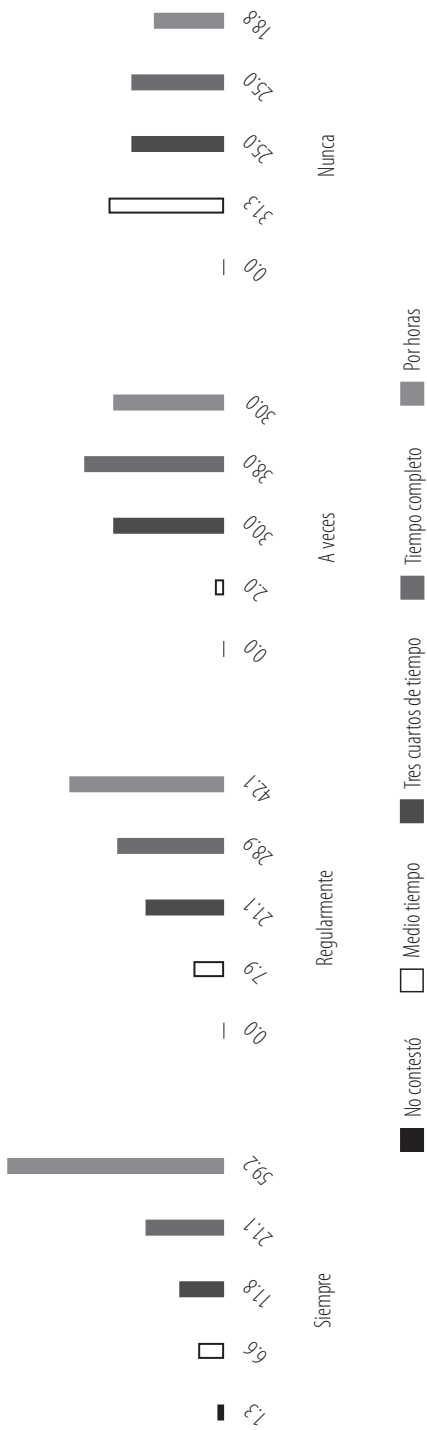
Por lo tanto, es conveniente ver a este sector de los actores educativos como lo que es: un grupo heterogéneo con particularidades definidas, que se desenvuelve en el marco de una cultura escolar acorde con el subsistema al que se adscribe. Además, debemos tener presente que, por más que el TCD proponga una distribución más horizontal de las relaciones de poder y la toma de decisiones en un grupo, eso no cambia el hecho de que la posición laboral de los docentes permanece en una estructura vertical de poder, en la que, además, el vínculo entre individuo y estructura se ve debilitado por la falta de conocimientos sobre la diversidad de la EMS.

Un ejemplo relativo a eso, y sólo por señalar un aspecto, tiene que ver con la deficiente infraestructura para llevar a cabo las reuniones de academia en condiciones óptimas para el trabajo colegiado. Así, en nuestra investigación salta a la vista que menos de la mitad de los docentes posee un espacio para reunirse con sus pares—cabe mencionar que la sala de maestros es un espacio en común para todos los docentes de la institución y cuya función principal no son las reuniones de academia—. Por otra parte, después de la biblioteca, no existe un lugar específico para llevar a cabo las sesiones (gráfica 5).

El valor de la infraestructura no radica en la imposibilidad de trabajar en otros espacios, sino en destinar un área específica para llevar a cabo ciertas actividades, lo cual exige dotar de recursos cuyo objetivo sea facilitar el ejercicio de dichas actividades y, en cierta medida, garantizar su efectividad. Por ejemplo, contar con el material y los reactivos adecuados en un laboratorio es vital para

Gráfica 4

La autoridad del plantel está interesada en el trabajo de las academias (%)



hacer posible la realización de prácticas. En este sentido, disponer de una sala destinada a las reuniones de academia y equipada con las herramientas necesarias facilita la investigación y la construcción de estrategias colegiadas.

GRÁFICA 5

¿En qué lugares del plantel acostumbro conversar con mis colegas? (%)



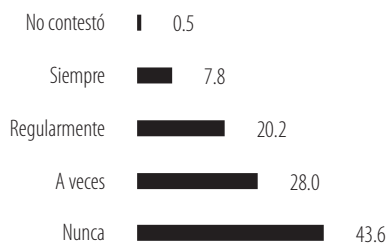
Ahora bien, aun teniendo presente la percepción generalizada de los docentes sobre el desinterés de las autoridades del plantel, además de las carencias en infraestructura y adquisición de equipamiento, observamos que menos de la mitad de los docentes consideró que nunca había percibido trabas en la implementación de los acuerdos. Sin embargo, el resto señaló que la incidencia de estas trabas solía presentarse. También debemos recordar que el hecho de que algunos no contestaran pudo deberse a que, entre la población encuestada, había docentes con apenas un año de antigüedad en el plantel de adscripción (gráfica 6).

Al preguntar si la autoridad educativa solía poner trabas a los acuerdos propuestos por las academias intentamos poner de relieve

que la conjugación de ciertos factores deriva en una representación negativa de la autoridad, lo que repercute en el proceso de operación del TCD, el cual, si bien no es bloqueado del todo, sí contribuye en gran medida a que sea más lento.

GRÁFICA 6

La autoridad educativa suele poner trabas a los acuerdos propuestos por las academias (%)



Tipo de contratación, asistencia obligatoria y voluntad de compartir

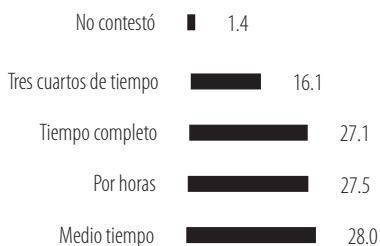
Como se mencionó anteriormente, existen factores que resultan determinantes para la viabilidad de una actividad colegiada formal y permanente. Otro aspecto más importante aún que el de la infraestructura —y que incide en el cumplimiento o la obstaculización de la actividad colegiada de los profesores— es su tipo de contratación o de plaza laboral, el cual determina desde el grado de compromiso que tienen los docentes entre sí y con la institución en el seno de las reuniones de academia hasta la posibilidad de comprometerse con un determinado proyecto en común.

La gran diversidad que existe entre los profesores encuestados hace parecer que el único elemento que tienen en común es el ejercicio de la docencia como actividad profesional. Empero, las diferencias del tipo de nombramiento laboral en el plantel son más profundas de lo que aparentan, ya que cada contratación exige actividades laborales particulares y una dedicación distinta de tiempo. De esta manera, uno de cada cuatro docentes labora en el plantel de

tiempo completo, en coexistencia con compañeros que se encuentran contratados por horas, por medio tiempo e incluso, aunque en menor medida, por tres cuartos de tiempo (gráfica 7).

GRÁFICA 7

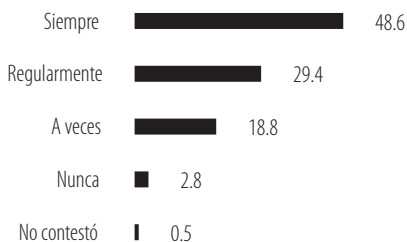
Tipo de contratación en el plantel (%)



Esta heterogeneidad implica también una organización horaria que puede coincidir o no con fechas y horarios acordados para la realización de las academias y el trabajo en común, por decir lo menos. Estas diferencias se profundizan y se convierten en uno de los principales obstáculos en la organización de TCD en las academias: menos de la mitad de los docentes afirmó que las reuniones siempre se realizan dentro de sus horarios laborales o regularmente, en menor medida, a veces, y una minoría señaló que nunca (gráfica 8).

GRÁFICA 8

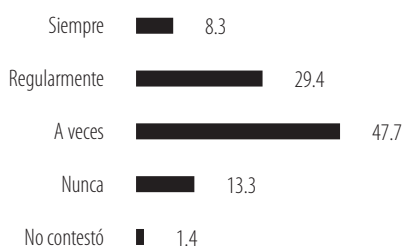
Las reuniones se realizan dentro de mi horario laboral (%)



La incompatibilidad entre el horario laboral y la fecha y hora determinadas para la realización de la reunión de academia podría influir en que menos de la mitad de la población encuestada considerara oportunas las reuniones. Para el resto, es posible que las fechas no se ajusten nunca con la organización de su agenda privada. Este aspecto desencadena, además, afectaciones en las horas frente a grupo. Algo más de la décima parte de la población encuestada considera que nunca ha visto afectada sus actividades. Desde luego, prevalece el número de docentes que encuentra un desequilibrio en sus actividades a consecuencia de la organización de reuniones que no compaginan con sus horarios (gráfica 9).

GRÁFICA 9

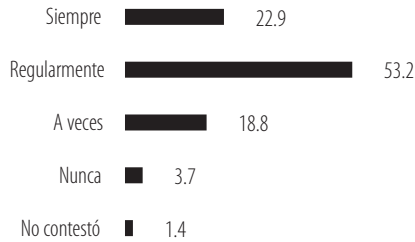
Las reuniones interfieren con mis otras actividades (%)



Esta incompatibilidad, ya advertimos, está directamente relacionada con el tipo de contratación y la distribución horaria, lo que termina por propiciar el ausentismo ocasional, regular o permanente de distintos miembros cada academia. Más de la mitad de la población encuestada comentó que la presencia de sus compañeros no era constante ni continua. Gran parte de los integrantes de una academia no se presenta a la hora indicada, lo que retrasa el inicio de las reuniones, acortando el tiempo del que se dispone para discutir, analizar y establecer acuerdos, o bien para abordar problemas particulares. Sólo un poco más de 20 por ciento afirmó que los demás miembros del grupo asistían siempre con puntualidad. Ahora bien, es importante destacar que la percepción en la puntualidad incide de alguna manera con el nivel de compromiso y respeto por el tiempo del resto de los miembros de la academia (gráfica 10).

GRÁFICA 10

Observo que mis compañeros asisten puntualmente (%)



A continuación se exponen algunos testimonios de profesores y profesoras que señalaron, de manera directa, este hecho como una de las principales desventajas que obstaculizan las reuniones:

Por diferencia de horarios algunos integrantes sólo asisten parcialmente [docente 1].

No todos los docentes tenemos el mismo horario, algunos tenemos otros empleos y no podemos asistir otro día diferente al que laboramos ahí [docente 2].

No coinciden los horarios del matutino y vespertino. Algunos compañeros no quieren trabajar en equipo [docente 3].

La academia está dividida en matutino y vespertino y por lo tanto no hay acuerdos [docente 5].

No coincidimos en las horas para realizar proyectos [docente 4].

[Hay] falta de compromiso de muchos integrantes [docente 3].

No podemos conjuntar ambos turnos. No todos pueden asistir [directivo 3].

Es posible apreciar que la incompatibilidad de horarios es un elemento que limita la posibilidad de realizar el TCD. A su vez, el penúltimo testimonio refleja una consecuencia no deseada, pero recurrente, entre los encuestados: el ausentismo a las reuniones de academia, ya sea ocasional o permanente se considera una falta

de compromiso, perdiendo de vista que dicho aspecto va más allá de la voluntad de los individuos. A su vez, otro aspecto reincidente que suele presentarse a causa de las distintas categorías laborales es de corte generacional, el cual se expresó con problemas hacia aquellos con mayor antigüedad y nombramiento de tiempo completo. Hubo quienes expresaron lo que, a su juicio, es una actitud impositiva de tales docentes para tomar y cumplir los acuerdos académicos:

Cuando se llega a un acuerdo, aunque se anote en el acta, ellos no cumplen por ser de tiempo completo y de mayor antigüedad [docente 3].

La mitad de los integrantes son de tiempo completo y no les gusta cubrir todas sus horas, aunque se platique con ellos [directivo 3].

[Existe] poco compromiso con los docentes de tiempo completo [directivo 2].

Este problema radica en una relación de poder simbólica e implícita entre docentes con más años en la institución y con nombramientos laborales más estables. Dicha percepción del estatus y capacidad de injerencia sobre quienes detentaban categorías inferiores y menor antigüedad en el plantel genera toda clase de fricciones que minan y desgastan las relaciones entre pares al ejercerse estas prácticas de poder vertical incompatibles con la esencia colaborativa y horizontal que posee la distribución del poder en el TCD. Finalmente, podemos apreciar que dichos problemas interpersonales se traducen de manera directa como una falta de compromiso por parte de estos miembros del colegiado.

Así, el tipo de contratación determina el valor y el uso del tiempo que cada docente puede dedicar a las reuniones de academia y, por ende, a los proyectos en común que se gestan en éstas. Asimismo, incide en su consecución o fracaso. Este aspecto afecta la organización, la carga y los horarios de la jornada laboral y, por supuesto, las diferencias generacionales nacidas más por los años de experiencia en la institución escolar y los derechos no escritos que reclaman para sí que por la edad cronológica de los individuos.

El tipo de contratación implica la asignación de actividades que todo docente debe realizar, pero también poder contar con descarga académica para hacer cosas fuera de grupo que redundan en su formación y práctica. Los profesores por asignatura no cuentan con descarga académica, así que tienen que cubrir todo su tiempo de nombramiento frente a grupo, lo cual, además de abrumarlos con una carga excesiva de trabajo con percepciones por debajo de las que recibe un docente de tiempo completo, los obliga, como ya mencionamos, a tener que buscar un suplemento a sus ingresos. En resumen, no les queda tiempo para permanecer en el plantel más que el que están frente a grupo.

A pesar de esta situación, reconocemos que hay docentes que, haciendo verdaderos malabares para desempeñarse con responsabilidad en la institución, cumplen tanto con su tarea en la atención a sus grupos como también con su actividad colegiada. No obstante, su compromiso resulta ineficaz pues no pueden integrarse de lleno a la actividad colegiada y se limitan a su cumplimiento formal, de lo cual no son responsables puesto que el sistema no genera las condiciones laborales y salariales para crear espacios de profesionalización académica.

Por otra parte, la estructura del plantel no es flexible en cuanto a la organización de las reuniones de academia y suma a las dificultades del TCD la obligatoriedad de la asistencia a las reuniones. En efecto, todo aquello que es imperioso suele desencadenar rechazo y resistencia en los docentes, a quienes, por cierto, no se les puede forzar. En tanto que algunos docentes de tiempo completo, por su antigüedad, liderazgo académico o sindical, en ocasiones desdénan el trabajo colegiado cuando las reuniones se programan en sus horas de descarga académica.

Por tanto, los profesores asumen con cierta ambivalencia la obligación de asistir tanto como sea posible a las reuniones de academia, pues hacerlo significa atrasar otras actividades laborales, abandonar el aula durante el ejercicio de la docencia o, por supuesto, enfrentarse a compañeros retrasados o que no asisten.

A la indicación de enlistar en orden de importancia tres razones de asistir a las reuniones de academia, los encuestados consideraron,

en primer término, la obligación (“Me obliga la dirección”, “Es obligado por jefes”, “Son obligatorias”, “Por obligación”), enseguida la responsabilidad con el trabajo y el compromiso con la institución (“Responsabilidad”, “Es parte de mis obligaciones”, “Mi compromiso de trabajo”, “Compromiso con la escuela”) y, por último —contrariamente a lo esperado—, la oportunidad de compartir, aprender y aportar (“Aportar ideas”, “Aprender”, “Compartir experiencias”, “Mantenerme informado”). De este modo, en los testimonios salta a la vista que el TCD se halla entre la asistencia coaccionada y la voluntad de compartir con sus pares. Empero, la principal característica de éste es realizarse de manera voluntaria, comprometida y sobre todo con el convencimiento de sus consecuencias. Lo demás es formalismo o simulación administrativa.

En suma, es posible comprender que, en los planteles de bachillerato tecnológico adscritos a la DGETI en el estado de Morelos, el proceso de la implementación del trabajo colegiado se ve afectado en gran medida por los tipos de contratación, los cuales determinan el uso y la distribución del tiempo de la planta docente, amén de la percepción que tiene ésta de su grado de compromiso. Por consiguiente, se requieren condiciones estructurales para fortalecer la colegialidad de este gremio y procesos de socialización e inducción para la puesta en operación y el funcionamiento del TCD mediante programas presenciales de capacitación y talleres de trabajo, replicando, en cierta medida, la tarea que la SEMS llevó a cabo en 2015 en varias entidades del país, como lo señaló en ese entonces el subsecretario Rodolfo Tuirán (2015b).

Precisamente, ignorar las contradicciones estructurales impide el proceso de asimilación del TCD pues, a causa de la nula atención a las estrategias que permitiría a los docentes profesionalizar su actividad, éstos ven no obstaculizado únicamente su proceso, en ocasiones también se asumen como marginados de los acuerdos y disposiciones colegiadas y consideran a las reuniones de academia como espacios informativos de corte meramente administrativo, a los que hay que asistir por obligación y en los que sólo hay que tratar de cumplir acuerdos o, cuando menos, registrarlos en el acta.

No obstante, el efecto más destructivo de esta invisibilización se encuentra en el daño que produce dentro de los planteles y en las relaciones interpersonales y laborales que entablan los docentes con sus pares ya que, como hemos podido apreciar, la imposibilidad de asistir de manera regular y puntual a las sesiones ocasiona el menosprecio hacia el compromiso de los individuos ausentes o con retrasos frecuentes y favorece la desmotivación y la apatía que, a su vez, derivan en la incapacidad para ponerse de acuerdo y emprender proyectos en común:

No todos aportan lo mismo [docente 2].

No todos los integrantes asumen el compromiso [docente 3].

La ausencia en ocasiones de compañeros desmotiva [docente 2].

[Se generan] compromisos que no todos los integrantes cumplen [docente 1].

Falta de tiempo para concluir las actividades y falta de compromiso por parte de los integrantes de la academia [docente 5].

De igual manera se ve afectada la percepción que se tiene sobre las autoridades en el plantel de adscripción y las limitaciones del personal administrativo, pues sumada a la incompatibilidad de horarios se agrega la desigual distribución de recursos que coloca en la intermitencia cualquier proyecto o estrategia que dependa de alguna financiación o capacitación, que a veces son asumidas por el propio docente. De este modo, los profesores no siempre alcanzan a vislumbrar que, más allá de sus dificultades interpersonales, generacionales o de acceso a recursos, se encuentran aspectos que los superan —como su contratación— y que, si bien afectan de manera directa la forma en que se relacionan con sus pares y superiores dentro de la institución escolar, dependen del sistema educativo y no de ellos.

Por otra parte, logra apreciarse, tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos, que no obstante las contradicciones estructurales que los aquejan y dificultan el trabajo, la noción gene-

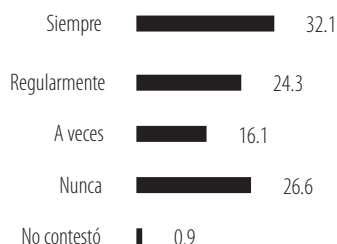
realizada de los docentes hacia el trabajo colegiado es positiva. El TCD se enuncia como un espacio para compartir, aprender y aportar. Por supuesto, dadas las circunstancias, los resultados no parecen ser tan sorprendentes pero, precisamente, si se consideran todos aquellos aspectos que operan en contra de la implantación del trabajo colaborativo, no es poco realista ni optimista en exceso asumir que, en lo que compete a los 11 planteles encuestados, esta concepción de participación colectiva se encuentra en marcha contra todo pronóstico y continúa su asimilación como dinámica laboral que reporta múltiples beneficios tanto para el desarrollo profesional como en el desempeño del docente en beneficio del proceso educativo y de los estudiantes.

Funcionamiento de las academias

En lo referente a la obligatoriedad para asistir a las reuniones, encontramos que menos de un tercio de los docentes realizaba sus labores de academia sin sentirse coaccionado. La mayoría juzgaba que era presionado siempre, regular o de vez en cuando para asistir. Paradójicamente, resulta posible aseverar que gran parte de los profesores se encuentran en proceso de instaurar el TCD como una nueva dinámica laboral, basada en la colaboración y la participación voluntaria, a partir de la obligatoriedad y el riesgo a la sanción por no acatar las órdenes (gráfica 11).

GRÁFICA 11

Me siento obligado a asistir a las reuniones (%)



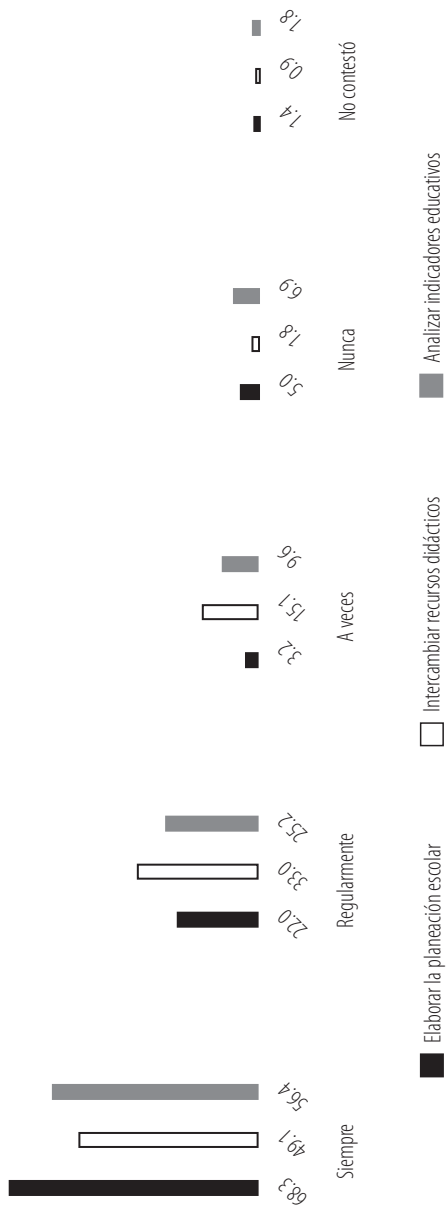
Nuevamente resalta la ambivalencia sobre la que se sostiene el proceso de asimilación de esta nueva práctica puesto que, por una parte, la autoridad educativa enaltece la colaboración así como la voluntad de los docentes para compartir y aprender entre sí como una posibilidad real y accesible de formación profesional y, de esta suerte, coadyuvar a la contención del abandono escolar; por otra parte, parece ser que se simula acerca de los alcances y resultados del TCD ya que muchas reuniones se convierten en intercambios de información, espacios de tensión y desacuerdo, si no en un mero acto protocolario que concluye con la firma de acuerdos bien intencionados pero que, por lo general, no se ejecutarán. Asimismo, si bien entre las principales actividades desarrolladas por los encuestados en sus reuniones de academia está elaborar la planeación escolar, poco menos de la mitad intercambia recursos didácticos, lo que evidencia la dificultad de compartir información útil (gráfica 12).

Pese a que poco más de la mitad de los docentes afirma que su academia suele alcanzar los objetivos designados, menos de la tercera parte ha logrado que sus objetivos se realicen según lo planeado y, quizá lo más preocupante, una minoría reconoce que sólo a veces o nunca se han logrado alcanzar los objetivos trazados. Cabe apuntar que, aunque un amplio número de docentes decide emprender proyectos en común, para 70 por ciento de ellos las reuniones no desembocan en propuestas y acuerdos grupales para trazar un curso hacia un objetivo (gráfica 13). Eso se contrapone con lo que significa el TCD como dinámica laboral ya que, a decir de Vaillant (2016), su esencia radica en que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen en comunidad sobre sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (la reunión de academia).

En el mismo sentido, en lo tocante al cumplimiento de acuerdos colegiados, la mayoría de los encuestados afirma que suelen ser cumplidos. Es importante señalar que se está cerrando la brecha entre las academias en las que todos los cumplen y aquellas en las que sólo algunos lo consiguen (gráfica 14).

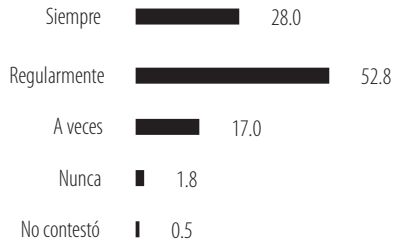
GRÁFICA 12

Indique la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades en su academia (%)



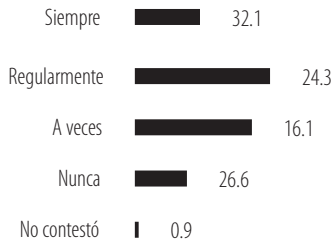
GRÁFICA 13

Mi academia alcanza sus objetivos de trabajo (%)



GRÁFICA 14

Los acuerdos de academia son cumplidos sólo por algunos docentes (%)



CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del capítulo se analizó la EMS, el discurso institucional del TCD y la manera en que éste se ha asimilado y ejecutado por docentes de los planteles de la DGETI en Morelos. Se buscó poner de manifiesto las condiciones y la percepción que, sobre el mismo, tienen los docentes encuestados. Como se ha podido observar, el trabajo colegiado presenta niveles altos de aceptación en la comunidad docente. Las resistencias no se originan en la incomprensión de sus potencialidades, sino en la dificultad de su implementación.

Una vez más, podemos apreciar que el TCD representa un desafío para la política educativa. Se deben crear las condiciones para que se desarrolle y fortalezca, poner en práctica protocolos que logren reuniones más efectivas, que tengan presente la diversidad del esta-

tus laboral del profesorado. Hay que abordar las condiciones de desigualdad en la distribución tanto de recursos como de mejoras para la eficiencia de los sistemas intermedios de administración que faciliten la gestión de proyectos. Ante todo, debemos buscar otra vía para su asimilación y desarrollo que no parta de la obligatoriedad, pues los docentes en efecto comprenden la importancia del TCD, así como de sus beneficios; pero carecen de la pertinente promoción, los recursos y los espacios que les permitan llegar a un acuerdo unánime sobre cómo ponerlo en marcha en sus academias.

Ávalos, Cerda y Veas (2016) advierten que es preciso alejarse de aquella mirada ingenua que se percibe en los manuales de la SEMS y que asume que el personal docente, por sí solo, puede hacer una serie de cosas de gran importancia como promover su propio desarrollo profesional y, a la vez, contrarrestar el abandono escolar, una proeza demasiado irreal si se olvida que, para que los docentes trabajen colaborativamente con sus pares y con otros actores de la comunidad, se requiere un acompañamiento tanto de los directivos del plantel de adscripción como del propio sistema educativo.

Con todo, aun cuando no hay que magnificarlos, los resultados deben ser apreciados en su justa dimensión ya que revelan la intencionalidad y el avance por parte de los profesores para transitar de una cultura docente y una organización laboral individualistas a una propuesta novedosa y, en muchos casos, desconocida como la colaboración y las relaciones horizontales de poder. Sin embargo, esto significa entrar en contradicción con un sistema educativo en el que el ejercicio del poder es vertical. De manera que, pese a que se encuentra legitimado por la política educativa, el sistema educativo reproduce prácticas que obstaculizan el TCD, como las generalizaciones excesivas, además de perder de vista las estructuras simbólicas y los componentes socioculturales que lo integran.

El TCD es una realidad que únicamente puede existir cuando es construida en la cotidianidad de los planteles educativos que, además, depende de que exista un verdadero conocimiento y reconocimiento de la heterogeneidad de la EMS, de la desigualdad en la distribución de recursos y en las condiciones en la formación de los docentes.

Por supuesto, se precisa dejar de percibir al docente como un sujeto unidimensional, simple e igual en cualquier contexto regional del país, omitiendo diferencias evidentes —que involucran aspectos laborales, salariales, culturales, generacionales, etarios y de formación profesional— que limitan sus posibilidades de generar una vida colegiada. Pese a todo lo anterior, es evidente que en Morelos se han logrado avances en lo que respecta a la práctica de este nuevo esquema de trabajo académico.

La colaboración en el trabajo entre docentes ofrece beneficios en lo tocante a las planeaciones y estrategias pedagógicas. A su vez, el trabajo colegiado permite que los docentes se asuman como agentes de cambio social, al fomentar una comprensión más amplia de los resultados que tiene su labor en la sociedad. Aunque la SEMS introdujo este nuevo mecanismo de gestión como una especie de herramienta remedial para mitigar las grandes crisis del sistema educativo, amparándose en el apoyo de todos los actores escolares, también ha puesto en relieve la educación como un fenómeno social con consecuencias directas en el mercado laboral del país, en el tejido social y en la participación ciudadana de las nuevas generaciones.

Adicionalmente, el TCD también otorga una perspectiva más amplia sobre la complejidad de problemáticas propias de la EMS pues reconoce que, pese a los distintos programas, becas y mecanismos de gestión, los problemas que la aquejan rebasan con mucho dichos ámbitos. En consecuencia, el trabajo colegiado se encuentra en un punto de inflexión, entre las bondades de lo que es y las dificultades de cómo hacerlo una realidad. Un estado como Morelos posee una especial y necesaria oportunidad para neutralizar los efectos de la violencia social sobre los estudiantes de bachillerato, un sector de la población que es vulnerable por diversos aspectos —como estar compuesto por menores de edad, económicamente dependientes y con escasos antecedentes educativos y formativos— que, al interrumpir su trayectoria escolar, se coloca en alto riesgo de padecer toda clase de desventajas en su integración plena a la sociedad y por supuesto de acumularlas.

Para estos jóvenes dichas desventajas no se traducen sólo en convertirse en mano de obra precarizada o en verse forzados a laborar en entornos poco seguros y con salarios injustos, sino que la interrupción de su trayectoria educativa, precisamente en la EMS, impide que adquieran las competencias, los saberes y las habilidades necesarios para la vida social, incluida la formación ciudadana. Esto, a su vez, favorece la normalización de la cultura de la ilegalidad, imperante en la entidad a causa de la violencia, y la asimilación dentro de ésta, lo cual, por ende, los convierte en sus víctimas o, en el peor de los casos, en sus reproductores. Por todo lo anterior, se hace indispensable fortalecer mecanismos de gestión como el TDC para apoyar y acompañar el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes en las mejores condiciones posibles.

REFERENCIAS

- Arévalo, Ana y Mauricio Núñez (2016), “Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan”, *Docencia*, núm. 60, año 20, pp. 54-64 <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/arevalo-y-nu%C3%B1ez-buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo-2016.pdf>>, consultado el 20 de marzo de 2021.
- Ávalos, Beatrice, Ana Cerda y Jaime Veas (2016), “Panel: analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional”, *Docencia*, año 20, núm. 60, pp. 15-24, <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/arevalo-y-nu%C3%B1ez-buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo-2016.pdf>>, consultado el 22 de marzo de 2021.
- Barraza, Laurencia e Isidro Barraza (2014), “El trabajo colegiado y sus realidades”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, pp. 467-480.
- Bonals, Joan (1996), *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Calvo, Gloria (2014), “Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo”, en Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, pp. 112-152.

- Crespo, María (coord.) (2018), *Desarrollo económico del estado de Morelos. Indicadores y análisis histórico*, México, UAEM, <<http://libros.uaem.mx/archivos/epub/desarrollo-economico-morelos/desarrollo-economico-morelos.pdf>>, consultado el 30 de marzo de 2021.
- DGB (2007a), *Consideraciones para el trabajo colegiado en academias*, México, <<http://www.bachverdiu.com/content/ACADEMIASJULIO08/COLEGIADOS.pdf>>, consultado el 6 de marzo de 2021.
- DGB (2007b), *Lineamientos de trabajo colegiado*, México, <<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/l-trabajocolegiado.pdf>>, consultado el 6 de marzo de 2021.
- Domínguez, Josefina de Jesús (2009), “El trabajo colegiado como una propuesta para la formación permanente de los docentes en la ENEP Acatlán”, ponencia presentada en el seminario de Diagnóstico Local, <<http://congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1392.html>>, consultado el 5 de febrero de 2021.
- Fonseca Bautista, César Darío, Juan Manuel Piña Osorio, Luz Marina Ibarra Uribe y María de Guadalupe Pérez Aguilar (2020), “Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-24, <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200124>, consultado el 10 de marzo de 2021.
- Fonseca Bautista, César Darío (2020), “El trabajo colaborativo docente. Una estrategia para hacer frente a algunos de los principales problemas de la educación media superior”, en César Darío Fonseca Bautista, Luz Ibarra y Rosana Santiago (coords.), *El trabajo colaborativo docente en la educación media superior*, Cuernavaca, UAEM, pp. 89-114, <<http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1357>>, consultado el 1 de marzo de 2021.
- Fullan, Michael (2016), “El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración”, *Docencia*, año 20, núm. 60, pp. 27-31 <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/arevalo-y-nu%C3%B1ez-buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo-2016.pdf>>, consultado el 5 de febrero de 2021.
- Fullan, Michael (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP/Amorrortu.
- Gobierno del estado de Morelos (2019), “Acuerdo del Consejo General del Instituto Nacional Electoral por el que se aprueba la modificación de la cartografía electoral del estado de Morelos, respecto de los municipios de Coatetelco, Xoxocotla, Zacualpan y Temoa”, *Periódico Oficial Tierra y Libertad*, 31 de mayo, pp. 2-9, <http://www.dof.gob.mx/2020/INE/CGext202008_26_ap_11_6.pdf>, consultado el 20 de abril de 2021.
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Ibarra, Luz y Areli Barrera (2020), “El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso”, en César Darío Fonseca Bautista, Luz Ibarra y Rosana Santiago (coords.), *El trabajo colaborativo docente en la educación media superior*, México, UAEM, pp. 21-40, <<http://riia.uaem.mx/handle/20.500.12055/1357>>, consultado el 18 de marzo de 2021.
- INEGI (2020), *México en cifras*, <<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=17#tabMccollapse-Indicadores>>, consultado el 7 de abril de 2021.
- INEGI (2015), *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020*, <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442fb4e0-25f7d324dfeo&idrt=15&opc=t>, consultado el 7 de abril de 2021.
- INEGI (2018), *Tasa de incidencia delictiva por entidad federativa de ocurrencia por cada cien mil habitantes*, <<https://www.inegi.org.mx/temas/incidencia/>>, consultado el 7 de abril de 2021.
- Lobato Calleros, Odette y Eduardo de la Garza (2009), “La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 191-216, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a10.pdf>>, consultado el 7 de abril de 2021.

- Lugo, Elisa (2004), “Los desafíos de la UAEM para transitar hacia una institución colegiada”, ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional y Segundo Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, México, ANUIES, pp. 1-15, <<https://www.yumpu.com/es/document/view/14538751/titulo-los-desafios-de-la-uaem-para-transitar-hacia-una-institucion->>, consultado el 1 de abril de 2021.
- Martínez, Efrén y Tiburcio Moreno (2017), “La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: análisis de sus prácticas”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 130-150, <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154995006/html/index.html>>, consultado el 10 de abril de 2021.
- MEJOREDU (2020), *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, México.
- Pujadas, Carlos y Julio Durand (2002), “El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades”, *Fundamentos en Humanidades*, año 3, núms. 1-2, pp. 57-68 <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400504>>, consultado el 10 de abril de 2021.
- Rodríguez, Fernando y Laurencia Barraza (2015), *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*, México, Editorial Instituto Universitario Anglo Español/Red Durango de Investigadores Educativos/Centro de Actualización del Magisterio Durango.
- Romero, Sandra y María Ramírez (2006), “Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias”, *Revista de Red de Posgrados en Educación*, núm. 4, pp. 60-70.
- SEP (2020), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf>, consultado el 7 de abril de 2021.
- SEP (2015a), *¿Qué es la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial?*, <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>>, consultado el 7 de abril de 2021.

- SEP (2015b), *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, México, <http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/trabajo_colegiado_sep_o.pdf>, consultado el 7 de abril de 2021.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf>, consultado el 7 de abril de 2021.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>>, consultado el 7 de abril de 2021.
- SEP (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo, <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>, consultado el 7 de abril de 2021.
- SEP (1982), “Acuerdo 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre
- Silva, Dorothy y Luis Reygadas (2013), “Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento”, *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, pp. 107-122, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-70172013000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es>, consultado el 15 de febrero de 2021.
- Tuirán, Rodolfo (2015a), “Actividades estratégicas del trabajo colegiado en la educación media superior”, en SEP, *Taller sobre Estrategias del Trabajo Colegiado de Educación Media Superior*, video, México, <<https://www.youtube.com/watch?v=bKm7FyvpzGA>>, consultado el 1 de abril de 2021.
- Tuirán, Rodolfo (2015b), “Impulsa SEP trabajo colegiado en la educación media superior”, *Boletín de Prensa sems*, <http://educacionmedia-superior.sep.gob.mx/es_mx/sems/impulsa_sep_trabajo_colegiado_educacion_media_superior>, consultado el 1 de abril de 2021.
- Vaillant, Denise (2016), “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, pp. 5-13, <<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2021.

Zorrilla, Juan Fidel (2010), *El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM, <<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2021.

Concepciones docentes sobre lo que aprenden los estudiantes acerca del conocimiento histórico en un bachillerato universitario

Alejandro Cornejo Oviedo

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos las ideas previas de los docentes del bachillerato universitario sobre lo que aprenden los estudiantes acerca de los principios del conocimiento histórico. Estas ideas están relacionadas, por un lado, con el contexto educativo, su formación, su trayectoria profesional y docente y las formas de enseñanza en el bachillerato universitario; por el otro, con el ámbito referencial de creencias y orientaciones sobre el enfoque de lo que enseñan y la idea que tienen respecto de cómo aprenden los estudiantes. Como característica general, se trata de un contexto educativo dominado por una docencia individual y ciertamente aislada, anónima y poco comunicativa entre docentes de la misma asignatura o semestre (Zorrilla, 2010). Ahí los docentes valoran si los estudiantes aprendieron algunos principios y bases del conocimiento histórico, plasmados en los programas de estudio, si son capaces de entenderlo y si toman en cuenta los conocimientos aprendidos en su educación previa al bachillerato universitario (Pozo *et al.*, 2006).

Estos elementos contextuales y referenciales son significativos para analizar y contrastar lo que dicen los docentes acerca de lo que aprenden los estudiantes sobre algunos principios y habilidades vinculados a la perspectiva histórica, plasmados en el ámbito referencial de los programas de estudio que forman parte de un

par de asignaturas de historia. Explicamos con detalle los criterios tomados en cuenta para la investigación en la página 227, las trayectorias docentes en la página 228 y las características de los profesores en la página 230.

Varios profesores, tanto del turno matutino como del vespertino, catalogaron a los estudiantes como incapaces de aprender conocimientos y habilidades del pensamiento histórico. Otros más aseguraron que la falta de interés hacia este campo es de los alumnos: son ellos quienes deciden no presentarse a clases y no responder con claridad las preguntas que el profesor les plantea. Esta opinión se advierte en los pocos espacios de trabajo docente a los que concurren, como la sala de reunión en la academia de Historia. Por el contrario, otros profesores opinaron que los alumnos sí aprenden ciertas bases de las asignaturas de historia que forman parte de un dominio inicial de conocimientos y habilidades para este nivel educativo. En ambos casos se trata de profesores con trayectorias disímolas en el bachillerato. Varias de estas declaraciones obedecen a concepciones y creencias que han mantenido a lo largo de su trayectoria en el contexto institucional y docente donde trabajan, creencias que se consideran válidas, y hasta cierto punto indiscutibles, y les permiten encasillar las nociones y respuestas de los estudiantes en cuanto al dominio de los principios del conocimiento histórico.

EL PROBLEMA Y LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La información empírica que arrojó un estudio cualitativo de un segmento de docentes que imparten las materias de Historia Universal e Historia de México permite confirmar si las ideas previas sobre lo que se dice que aprenden sus estudiantes acerca de los principios y las habilidades del saber histórico son conocimientos ciertos o incompletos.

El problema de investigación se refiere a las respuestas docentes que subyacen en lo que se consideran los principios del conocimiento histórico como preámbulo para inducir una formación histórica en los estudiantes de un bachillerato universitario. Una gran parte

de estas bases no aparece sólidamente a lo largo de la formación en éste, problema que no se podrá resolver sin tomar conciencia de las creencias previas sobre los principios de la perspectiva histórica. En la enseñanza de esta materia prevalece la idea de que es una formación válida y consecuente con la concepción de proceso histórico que se encuentra sustentada en la experiencia docente y que postula el programa de las asignaturas de corte histórico. En este sentido, se pueden distinguir distintas trayectorias docentes en cuanto a las creencias que predominan en los principios del conocimiento histórico que se enseñan. De esta manera las preguntas que se plantearon fueron las siguientes:

- ¿Cómo definen y transmiten los principios de estos conocimientos los docentes que imparten estas materias?
- ¿Con que ideas previas del conocimiento histórico llegan los estudiantes a este bachillerato universitario?
- ¿Acaso lo que dicen saber los estudiantes no es exactamente un conocimiento bien fundamentado, sino más bien una idea o creencia que asumen saber?
- ¿Hasta qué punto se logra que los estudiantes modifiquen sus ideas previas y tengan una visión diferente de los principios del conocimiento histórico?
- ¿Es posible asignar las trayectorias docentes y sus creencias sobre los principios del conocimiento histórico en la tipología tradicional, la transicional o la transformadora?

Estas preguntas llevaron a formular un diseño de investigación de tipo cualitativo, dirigido a profesores del Área Histórico Social, de un bachillerato universitario con el propósito de encontrar pistas de análisis que identificaran si sus concepciones y creencias sobre dichos principios influyen en lo que aprenden los estudiantes y la manera como entienden la enseñanza de estos principios en el ámbito de la historia mundial y la de México (Pozo *et al.*, 2006).

Para este propósito, se distinguieron tres tipos de trayectoria docente de acuerdo con su trayectoria profesional: la docencia en la práctica, la participación en actividades colegiadas y el nivel de

visibilidad en el trabajo docente cotidiano. La correlación entre las trayectorias docentes y la tipología de las concepciones docentes ilustra la manera en que se visualizan algunos componentes estructurales y referenciales que han sido poco estudiados en el campo de la enseñanza de la historia y sus repercusiones en el aprendizaje. Se requiere impulsar líneas de investigación al respecto con el fin de ofrecer al bachillerato universitario elementos que permitan procesos de formación y de reflexión docente que, a su vez, propicien nuevos escenarios en la comprensión de los principios del conocimiento histórico.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En varios trabajos sobre enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico (tesis, publicaciones, artículos de investigación y divulgación) se reporta una clara inconformidad con lo que, hasta ahora, se ha logrado en términos de ampliar la perspectiva histórica de los estudiantes de educación básica y media superior en varios países del mundo y en México.

El antecedente más señalado es que los conocimientos históricos carecen de los elementos formativos necesarios que posibiliten no sólo la capacidad para recordar y comprender lo que se aprende, sino también que permitan el desarrollo pleno de habilidades transversales que serían deseables como una meta educativa obligatoria y legítima para todos los estudiantes (Carretero, Pozo y Asensio, 1983; Zorrilla, 1990; Galván y Lamonedá, 1995; Lerner, 1998; Díaz Barriga, 1998; Carretero y Voss, 2004; Bain, 2007; Santillán, 2008; Pérez, 2009).

Lo señaló Lerner (1998) al decir que no hay claridad en el tipo de historia más adecuada para los jóvenes de bachillerato, en la medida en que se cubren conocimientos de manera general y superficial, en los que no se relaciona la historia con los grandes cambios históricos, con el fin de ser analizados a profundidad, tratando de evitar la fragmentación de la historia que se enseña por épocas, temas o culturas. En este sentido, una idea fundamental respecto de las concepciones implícitas, propuesta por Pozo *et al.* (2006),

es que los estudiantes suelen trasladar indistintamente un conocimiento disciplinario a una creencia fija sobre *lo que saben* de ese conocimiento, o suelen creer que dominan mejor los conocimientos simples que los más complejos, lo cual constituye un campo muy interesante de investigación, puesto que se han desarrollado los denominados *conocimientos erróneos* en matemáticas, química o historia.

En este trabajo se identifican dos dimensiones de las concepciones docentes, una *estructural* y otra *referencial*. En la primera el docente elabora ideas, creencias y principios de acuerdo con varios aspectos donde se sitúa —el contexto institucional, la escuela, el plantel, la academia, el área, el departamento—. Esto origina un docente que o bien está comunicado con otros docentes y en contacto con conocimientos externos a su esfera o se encuentra preferentemente aislado, restringido al campo que imparte y aislado de otras materias, academias o conocimientos.

En la dimensión referencial se genera una concepción de la enseñanza desde el origen o la procedencia del conocimiento que se imparte, ya sea el campo disciplinar, el programa de la materia, la experiencia del docente, lo que sabe de los estudiantes respecto de sus antecedentes sociales y familiares, perfil académico y potencial de aprendizaje (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

Definimos *concepción* como una manera de elaborar y representar el conocimiento que se posee sobre determinados objetos y actividades, sin que ésta sea necesariamente patente para la persona que dice saberlos porque se compone de un amplio espectro de ideas, creencias, elaboraciones y construcciones que, de alguna manera, determinan cómo se entienden las situaciones del entorno. En este sentido, una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje no es unívoca ni simple, en cuanto que no se trata de una relación directa entre la concepción y la práctica, sino de una relación mucho más compleja en la que están presentes creencias y elaboraciones del profesor, asumidas socialmente, que obedecen a procedencias de distinta índole, tanto profesionales como docentes, con las cuales se valida su sentido, desarrollo e impacto (Arancibia y Badia, 2015; Pozo *et al.*, 2006).

Estas concepciones están relacionadas con un campo del conocimiento disciplinar porque se elaboran con el paso del tiempo, cobran fuerza progresivamente y se activan en forma simultánea no sólo como conocimientos, sino —quizá de manera mucho más preponderante— como creencias, valoraciones y supuestos sobre una realidad determinada, la cual tiene distintos planos de aproximación.

El docente otorga gran importancia su concepción acerca del conocimiento disciplinar en sí mismo, la cual no se puede separar de la manera en que valora otros objetos de conocimiento, tales como el programa de la asignatura, el perfil del alumno que se desea formar o las ideas previas de los estudiantes acerca de un tema específico. Estas creencias se enfocan en tareas que no son deliberadamente conscientes pero que imprimen un sello particular de acuerdo con cierta ordenación lógica y consecuente que cobra fuerza en lo que saben y valoran las personas. Pozo *et al.* (2006) proponen tres teorías o creencias docentes sobre lo que se enseña y aprende en la escuela.

- *Teoría directa.* Sostiene, desde un punto de vista epistemológico, que el aprendizaje de las cosas pasa directamente de la teoría a la realidad, sin mediación alguna. Se trata de principios, fases y procedimientos que se repiten mecánicamente y que expresan la manera en que el conocimiento se ve reflejado en la realidad. Es un conocimiento acumulativo, lleno de información, casi interminable, el cual es generalizable a cualquier situación en el tiempo histórico y el espacio geográfico. Por lo tanto, los resultados que obtienen los alumnos son iguales para todos, o sea que no existe una manera de distinguirlos porque son asignados en la medida del que sabe o no sabe, conforme a una tabla de valores o un programa de estudios que implica acumular información.
- *Teoría interpretativa.* Corresponde a una posición de transición en la que las creencias y orientaciones ponen el énfasis en el carácter activo del aprendizaje como un proceso lineal y continuo en la medida en que se consideran las condiciones del aprendizaje, los procesos y los resultados de lo que aprenden

los estudiantes. Se valora más lo que saben y es un proceso con avances y dificultades, en el que se busca llegar a nuevos conocimientos a partir de los anteriores.

- *Teoría constructiva*. Se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz y que esa transformación podría conducir a una innovación educativa, tal como el cambio conceptual en el aprendizaje. Ésta es una de las propuestas más conocidas de Pozo *et al.* (2006: 119-125).

De acuerdo con Feixas (2010) el desarrollo de estas concepciones comprende tres modos de pensar y actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al entrar en juego componentes que caracterizan las concepciones y creencias en su rol y desarrollo docente. Estos componentes se sitúan en tres teorías o tipos ideales de las concepciones docentes: a) el que imparte conocimientos y sólo transmite información; b) el que entusiasma y motiva a los estudiantes, y busca que el aprendizaje se logre por interacción y búsqueda; c) el que desarrolla habilidades y cambia concepciones en los estudiantes y busca hacer posible el aprendizaje.

Estas tres teorías definen la tipología más representativa de los enfoques docentes basados en las concepciones y creencias sobre lo que se enseña y aprende. Es normal que ocurran algunas combinaciones de esta tipología que se denominan *teorías en transición*, en el sentido de que se espera que estén en movimiento; es decir, que no sean estáticas y, al mismo tiempo, tampoco un reflejo total de lo que ocurre en la práctica. Monereo y Monte (2011) plantearon que las concepciones docentes pueden transitar de una condición a otra, en la medida en que aparecen ajustes o cambios en las orientaciones docentes, los llamados incidentes críticos que propician una didáctica renovada, el contraste con otras experiencias docentes y una interacción más estructurada y reflexiva con los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se hizo una selección de preguntas clave, dirigidas al segmento de profesores que imparten las asignaturas mencionadas del Área Histórico Social (CCH, 2016), mediante instrumentos de trabajo de campo como la observación participante y una guía temática que permitió elaborar una entrevista semiestructurada. Se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: a) la formación profesional; b) la trayectoria docente; c) la participación en grupos de trabajo; d) la formación de otros docentes; e) el grado de visibilidad en las actividades académicas que se realizan habitualmente.

El trabajo de campo consistió en una serie de ocho entrevistas a profesores que imparten las asignaturas de Historia Universal e Historia de México —no todos de la misma escuela—, en distintos momentos de los ciclos escolares 2012-2 y 2013-1. Además, se incluyó una profesora de una asignatura distinta, Taller de Lectura y Redacción, con el fin de corroborar procedimientos acerca de la lectura de textos históricos.¹

Los *principios del conocimiento histórico* se entienden, en este trabajo, como una perspectiva para comprender la historia que incluye las siguientes características: las relaciones de causalidad, la noción del tiempo histórico, la empatía y la narración históricas de los hechos. También se encuentran las falsas creencias sobre dicho conocimiento como, por ejemplo, la persistencia de mayores semejanzas que diferencias en el tiempo histórico, que una sola causa explica el hecho histórico, la creencia de rupturas violentas y radicales del hecho histórico, que un periodo histórico no tiene relación con el siguiente, que los héroes se encuentran más allá de la comprensión humana y que el pasado se interprete con la misma mirada que el presente (Lerner, 1998; Carretero y Voss, 2004; Freixenet, 2005; Galván, 2006).

Se distinguieron tres tipos de profesores de acuerdo con su trayectoria profesional, su práctica docente, su participación en

1 Este capítulo representa un avance de la tesis de doctorado en Pedagogía que realizamos en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

actividades colegiadas y su nivel de visibilidad en el trabajo cotidiano:

- 1) *Docentes de trayectoria larga.* Se trata de profesores con más de 30 años de experiencia, formados en disciplinas afines a las materias que imparten, principalmente egresados de la carrera de Historia, Sociología y Economía. Cuentan con una plaza de tiempo completo con preferencias de horario, grupos y asignaturas. Han sido coordinadores de grupos de trabajo y han participado como evaluadores y dictaminadores en órganos colegiados de la institución. También han sido formadores de nuevos docentes y participado en comisiones de evaluación de proyectos e informes de docencia y cuentan con una alta visibilidad en las actividades académicas de la institución.
- 2) *Docentes de trayectoria media.* Se refiere a maestros más jóvenes con una trayectoria de entre 15 y 25 años. Son profesores de carrera de tiempo completo o profesores definitivos de asignatura, con una carga horaria de 30 horas de clases a la semana, han coordinado grupos de trabajo con otros docentes. Tienen una comunicación limitada con docentes de su misma área y mucho menos con los de otras áreas. Su nivel de visibilidad en sus actividades académicas es medio puesto que está reservado mayormente a los tiempos establecidos por sus horarios de trabajo; es decir, su presencia se limita a sus salones de clase.
- 3) *Docentes de trayectoria corta.* Corresponde a las trayectorias de docentes más jóvenes con menos de 10 años de docencia en el bachillerato universitario, egresados principalmente de la carrera de Historia. Llegaron a la institución a través de los procedimientos formales mediante un examen de conocimientos disciplinarios, con una carga horaria variable de acuerdo con la disponibilidad de grupos, una escasa visibilidad en el trabajo académico cotidiano, una incipiente participación en grupos de trabajo colegiado con una alta expectativa hacia el trabajo docente.

Los perfiles aquí representados son una pequeña muestra de la heterogeneidad y fragmentación del trabajo docente, características de un bachillerato universitario altamente estratificado en sus categorías académicas, condiciones laborales y expectativas profesionales, como se señala en varios de los trabajos del presente libro sobre la educación media superior en el país. La otra cara de estos perfiles nos remite a una práctica docente poco socializada y compartida entre pares, que se pierde de vista con suma facilidad en los contornos vecinos y se llega a deteriorar sin visos de recuperación, lo cual cuestiona fuertemente uno de los principios pedagógicos de un bachillerato universitario basado en el trabajo colegiado.

Los perfiles de los docentes de los ocho entrevistados se relaciona con las tres tipologías acerca de las concepciones docente tradicional, transicional y transformadora. En el esquema 1 se presentan estos perfiles, además de la claves con que nos referiremos a los profesores a lo largo de este texto.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Las categorías que se seleccionaron para este artículo son las siguientes: a) la enseñanza de la historia en el bachillerato universitario y los antecedentes académicos de los estudiantes; b) el concepto erróneo de la historia; c) el cambio conceptual en las concepciones previas de los estudiantes. Presentamos extractos de las respuesta para asignarlos en las tres categorías de análisis, con el fin de dar una perspectiva a las mismas y orientarlas hacia una de las tres tipologías docentes.

Categorías de análisis

Perfil del estudiante que ingresa y principios acerca del conocimiento histórico

Los docentes entrevistados tienen información valiosa sobre el perfil de los estudiantes, sus antecedentes académicos y sociales, diversos

ESQUEMA I

Trayectorias y tipología de los docentes participantes (ciclos escolares 2012-2 y 2013-1)

Clave

Trayectoria larga

- H1 *Género:* femenino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesora titular. *Antigüedad:* 40 años. *Participación:* coordinación de grupos de trabajo, formación de cuadros docentes, participación en comisiones y dictaminadoras. *Materias:* Historia Universal e Historia de México. *Visibilidad docente:* alta. *Concepción docente:* perspectiva tradicional.
- H2 *Género:* masculino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesor titular. *Antigüedad:* 39 años. *Participación:* coordinación de grupos de trabajo, formación de cuadros docentes, participación en comisiones y dictaminadoras. *Materias:* Teoría de la Historia. *Visibilidad docente:* alta. *Concepción docente:* perspectivas tradicional y transicional.
- H3 *Género:* masculino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesor titular. *Antigüedad:* 25 años. *Participación:* coordinación de grupos de trabajo, formación de cuadros docentes, participación en comisiones y dictaminadoras. *Materias:* Historia Universal e Historia de México. *Visibilidad docente:* alta. *Concepción docente:* perspectivas transicional y transformadora.
- H4 *Género:* femenino. *Disciplina de origen:* Economía. *Categoría académica:* profesora titular. *Antigüedad:* 24 años. *Participación:* coordinación de grupos de trabajo, formación de cuadros docentes, participación en comisiones y dictaminadoras. *Materias:* Historia Universal e Historia de México. *Visibilidad docente:* alta. *Concepción docente:* perspectiva transicional.
- H5 *Género:* masculino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesor titular. *Antigüedad:* 25 años. *Participación:* coordinación de grupos de trabajo, formación de cuadros docentes, participación en comisiones y dictaminadoras. *Materias:* Historia Universal e Historia de México. *Visibilidad docente:* alta. *Concepción docente:* perspectivas transicional.

Trayectoria media

- H6 *Género:* masculino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesor de asignatura. *Antigüedad:* 18 años. *Participación:* participación en comisiones y dictaminadoras, formación de cuadros docentes. *Materias:* Historia Universal e Historia de México. *Visibilidad docente:* media. *Concepción docente:* perspectivas transicional y transformadora.
- L7 *Género:* femenino. *Disciplina de origen:* Letras Hispánicas. *Categoría académica:* profesora de asignatura del área de Talleres en distintos planteles del bachillerato universitario. *Antigüedad:* 20 años. *Participación:* formación de docentes. *Materias:* Taller de Lectura y Redacción. *Visibilidad docente:* media. *Concepción docente:* perspectiva transicional.

Trayectoria corta

- H8 *Género:* masculino. *Disciplina de origen:* Historia. *Categoría académica:* profesor de asignatura. *Antigüedad:* tres años. *Materias:* Historia Universal. *Visibilidad docente:* baja. *Concepción docente:* perspectivas transicional y transformadora.

conocimientos previos que poseen de la historia universal e historia de México —según la formación recibida en la secundaria— o sus modelos de conducta. Esta concepción varía de un docente a otro, pero una de las constantes más importantes es que coinciden en los niveles de dominio heterogéneo y disímil con que los estudiantes llegan al bachillerato universitario. El profesor H6 comentó lo embrollado de esta situación en virtud de que no se toma con seriedad el aprendizaje de principios y habilidades sobre el conocimiento histórico en los niveles previos:

La escasa formación en historia viene de la secundaria, la clase de Historia en la secundaria la daba el profesor de Educación Física: no había quien la diera. Otros alumnos dicen que tuvieron un buen maestro o una buena maestra en secundaria, por eso les gusta, pero son la minoría. Se quejan de que los ponen a resolver los cuestionarios, pero no les explicaban nada. O la maestra se pasaba hablando de su vida.

Aquí se encuentra una de las debilidades más notorias en los antecedentes de la secundaria, por la deficiente preparación del nivel previo o más bien por la ausencia de un referente claro que los conecte con los principios del conocimiento histórico. La falta de capacidades en esta materia no depende sólo de los estudiantes, en cuanto que es una idea falsa atribuirles esta incapacidad. Por el contrario, depende de las condiciones previas de estudio propiciar una relación maestro-alumno que sea capaz de inducir un espacio de aprendizaje propicio:

No hay diferencias en las capacidades de los alumnos. Los de la mañana son más dedicados, son más aplicados al estudio. Los de la tarde son jóvenes que encuentran con más fascinación las distracciones. Si los pones a trabajar lo hacen tanto como los de la mañana, no dudo de sus capacidades. Los alumnos necesitan ver que el docente esté interesado en que aprendan, en que participen. Si ven una actitud distante responden de la misma manera, si ven en el docente alguien interesado en su aprendizaje, sí responden [...] El asunto del turno vespertino es que,

a pesar de las distancias para llegar a la escuela, las distracciones, los largos recorridos a la escuela, las valoraciones de la escuela y los docentes lo importante es retener a los alumnos en los grupos; es decir, que no deserten [H6].

Las diferencias de turno no implican tomar partido por una postura negativa puesto que se desconoce la capacidad de respuesta de los estudiantes y se asume por adelantado dicha posición. Los principios del conocimiento que poseen los estudiantes dependen de si tuvieron clases de historia en la secundaria. Lo que destacan algunos profesores es que la forma de enseñar sí influye en la idea que tienen los estudiantes de la perspectiva histórica. Como H8, quien buscó superar la idea de héroes y de catástrofes en la enseñanza de eventos históricos importantes:

En Historia de México busco encaminarlos hacia la verdad histórica lo más posible. Por ejemplo, la batalla de Chapultepec, se los enseñaron como un hecho heroico, pero resulta que es mucho más importante de lo que les cuentan en otros cursos. Lo importante es que apliquen la verdad histórica. En Historia Universal se ven guerras, guerras y más guerras. Aquí en el país se vive un estado de paz entre comillas, porque en las noticias salen los decapitados. Entonces me interesa que valoren la paz. Entonces cambian tus objetivos en el curso para que ellos aprendan.

El docente H8 sabía que los alumnos tienen una idea de los héroes patrios enraizada en gran parte por la enseñanza tradicional, por lo que intentó enseñarla de otra forma, con una visión más realista de los sucesos históricos.

Predomina en la enseñanza una visión muy general y, hasta cierto punto, simplista de los periodos históricos, lo cual dificulta profundizar en episodios importantes que resultan clave para entender la relación pasado-presente, como H3 advirtió:

¿Qué entienden los alumnos por historia? Los comentarios de siempre, otra vez historia, eso ya lo vimos, no sirve de mucho verlo de nuevo. Se trata de que los textos de historia los ayuden a problematizar otra manera de entender la historia, que la historia es algo más de lo que les han hecho creer. Por ejemplo, los alumnos tienen referentes generales de la política, la economía y la sociedad de la sociedad colonial en México, pero no tienen más referentes que les permitan visualizar y profundizar en cuestiones más amplias, que son más formativas, que les permitan repensar su presente.

En la enseñanza tradicional prevalece la idea de que los estudiantes sepan manejar información de fechas, personajes importantes y batallas clave. Esta manera de enseñar la historia ha sido constante a lo largo de muchas generaciones, con las consecuencias sabidas de una carga enorme de información que los alumnos difícilmente logran procesar y entender. Con todo y que los nuevos libros de secundaria plantean un enfoque de la enseñanza totalmente distinto al tradicional, cabe suponer que se observan pocos cambios en la formación de los estudiantes. Sin embargo, existen posiciones docentes que levantan la voz para decir que se ha descuidado el manejo de ciertas habilidades intelectuales para entender la información histórica. La profesora H4 manifestó que es más importante trabajar con el manejo de habilidades:

El conocimiento que [los estudiantes] tengan de la historia no me preocupa. Todo libro de historia —sea la visión que sea, por qué la revolución francesa fue importante, cuando inició y [cuál era su] finalidad— es una información básica de la secundaria. El alumno la revisa varias veces. El problema más bien son las habilidades genéricas, ni siquiera las históricas (el pensamiento histórico), la comprensión de lectura, destacar ideas principales, establecer comparaciones, ordenar datos. Éstas son los verdaderos obstáculos para trabajar historia. Lo que saben o no saben no representa un problema para mis cursos. Los exámenes diagnósticos que les preguntan las etapas de la historia, quién fue el líder, son cultura general, no me preocupa ese contenido. Pero si les preguntas a los alumnos para qué sirve la Declaración de

los Derechos del Hombre y sus aportaciones al mundo actual. Esto sí me sirve y salió de la Revolución Francesa. Si le cortaron la cabeza a María Antonieta el alumno puede consultarlo en un libro de historia o en un video. La información no es un obstáculo, lo son la falta de habilidades genéricas.

Este punto de partida modifica la posición tradicional de la enseñanza puesto que transita hacia una idea más congruente que busca potenciar la relación del conocimiento histórico con el presente. Para H4 no importa que los alumnos no sepan historia, sino que sepan relacionar los principios del conocimiento histórico con el presente.

Por otra parte, H1 opinó que hay habilidades que no están completamente desarrolladas en los estudiantes. Una de ellas es lograr un nivel de conciencia social:

Desde hace mucho tiempo doy por hecho que los alumnos no tienen conciencia de la historia. Puede ser que algunos alumnos la tenga. Tendría que aplicar un examen diagnóstico para extraer respuestas que muestren esa conciencia social. Ese diagnóstico no lo ha hecho nadie. Más bien parto de que voy a construir esa conciencia con un curso de historia. Hay que empezar a trabajar esta conciencia social, darse cuenta de que estás en una relación con el otro, de que participas con los demás de las situaciones sociales. Se presta más hacerlo en Historia de México. Pero tampoco hago un examen al final del semestre. Es algo que no se ha desarrollado en el Colegio. No basta con que tengan información.

Así, H1 entendía que es difícil medir el nivel de conciencia social en los estudiantes mientras no se cuenta con un examen diagnóstico que la registre, principio que aparece en las declaraciones de algunos profesores del Área Histórico Social. Esta profesora advirtió que no se ha logrado ese nivel de conciencia social que tanto se pregona en los programas de estudio y los discursos oficiales de la administración académica de la escuela.

El concepto erróneo de la perspectiva histórica

En esta categoría se da cuenta de uno de los rasgos más notorios, que se enfatiza con mucha frecuencia, sobre la perspectiva histórica en el sentido de que se aprende de una forma errónea e incompleta. El profesor H3 consideró que esta idea es falsa puesto que los estudiantes son capaces de entender la historia de otra manera:

La opinión generalizada de que los alumnos son incapaces de aprender historia es falsa. Existe esta creencia en una práctica bastante tradicional, fastidiosa, centrada en los grandes procesos, en los personajes, en los datos. No hay que transmitir la historia como una certeza de datos, sino como una cuestión a reflexionar, a problematizar. La multicausalidad de los procesos concretos enriquece la visión analítica del alumno sobre el pasado y el presente. En el presente un acontecimiento está determinado por una multiplicidad de factores y a la vez es susceptible de una diversidad de interpretaciones. Ese pasado es una materia prima para que el alumno sea capaz de analizarlo con elementos más finos para que no sólo suponga esta relación.

La idea de concebir el pasado a partir de los grandes procesos históricos, que se centra en personajes y fechas, se mantiene como una constante en la enseñanza desde los niveles previos. Es cierto que una parte considerable de los estudiantes se queda con una idea incompleta de varios de los principios del conocimiento histórico que son insuficientes para entender un acontecimiento desde una perspectiva más amplia y flexible.

Una situación fuertemente relacionada con esta concepción errónea, que depende del estilo de trabajo docente, tiene lugar cuando el profesor se limita a repetir de información histórica, sin que ocurra algo en sentido contrario para revertir esta situación. Es decir, se presenta como un estilo válido y rutinario —en el sentido weberiano del término— en la lógica docente. A H3 le parecía grave que “en un sistema educativo como el CCH, que pregona la idea de habilitar al alumno como sujeto de su propio aprendizaje, los alum-

nos hagan lo que pasa actualmente: repetir lo que dice el profesor o lo que dice el libro”.

En opinión de H4 las concepciones erróneas son producto, no de la incapacidad de los estudiantes, sino de una confusión de la enseñanza que no es explícita y que abona en contra de un interés por estudiar los procesos históricos desde una dimensión más amplia:

La concepción del alumno es una limitación. Cuando dicen que la historia no sirve, tienen la idea de que si ya pasó tanto tiempo, ¿quién puede saber realmente lo que pasó?, si existen varias interpretaciones de la historia entonces ¿a quién debes creerle? Ellos se preguntan: ¿para qué se enseña la historia en el bachillerato si no sirve de nada?, Combatir esta idea es muy difícil. Cuando no les interesa la historia es un peso muy grande que estorba en la utilidad y sentido que tiene la historia. Se trata de convencerlos de que sí vale la pena estudiarla.

Lo dicho por esta docente representa una de las barreras más importantes que limitan el acceso a los principios del conocimiento histórico desde el momento en que los estudiantes han experimentado situaciones confusas en el aula y dan por hecho que este conocimiento no tiene ninguna relevancia para ellos y su entorno.

A juicio de H6, los estudiantes suelen partir de la idea que la información histórica si se repite se aprende. Cuesta mucho tiempo y trabajo modificar esta noción de un supuesto aprendizaje y depende mucho del docente que se entienda de otra manera:

Respecto de las habilidades de lectura y escritura, depende mucho del interés del docente. Si al principio sólo copian, tienes que llevarlos a otro nivel de trabajo, de razonamiento, de síntesis después de haber leído algo. Si el docente los deja copiar, seguirán copiando todo el semestre y el que está fallando es el docente. Hay que hacerlo explícito para que hagan el trabajo de otra manera. Los alumnos no están acostumbrados a reflexionar, a pensar, a escribir con sus propias palabras lo que leyeron. Hay que insistir, para que esos resultados puedan

darse a largo plazo. Muchos de estos alumnos les cae el veinte cuando están en su carrera, o cuando están en quinto y sexto semestres, de que aprendieron algo.

La capacidad de respuesta del docente consiste en inculcar una forma de trabajo que rebase el nivel de la repetición, propone experiencias de trabajo basadas en la lectura, es decir, que los estudiantes escriban con sus propias palabras y reflexionen sobre lo que leyeron. Si el profesor está dispuesto a modificar esta forma de trabajo, entonces se adhiere a una posición distinta a la tradicional.

El profesor H8 era de la idea de que hay varios conceptos que los estudiantes entienden de manera errónea y trató de modificar sus preconcepciones con una interpretación de los hechos históricos desde el presente. Una de esas concepciones es el tiempo histórico en distintas civilizaciones dado que prevalece la idea de que unas fueron más avanzadas que otras:

[El alumno] se encamina hacia la verdad histórica, con todas las dificultades que implica, si logramos viajar al pasado, lo vemos desde el presente, con una interpretación desde el presente [...] Otro concepto erróneo de los alumnos es que se cree que los europeos llegaron más avanzados que los pueblos de Mesoamérica. Se trata del mismo tiempo histórico, se trata de que hicieron cosas distintas en otro espacio, que usaron otros elementos para su desarrollo.

De acuerdo con H8, los estudiantes han aprendido que, al situar una civilización en el espacio histórico, las demás civilizaciones se quedan detenidas en el tiempo hasta que no se vean nuevamente en un tema del curso:

La línea del tiempo les sirve mucho para ubicar el espacio histórico, para saber que está ocurriendo en Europa. En el siglo XI te preguntan si en Europa estaba el Renacimiento. No, les digo, espérate, apenas estaban las cruzadas. Mientras cae México-Tenochtitlán, se preguntan qué pasaba en Europa. A veces no se alcanza a ubicar. A veces los

alumnos creen que el tiempo se detiene porque se está viendo Mesoamérica, se desligan del tiempo histórico entonces todo lo demás se detiene. Así, se preguntan qué pasaba en Europa en el siglo XI o en el siglo XVI. El tiempo histórico continúa en distintos espacios y continentes.

Esta concepción errónea de un proceso histórico es identificada por H8 en las preguntas e inquietudes de los estudiantes, de suerte que buscó cambiarla valiéndose de recursos didácticos como la línea del tiempo. Además, observó que esta confusión se debe a una idea lineal y equivocada del tiempo histórico.

Cambio conceptual en las ideas previas de los estudiantes

Una de las ideas previas que con mayor frecuencia se escucha decir a los estudiantes del bachillerato universitario es que, si los hechos históricos son cosa del pasado, entonces, ¿para qué estudiarlos? El interés de esta categoría es saber si los profesores entrevistados identifican este problema a fin de dar el paso siguiente a un cambio conceptual más estructurado acerca de cómo se entiende el conocimiento histórico (Pozo *et al.*, 2006: 124). La docente H1 aseveró que es posible modificar este concepto que tienen los estudiantes al cuestionar los hechos desde el presente:

Para que los estudiantes tengan otra idea de la historia se debe insistir en que, si las ciencias naturales estudian fenómenos naturales, en historia son también fenómenos sociales y económicos. Que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre diferentes fenómenos sociales, económicos y políticos, que expliquen esta relación en la clase, aunque sabemos que es difícil alcanzarlo. Con que sepan que hay una interrelación cuando hablamos de una huelga en Cananea a principios del siglo XX. Este evento está en el pasado, entonces les pregunto cómo queda este evento en el presente. Lo que está ocurriendo hoy tiene relación con el pasado. ¿Dónde quedó el pasado?

Establecer relaciones entre los hechos del pasado con el presente es una manera de modificar la idea que se tiene de un conocimiento estático e irrelevante. Falta saber cómo se hará esta actividad y si el profesor cuenta con los recursos didácticos para plantearla en forma distinta a la enseñanza tradicional. La profesora H1 expresó que los estudiantes son capaces de realizar distintas actividades para entender una tarea y, al hacerlo, se dan cuenta de sus errores, aunque con frecuencia no entiendan totalmente la actividad:

Quando los alumnos exponen, ellos eligen el tema, una imagen y la explican. Eligen una lectura, la leen y la relacionan con el tema. Están asociando el conocimiento, leer, escribir y la interpretación. No puedo llevar con todo detalle lo que dicen los alumnos en clase y lo que dicen en sus exposiciones. No puedo llevar una bitácora de cada alumno. En la clase se ven los frutos del trabajo, en los trabajos escritos, pero los resultados son pobres. Sí aprenden porque se dan cuenta de sus errores, en sus exposiciones y en sus trabajos escritos. Varios alumnos lo aceptaron y les di una calificación más alta [...] En las investigaciones son flojos para pensar, porque están muy arraigados a sus tradiciones de trabajo: les pides un ensayo y hacen un resumen. Es una tradición desde la primaria y la secundaria.

Con todo, es arduo remar contra una corriente que se encuentra enmarcada en la tradición escolar, que asume que elaborar un ensayo consiste en hacer un resumen. No es cualquier cosa modificar este tipo de tradiciones escolares porque han perdurado a lo largo del tiempo en las escuelas mexicanas. El desafío de los profesores es proponer una forma distinta y más estructurada de mostrar el conocimiento a los estudiantes.

El profesor H3 encontró que los estudiantes son capaces de aprender nuevas tareas con el uso de los principios del conocimiento histórico que poseen y que se encuentran a su alrededor. Lo primero es saber, a través de un examen diagnóstico, cómo llegan a la asignatura de Historia de México. La idea es reformular lo que saben de la historia en función de llevar este conocimiento a otros espacios de aprendizaje, siempre y cuando se enseñe de manera más

próxima al trabajo de los alumnos. Lo anterior tendrá sentido si se emplean actividades de lectura e investigación temática, en la medida en que están conectadas con el entorno inmediato:

La idea del curso-taller es una estructura que permite al profesor mostrar cosas, pero que los alumnos trabajen materiales y textos como productos de aprendizaje. Por lo general, se hace un examen diagnóstico. ¿Cuál es su concepción de la historia?, ¿que entienden los alumnos por la historia de México?, ¿cuáles son los referentes que han entendido en los distintos momentos de la historia de México? Tienes el trabajo de los alumnos de acuerdo con cada una de las unidades del curso. Cómo entienden el periodo prehispánico, cuando construyen la evaluación de su unidad observas cómo integran y reformulan la concepción de un periodo histórico y cómo lo vinculan con su presente concreto. Por ejemplo, en el México prehispánico los espacios se nombran, cada nombre tiene su representación plástica. Los nombres de sitios, colonias, barrios de la Ciudad de México, los logos de las delegaciones. Aprenden a darse cuenta de que nombrar es crear un espacio. Lo creas culturalmente. Perciben de otra manera su espacio de vida, en la mezcla de lo indígena con lo español, con una representación plástica en la que resimbolizan el pasado a la luz del presente con otros elementos. Así le encuentran sentido a la historia: que se entiendan como sujetos de un espacio, de una cultura, de una sociedad.

Para H₄ las dificultades en la lectoescritura son el primer obstáculo que debería superarse antes de aprender los principios del conocimiento histórico, el cual no se entiende bien y, a veces, ni se memoriza, se comprende mediante generalidades o en términos de que pasaban cosas buenas y malas:

Tienen problemas de expresarse por escrito, les cuesta trabajo recordar cosas de la clase. Dicen que no les gusta la clase de Historia porque tienen que recordar fechas y nombres y cuando aplicas un examen de historia sin preguntar fechas ni nombres resulta que lo reprueban. El problema es que no quieren memorizar nada, no quieren entender ni

razonar nada. No mencionan los nombres apropiados para el trabajo en distintas fases de la historia. Dicen que la agricultura se realizaba con un papel, confunden las actividades del trabajo (oficios) en el feudalismo o en el capitalismo, tiene su nombre y apellido cada actividad. Hoy no quieren memorizar nada, cuando escriben dicen “pasaba algo malo en esa época, se enfermaban, o cosas así, o etcétera”. Tienen dificultad para expresarse y el lenguaje es muy limitado. No hay estímulos para incorporar nuevas palabras a su lenguaje. Hay muy poco trabajo cultural de la escritura. En sus casas no se platica sobre la escuela, no hay comunicación, no se conversa sobre el lenguaje, no se corrigen las palabras, no se buscan las palabras en el diccionario. El problema es la expresión escrita.

Esta dificultad para comunicarse en forma escrita u oral antecede a cualquier intento por introducirlos al dominio de cualquier conocimiento. Sin el valor que debería otorgarse al uso de la lengua en los textos (uso del vocabulario, ortografía y coherencia interna de las ideas) ni la habilidad para expresarse con claridad, se vuelve más trabajoso aproximarse a la comprensión de los periodos históricos. La misma H4 puntualizó que una manera de superar esta idea incompleta de los hechos históricos como un pasado intrascendente e irrelevante consiste en situar uno de los principios del conocimiento histórico a partir del presente:

Trabajo la investigación con la temática de la historia del presente [...] Marc Bloch, [el fundador de la escuela de los] Annales, señaló que la historia es la ciencia del hombre a través del tiempo. Cuando dijo *tiempo* nunca dijo sólo del pasado. [Julio] Aróstegui y los historiadores españoles han desarrollado la historia del presente. Se trabaja una investigación sobre problemas actuales. El curso se lleva en forma paralela con la investigación de los alumnos. Me encargo del contenido histórico, mientras los alumnos elaboran fichas de las noticias periodísticas. La exposición se trata de entender el mundo que nos toca vivir, el capitalismo, su origen, desarrollo y sus crisis. Las lecturas que se hacen llevan la mirada para entender el presente. Se trabajan seis problemas: la democracia, el ambiente, el imperialismo,

la guerra, la degradación social y la crisis económica. Más allá del discurso del docente, los alumnos investigan desde cuándo surgen los problemas actuales con el apoyo del conocimiento histórico, por ejemplo, la corrupción que hoy les toca vivir.

Esta manera de abordar los principios del conocimiento histórico resulta relativamente novedosa para el canon tradicional, dado que empieza totalmente al revés la enseñanza cronológica sobre el origen y el desarrollo del capitalismo. Bajo este enfoque, se trata de que los estudiantes lean e investiguen temas de actualidad a la luz de la relación pasado-presente y que la figura docente no sea sólo la encargada de la exposición, sino que, más bien, se desplace a estructurar esta labor.

Otra manera de enseñar la historia es trabajar las herramientas de la investigación documental y de campo. Algunas de estas herramientas son saber plantear un problema, definir las preguntas, el uso de fuentes de información, tener las nociones básicas de una perspectiva histórica que sitúa en el papel del estudiante como investigador e historiador. De acuerdo con H6:

Es un proceso a lo largo de un semestre. Se sientan las bases desde los primeros cursos de historia [en lo cuales] aprendieron a distinguir una fuente primaria, una fuente bibliográfica, a plantear un problema como para iniciar una investigación histórica [ya que] para investigar algo hay que plantear un problema. Tienen nociones básicas, casi rudimentarias de comprender un problema histórico. En Historia de México son más maduros [y] pueden establecer estrategias para hacer una investigación. Como punto de partida, algo que les llame la atención (la música, el fútbol, el vestido, la ciencia) para investigarlo históricamente, para que se acerquen al quehacer del historiador.

Esta posición se coloca con más claridad del lado del estudiante en la medida en que considera sus intereses hacia determinadas temáticas a modo de entrada, con el propósito de que formule

una iniciativa de investigación en la que éste emprende las tareas y herramientas del historiador.

Con el propósito de evitar que predomine la idea de que la historia ya pasó, H8 compartió que se requiere mostrar que los principios del conocimiento histórico están presentes en cualquier acto humano y social:

La famosa frase de los alumnos *el pasado ya pasó*, no estoy de acuerdo con ella: el pasado sigue influyendo en el presente. La historia explica mucho del presente: ¿por qué estamos así?, ¿por qué la situación económica está así? Para explicar el presente se necesita del pasado. La historia se estudia porque nos hace seres humanos, la memoria histórica es propia de los seres humanos. Todas las materias necesitan historia, la robótica, el desarrollo de la robótica tiene su historia. Leonardo construyó un robot mecánico. Los alumnos se imaginan los robots de la Guerra de las Galaxias. Los robots son máquinas que hacen un determinado trabajo. Todo el conocimiento necesita de la historia. Te das cuenta cuánto has avanzado, te das cuenta dónde estás. A veces los alumnos lo entienden, a veces no. Mejor no aplico la historia, dicen los alumnos.

Esta perspectiva docente —que considera identificar las dificultades para aprender el conocimiento histórico, que sitúa ideas previas de los estudiantes, que toma como punto de inicio el presente histórico y solicita investigar temas de actualidad— se rebela contra la idea dominante de que la historia ya pasó y la coloca en una dimensión novedosa. Contra lo que pudiera pensarse de este bachillerato universitario, donde predomina la enseñanza tradicional, varios de los docentes aquí entrevistados persistían en la idea de modificar la enseñanza del conocimiento histórico con nuevas formas de trabajo en clase.

Otros ejemplos del cambio conceptual en las ideas previas de los estudiantes se observaron en los docentes que empleaban tareas de tipo procedimental en las que buscaran desarrollar habilidades iniciales de lectura y escritura. Como compartió H1, los estudiantes

entienden las actividades que se esperan de su trabajo pues saben presentar con cierta claridad la información que buscaron y resumirla, pero es lo más que pueden hacer. El resumen es un primer paso pero es insuficiente:

Los alumnos saben expresar las cosas con cierta claridad, aunque lo repetían, lo decían correctamente. Que sepan elegir la información adecuada con la temática de la clase. En los ensayos hicieron resúmenes. Algunos alcanzaron a realizar un ensayo, los menos del grupo; es decir, se dieron cuenta de que en historia se parte de un problema. En la introducción se parte de un problema. No hicieron un resumen, sino que tienen que pensar en un problema social de la historia. En cuatro meses de clases no se puede lograr que aprendan a pensar históricamente, sólo se crean las condiciones de que se dan cuenta de que estudiar historia se puede hacer de otra manera; es decir, no se trata sólo de repetir hechos, sino que la acción de seleccionar un tema, de buscar la información para el desarrollo, que responda el problema y de que lleguen a una conclusión ya es un primer paso. Lo más que lograron fue una calificación de ocho.

El docente H₃ consideró que los alumnos sí aprenden nuevos conocimientos en relación con la perspectiva histórica en su paso por el bachillerato universitario:

Los alumnos que he tenido, con sus variantes, egresan sin pretensión alguna, con un potencial, con una perspectiva, una concepción de la historia mucho más elevada para hacer cosas. El hecho mismo de modificar su concepción de la historia y la utilidad de la historia les permite entender que el conocimiento histórico es otra cosa. El desarrollo de ciertas habilidades que no se exploran en otros cursos de historia, como lo es el universo de las imágenes que está presente en la conciencia de los jóvenes. No se les habilita en este desarrollo. Es una deficiencia del sistema educativo en la lectura e interpretación de las imágenes. Es una cuestión de habilitación. Hay todo un plus.

Este valor agregado en la perspectiva histórica alcanza a notarse en una población muy reducida de estudiantes en la medida en que se trata de una innovación personal de H3 y de un grupo de profesores que trabajan con él. Este docente afirmó que es posible señalar un antes y un después de haber cursado el bachillerato universitario. Un alumno en cuyos cursos se usó un enfoque de la perspectiva histórica más cercano a su entorno lleva consigo habilidades que no se aprenden antes de ingresar a este bachillerato:

Egresan con una habilitación para hacer investigaciones y entienden que las imágenes también son fuentes históricas, su historia viva. Ellos mismos son fuente histórica, sus papás, su espacio de vida concreto, ya sea pequeño o grande, es histórico. Ahí se condensa esa multiplicidad de determinaciones, de lo pasado, de lo que incide en el presente. Los alumnos son el mejor ejemplo, no es una cuestión de autoelogio. En resumen, se puede hablar de que alcanzan cierta conciencia histórica de su espacio de vida.

Aparece una vez más el concepto de conciencia histórica como una de las aportaciones más importantes de su enseñanza: que ese potencial formativo se materialice en las condiciones de vida de los estudiantes. Sin embargo, H3 creía que es un logro relativo:

La formación es muy dispar: el alumno que pudo tener un buen profesor de historia, es muy difícil que en los dos años [que duran los cursos] que esto suceda [de nuevo.] No es lo mismo con otro profesor del mismo semestre: tuvo un profesor bueno y uno malo. Su formación no es integral, no es completa, no se moldea en una lógica de la construcción del conocimiento, la búsqueda y el amor por el conocimiento. Entonces se forman seres amorfos [incompletos], depende mucho de la voluntad de aprender, del entorno familiar y sociocultural. En una formación de distinto tipo el alumno puede aprovechar lo positivo y lo negativo de esta formación.

Aquí se expresa uno de los obstáculos más notorios que los docentes perciben para lograr una perspectiva histórica más amplia

y flexible: el contexto social de los estudiantes favorece o impide este logro relativo. Conseguirlo no está al alcance de todos los que egresan, sólo de un puñado.

El salto cualitativo del bachillerato universitario hacia la licenciatura, consideró H4, para muchos estudiantes es muy importante en términos del valor del conocimiento que se obtiene:

El conocimiento te hace un ser diferente. El montón no tiene conocimiento, vive en la oscuridad, sumido en la mediocridad. Tienes una manera de explicar el mundo, tienes alternativas de solución para [superar] una situación. Por más difícil que sea la situación tienes una esperanza, una expectativa. Hasta la contingencia, las limitaciones, la desgracia se viven diferente cuando tienes cultura porque eres una persona diferente.

A pesar de las circunstancias del entorno social, H6 estimó que para aprender historia es más útil la lectura y el análisis de fuentes históricas a fin de disponer de distintas versiones de lo sucedido:

Hay versiones diferentes de un hecho histórico, casi en la misma época, por ejemplo, la matanza de Cholula, desde el punto de vista de Cortés, después en el siglo XIX con Lucas Alamán, con José María Mora y más adelante con la visión positivista de *México a través de los siglos*. Ese mismo hecho histórico es contado de manera diferente por cada una de estas fuentes. [Los alumnos] aprenden que la historia no es algo dado, sino que está en constante construcción como conocimiento histórico.

Suele pensarse que los estudiantes aprenden muy pocas cosas de los principios del conocimiento histórico. Por el contrario, aquí aparece un cambio conceptual en el sentido de que saben utilizar fuentes históricas para entender e interpretar un hecho histórico. Para H8, en efecto, los estudiantes aprenden una manera diferente de entender la historia pues logran modificar algunos conceptos previos:

Conocen los conceptos, saben más de cuando llegaron de secundaria. Lo notas en las participaciones. Cuando llegó un licenciado de Historia a dar una clase, se sorprendió de que supieran los conceptos básicos. Saben el concepto de guerra fría. No aprenden todo, es imposible, pero sí los conceptos básicos. En Historia de México aprendieron a no creerse la historia patria, aprendieron algo de Mesoamérica, porque la quitaron de los programas de secundaria. Aprendieron que hay un periodo de 300 años de historia entre Mesoamérica y el siglo XIX, no muy detallado, vemos que existe este periodo, cómo se fue formando el Estado mexicano, entienden los errores, las diferencias, las peleas, la llegada del siglo XX, entienden mejor el siglo XX.

Se observa un valor agregado en saber que se enseña un conocimiento histórico que no es estático, que no existe una sola manera de entenderlo. Este tipo de docentes abre la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de entender el conocimiento histórico observando cómo se forman las sociedades, las formas políticas, cómo se dilata el tiempo entre un periodo y otro y que lo que ocurre en un periodo determinado no se expresa de la misma manera en el siguiente.

Lo que aprenden los estudiantes, aseguró H8, se observa en las habilidades de segundo orden que caracterizan una enseñanza flexible, más allá de la memorización, lo cual rompe con la creencia de que los estudiantes no saben historia:

Saben historia en lo general, saben los conceptos básicos. A veces creemos que los alumnos no saben, [pero] lo demuestran con sus trabajos, sus participaciones. En las visitas de un estudiante de licenciatura se dio cuenta de que mis alumnos sí saben historia. Uno, como profesor, se siente orgulloso de que los alumnos lo demuestren. En la forma en que desarrollan su propio criterio. A lo largo del semestre los alumnos dan una opinión histórica de una noticia, mejoran su ortografía, [usan] sus propios juicios para relacionar el presente con el pasado. Van pensando más las cosas, van relacionando un evento con otro, tal evento tiene relación con otro: el conflicto árabe-israelí, las noticias, los ataques, los bombazos, se dan cuenta que son consecuencias de

la Segunda Guerra Mundial. [Saben] los datos generales de la Segunda Guerra Mundial [y] son capaces de demostrarlo en sus trabajos y participaciones. Entonces lo aplican en su presente.

De esta manera, los docentes que hicieron modificaciones a la enseñanza tradicional y de corte memorístico comprobaron que los estudiantes se iniciaron en la comprensión de los principios del conocimiento histórico, con la ayuda de varias herramientas como las habilidades de segundo orden y las formas de trabajo en el aula que toman en cuenta lo que saben y lo que son capaces de aprender.

ANÁLISIS: UNA TIPOLOGÍA SOBRE LAS CONCEPCIONES DOCENTES

Mediante las entrevistas se pudo obtener un registro de ciertas concepciones previas sobre la manera en que los docentes definen y enseñan y los alumnos aprenden los principios del conocimiento histórico. El valor de estas entrevistas radica en el hecho de volver explícitas ideas y orientaciones que no lo son normalmente, con lo cual es posible distinguirlas y organizarlas en categorías de análisis con su peso específico en la formación de la licenciatura, el paso a la docencia en el bachillerato universitario y las concepciones sobre lo que significa enseñar los principios del conocimiento histórico en el bachillerato universitario, por mencionar algunas.

Cabe señalar que estas concepciones tienen un nivel de explicitación más amplio en la medida en que se verbalizaron mediante la entrevista semiestructurada, con lo cual es posible dar cuenta de referentes discursivos previos que se encuentran latentes en el pensamiento de los profesores y, siguiendo la propuesta de Pozo *et al.* (2006), permiten organizarlos en una tipología de tres categorías de análisis fundamentales sobre las teorías implícitas en educación. Recordemos que estas categorías son a) la enseñanza de la historia en el bachillerato universitario y los antecedentes académicos de los estudiantes; b) el concepto erróneo de la historia; c) el cambio conceptual en las concepciones previas de los estudiantes

En dichas concepciones a duras penas se puede distinguir la frontera entre lo que los docentes saben que es un conocimiento histórico y lo que creen de éste al momento de llevarlo al terreno de la enseñanza. Este análisis es una aproximación a tal parámetro.

Un pequeño segmento de docentes se adhiere a la primera tipología, correspondiente a la enseñanza tradicional que asocia de forma directa el conocimiento con la realidad empírica. Por ejemplo, HI —docente heredera de las mejores décadas de formación en el materialismo histórico en sus estudios universitarios y después en el bachillerato universitario— se vincula con una de las vertientes más ortodoxas de este enfoque, el cual privilegia los movimientos sociales como determinantes del rumbo de los procesos históricos y es uno de los ejes centrales en el enfoque disciplinario del programa de Historia de México II. La profesora declaró que, tras varias décadas de docencia, el enfoque del materialismo histórico sigue estando presente, indirectamente, en su docencia diaria. En su práctica quedan huellas formativas que insisten en una visión unidireccional de la historia basada precisamente en los movimientos sociales, aunque admitió tener una posición más flexible (*ecléctica*, como dijo ella misma) en el sentido de que son más importantes las habilidades para pensar históricamente que el contenido mismo. Esta maestra nos permitió ingresar a sus clases de Historia de México durante un semestre entero, con lo cual pudimos constatar la complicada relación entre el discurso pedagógico y lo que realmente se enseña en la práctica. La profesora recordaba muy bien sus años de formación y la discusión con otros docentes al inicio del bachillerato universitario que se generaba a propósito de este enfoque en la enseñanza de la historia:

De estas reuniones salían propuestas sobre autores, leías otras propuestas de los politólogos, de los economistas, eran muy distintas de lo que nos habían mostrado en la facultad. La interpretación era novedosa. Cuando enseñas no eres totalmente consciente de la interpretación que utilizas, se va tomando una conciencia para bien o para mal. Cuando enseñas tienes que formar una conciencia en los alumnos. Los tienes que motivar a que lean, que construyan una manera de

entender la historia. Esta interpretación de la historia al paso del tiempo se fue transformando. Me podrían decir que soy marxista, pero tengo varios cimientos teóricos en mi interpretación de la historia. En aquella época el materialismo histórico sí fue un esquema a seguir, pero hubo resistencia por parte de los profesores con una formación histórica. No podemos decir que el positivismo esté fuera de la universidad y de la enseñanza, al contrario, se ha reforzado y sigue presente. Me puedo definir en la posición del eclecticismo, en el mejor sentido de la palabra.

La segunda tipología se considera interpretativa, con una idea del proceso de aprendizaje y una interacción con los estudiantes que corresponde a una enseñanza con modificaciones didácticas más allá del conocimiento histórico en sí mismo, en razón de que busca el uso de habilidades del pensamiento histórico. Varios docentes coinciden en que han ensayado otras formas de enseñar los principios del conocimiento histórico en el sentido no sólo de repetirlo, sino de que los estudiantes aprendan habilidades un poco más complejas (como la relación pasado-presente, el uso y contraste de fuentes históricas, la empatía, la formulación de una idea bien fundamentada o la adopción de una postura basada en una conciencia histórica).

Con todo, los entrevistados aseguraron que la docencia que impartían era la correcta, en términos de que no tendrían por qué modificar los criterios que habían empleado repetidamente. Al preguntarles cuál es el sentido de la docencia que se enseña, fue sintomático descubrir que ésta no variaba sustancialmente respecto del enfoque tradicional, ya que se enseña una historia positivista frente a la cual se carece de un concepto distinto que permita anunciar un nuevo tratamiento del conocimiento histórico. Además, según H1, un elemento contextual dificulta la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente y menos con los demás colegas:

No, [los docentes] no lo saben. Se declara una cosa y en la práctica se hace otra. Fue una moda la enseñanza del materialismo histórico. En el discurso se dice que se enseña. Dicen que enseñan una visión marxis-

ta de la historia o la corriente de los Annales o la historia-mundo de [Immanuel] Wallerstein, pero se resume en enseñar una historia positivista, se quedan en el uso del documento, de la repetición, del héroe, de la batalla. No se tiene la claridad del tipo de historia que se enseña. El programa de estudios tiene una primera unidad sobre el concepto de historia y las corrientes historiográficas. Se trata de ubicar la clase en este marco general. Hay poca reflexión sobre la práctica docente: se hizo una vez, si funcionó ya no te detienes a pensar qué pasa contigo, con la clase, con los alumnos.

En la segunda tipología es posible identificar docentes que, con cierta independencia de su trayectoria —larga, media o corta—, coinciden en apuntar que el conocimiento histórico debería enseñarse con una visión más flexible, multicausal y relacionada con el presente. Son profesores que buscan transmitir una enseñanza apoyada en recursos didácticos que no se limiten a la exposición temática del contenido, antes bien, que entiendan la idea de proceso histórico. Aparece la interacción con los alumnos por parte del docente de modo que hagan uso de ciertas habilidades del pensamiento histórico para ponerlas en práctica.

La profesora H4 mantenía una concepción del conocimiento histórico que cuestionaba constantemente su enfoque y sentido. Esta docente estableció la idea de actividades de aprendizaje como un proceso continuo, en cuya creación y producción participaban los estudiantes. Parece haber una búsqueda de habilidades más elaboradas que den sentido a lo que los alumnos aprenden respecto del conocimiento histórico:

Lo primero que se requiere es tener clara tu concepción de la historia. Si mi idea es que la historia sirve para formar buenos patriotas, tendrá que ver con que amen la bandera, respeten el himno nacional, respeten al presidente. De esta manera se enfocarán las actividades de aprendizaje. Si la idea es que el alumno comprenda que es producto de un desarrollo histórico, un sujeto social que participa en la transformación del mundo, que la historia tiene sentido para explicar la vida actual y para vivir un mundo diferente en el futuro si se decide

construirlo, todas las actividades y lecturas estarán orientadas en esta dirección. Lo primero es que el profesor sea consciente de qué es la historia para él y qué tipo de historia enseña, lo cual implica coherencia para llevarlo a cabo en el salón de clases, que el profesor supiera qué tipo de historia enseña y para qué.

De acuerdo con H₄, no es sencillo conocer la contribución del conocimiento histórico a la formación de una conciencia en los estudiantes y mucho menos medirla. Estimó que es posible establecer algún indicio que contribuya a la formación de una conciencia histórica, pero no es simple hacerlo totalmente explícito:

No podemos medir el nivel de conciencia histórica en los alumnos. Adquirir conciencia histórica es algo muy profundo, muy complejo, no es un elemento declarativo. Es una forma de vivir, de estar en el mundo. Como profesores no lo podemos ver en este momento. Eventualmente lo podríamos ver en un exalumno alfabetizando en una comunidad rural. Si fue mi alumno a lo mejor no sabe que sus maestros hicieron una contribución a su formación histórica.

Con frecuencia esta conciencia histórica pasa por una situación fortuita que no alcanza a entenderse del todo ni por los mismos docentes. Nos dice H₄:

La conciencia histórica es la máxima aspiración que se tiene, pero los profesores no podemos llegar a tener ese pensamiento crítico del que tanto hablamos. Se nos escapa de las manos. Lo único que podemos decir es que hicimos una pequeña contribución a la formación histórica. Me encuentro con estudiantes que me dicen que las investigaciones de temáticas recientes les sirvieron mucho. En otros casos, ya no se acuerdan de lo que hicieron en el curso [pues] lo hicieron mecánicamente, nunca tuvieron conciencia de lo que hicieron o lo copiaron. El CCH me enseñó a investigar, a moverme por mi propia cuenta, a tener el interés de superarme para poder utilizarlo en la facultad, en la maestría y hasta el momento lo sigo haciendo en mis cursos de historia universal.

Por su parte, H8 apostó por las habilidades del pensamiento histórico. Es posible demostrar que los estudiantes son capaces de entenderlas y de aplicarlas al menos en su contexto inmediato:

Me gusta mucho trabajar la empatía con los alumnos, especialmente en el siglo xx: la empatía por las víctimas [en] el siglo de las guerras mundiales, de ambos lados, las víctimas de la guerra de ambos lugares. Ese sentimiento de empatía, que le hagan a la gente eso, que le pase eso: el miedo, el horror. El siglo xx es más cercano a los alumnos, no con los soldados de las cruzadas. La empatía con los soldados de la guerra de Vietnam, que eran muchachos de *high school* como ellos, de repente al otro día están en Saigón. En el siglo xx el objetivo más importante de la historia es crear empatía entre los alumnos y las víctimas. Hay guerras actualmente en el mundo, hay víctimas en la guerra de Afganistán, hay soldados, una guerra más larga que la Segunda Guerra Mundial, más larga que la guerra del Golfo y que la de Vietnam. Mueren niños, mujeres. Un capítulo de *Los Simpson*, las guerras se ven desde el sillón burgués, desde la televisión, con el zapeo, con el cambio de canal se acabó la guerra. Los alumnos lo demuestran en sus participaciones. Dicen que se sienten mal después de ver las guerras, a veces no lo dicen con sinceridad porque quieren decirle al maestro lo que quiere oír. Son listos y en un trabajo si el profesor tenía un punto de vista, el alumno acomoda las cosas de tal manera que el profesor lo felicite. Hay formas de pensar muy inteligentes de parte de los alumnos. Tal vez un alumno diga que las guerras son horribles y tal vez ni lo sienta.

De lo anterior se desprende que el docente desea escuchar lo que entendieron los estudiantes sobre un episodio histórico del siglo xx y esperaría que éste —en razón de sus repercusiones en personas, ciudades y países y de la pérdida de vidas humanas— los conmoviera emocionalmente. Al mismo tiempo, es consciente de la dificultad para verificar si ese conocimiento es interiorizado por los estudiantes de manera genuina.

Estas concepciones y creencias docentes de la segunda tipología señalan que hay una base de conocimientos que los estudiantes han

aprendido a lo largo de su trayectoria escolar, en su mayoría de manera parcial y habitualmente, en forma repetitiva, pero al menos representan el punto de arranque para una enseñanza distinta en el bachillerato universitario. Una de las innovaciones que señalan es la posibilidad de modificar esta concepción limitada e incompleta con la ayuda de recursos didácticos, por ejemplo, colocar los episodios históricos a la altura de lo que saben los estudiantes, comprender su relación con el presente e inculcar una definición de proceso histórico que considere el cambio y la continuidad, en el sentido de que la idea de un proceso de esa clase se refiere al movimiento, no a algo estático.

El profesor H8 reconoció que el uso de la memorización es el punto de partida para iniciar a los estudiantes en la ubicación temporal, puesto que con frecuencia preguntan lo que tienen que aprenderse de memoria. Agregó que para aprender el conocimiento histórico se necesitan bases conceptuales de la periodización histórica a fin de identificar eventos importantes, documentos, personajes y batallas. El siguiente paso es emplear esta información para un tratamiento en otro nivel, en el que puedan elaborar inferencias, suposiciones y conclusiones sobre un proceso histórico. Las concepciones previas de los estudiantes representan la base para un nuevo diseño de rutinas de aprendizaje, siempre y cuando exista la posibilidad de transferir lo que saben a situaciones del contexto inmediato en las que sus participaciones aporten conocimientos nuevos, distintos a la repetición y la memorización.

Por otro lado, un ejemplo que describe la percepción incompleta del progreso es la idea que los estudiantes tienen al situar una civilización en el tiempo histórico, en tanto que consideran que las demás civilizaciones se quedaron detenidas hasta revisarlas en el programa de estudios. Si el conocimiento histórico depende de cómo se enseña a los estudiantes, se encuentra en manos del docente y en el cambio conceptual la posibilidad de transformar la enseñanza en algo distinto y prometedor. De la misma manera, superar la idea incompleta de que los hechos históricos son parte de un pasado intrascendente y sin relación con el día de hoy, permite situarlos en la historia reciente y los temas de actualidad. En otros términos,

las relaciones multicausales con el presente no se están trabajando en esta idea del pasado como algo desconectado de la vida de los estudiantes.

Esta posibilidad de cambio conceptual indica una concepción docente en proceso de transición hacia las habilidades del pensamiento histórico mediante una forma de enseñanza más flexible e interesante para los estudiantes. Así, se incorporan nuevas formas de trabajo que han estado presentes en el pensamiento docente pero que no han encontrado sentido y espacio para una propuesta más concreta. Nos referimos a las formas de comunicación con los estudiantes en el aula, la condición de aclarar sus dudas en todo momento, la necesidad de realizar diagnósticos iniciales sobre lo que saben hacer y la transparencia en las instrucciones de clase para que sea posible desarrollar un proceso de seguimiento del aprendizaje y momentos de retroalimentación durante el ciclo escolar.

En esta coyuntura se encuentran profesores como H8, H6 y H3 que bien pueden transitar hacia una concepción docente en términos del cambio conceptual hacia el dominio del conocimiento histórico. Es decir, la tipología constructiva. Sin embargo, varios de los entrevistados están conscientes de que sólo una minoría de los estudiantes, aproximadamente un tercio, logra un nivel aceptable en el dominio de los principios del conocimiento histórico. Dado que nuestros docentes atienden a menos de 30 por ciento de la población estudiantil, podemos suponer que su efecto para elevar el nivel de los alumnos, al final del cuarto semestre, es muy reducido. Asimismo, estos profesores no cuentan con instrumentos de evaluación del aprendizaje que les permitan saber el alcance de este dominio mínimo para el conjunto del alumnado.

CONSIDERACIONES FINALES

Algunos de los docentes entrevistados añoraban los tiempos en que se reunían en cuerpos colegiados para seleccionar, proponer y discutir textos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Hoy este bachillerato universitario padece una fuerte fragmentación de sus contenidos temáticos, que dependen de un plan de

estudio distribuido en áreas del conocimiento, materias separadas y semestres sin continuidad, los cuales limitan las posibilidades de puntos de convergencia y trabajo colaborativo entre profesores. Se requiere potenciar el diseño de materiales de apoyo que se desprenden de la lectura dirigida, la investigación de los estudiantes, el trabajo escrito a través de ensayos y la reflexividad sobre los principios del conocimiento histórico.

Los trabajos de Pozo *et al.* (2006) han comprobado que los estudiantes tienen concepciones más estables para tomar nota de distintas informaciones y prácticas que han aprendido a lo largo de su trayectoria escolar. Saben, con más claridad de la que suponemos, de qué son capaces, qué clase de decisiones tendrían que tomar y cuáles son las respuestas más adecuadas al ambiente de aprendizaje en el que se encuentran. Lo anterior no quiere decir que sus concepciones sobre el conocimiento histórico tengan una dirección clara, sino más bien que se ajustan al ambiente educativo. El dominio inicial de los principios que sustentan un conocimiento histórico, científico o tecnológico no es tarea fácil porque la manera como está organizado el bachillerato universitario no ha sido capaz de orientar dicho conocimiento hacia su diagnóstico, definición, desarrollo y logro.

Es verdad que los estudiantes alcanzan un nivel de dominio superficial en contenidos temáticos que han visto una infinidad de veces a lo largo de su trayectoria escolar, tanto en la secundaria como en los primeros semestres del bachillerato universitario, pero se puede asegurar que ha sido de manera disímula y a veces confusa (Plá, 2011).

De igual forma, es posible asegurar que hay niveles de dominio del conocimiento histórico mejor afianzados que otros, pero que no han sido aprovechados en los cursos de las Historia Universal e Historia de México, por la sencilla razón de que no se hacen explícitos en el pensamiento docente y en los diagnósticos institucionales para incursionar en una acción preventiva (Santillán, 2008). El potencial de estos estudiantes para aprender es mucho más alto de lo que hasta ahora ha sido considerado por los docentes y las autoridades, en la medida en que se requiere indagar las

capacidades para aprender históricamente mediante un instrumento de proposiciones que registre empíricamente las respuestas de los estudiantes.²

A decir de la profesora L7, la lectura de textos históricos implica un hábito y un procedimiento. También afirmó que los estudiantes son capaces de llevar a la práctica la estructura mínima exigida por la capacidad argumentativa, si bien con algunas dificultades de comprensión y desarrollo. Sin embargo, añadió que son muy pocas las veces que éstos escriben, que argumentan una idea y que los profesores revisen esa clase de trabajos. Compartió que, en sus 20 años de docencia en esta escuela del bachillerato universitario, sólo en una ocasión se puso de acuerdo con otro profesor del mismo grupo (el de Química) para organizar juntos la elaboración de ensayos breves por parte de los estudiantes que participaron en un concurso.

Por último, la profecía autocumplida de que la escuela es la expectativa por excelencia para muchos estudiantes se ve limitada por referentes de tipo estructural y contextual en los que aparecen y se movilizan concepciones docentes sobre lo que se enseña y aprende. Con las tres tipologías (tradicional, interpretativa y constructiva) se pudo comprobar que las concepciones docentes sobre el estudio de los procesos históricos determinan, en gran parte, la posibilidad de alcanzar las habilidades del pensamiento histórico y de lectura en un número reducido de estudiantes y que el potencial de aprendizaje en este campo sigue siendo una asignatura pendiente del bachillerato universitario. Al mismo tiempo, es imperativo—desde el inicio de los estudios de ese nivel— propiciar la creación de espacios de formación y de reflexión docente en relación con las habilidades históricas necesarias y abrir líneas de investigación sobre lo que realmente saben los estudiantes acerca de los principios del conocimiento histórico.

2 Propósito de uno de los capítulos de nuestra tesis doctoral.

REFERENCIAS

- Arancibia, Marcelo (2011), “Las concepciones de enseñar y aprender historia y su relación con las nuevas tecnologías”, tesis de doctorado, Barcelona, Universidad de Cataluña.
- Arancibia, Marcelo y Antoni Badia Garganté (2015), “Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 2, pp. 62-76, <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/608/1236>>, consultado el 29 de abril de 2022.
- Bain, Robert (2007), “«¿Ellos pensaban que la tierra era plana?», Aplicaciones de los principios de cómo aprende la gente. La enseñanza de la historia en la educación secundaria”, *Revista Electrónica Eduteka*, pp. 1-24, <<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf>>, consultado el 25 de abril de 2022.
- Carretero, Mario y James Voss (comps.) (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (1983), “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia”, *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 23, pp. 55-74.
- CCH (2016), *Programas de estudio. Área Histórico Social*, México, UNAM.
- Díaz Barriga, Frida (1998), “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, *Perfiles Educativos*, núm. 82, octubre-diciembre.
- Feixas, Mónica (2010), “Enfoques y concepciones docentes en la universidad”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-27 <<https://www.redalyc.org/pdf/916/91617139002.pdf>>, consultado el 25 de abril de 2022.
- Freixenet, Delors (2005), “Los procedimientos: definición, didáctica y evaluación”, *OCTAVO Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*, Memoria, México, CCH-UNAM.
- Galván, Luz Elena (coord.) (2006), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de Historia.
- Galván, Luz Elena y Mireya Lamonedá (1995), *Un reto: la enseñanza de la historia hoy*, México, SEP.

- Lerner, Victoria (1998), “Los adolescentes y la enseñanza de la historia”, *Revista La Tarea*, México, SNTE, núm. 10.
- Monereo, Carles y Manuel Monte (2011), *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*, Barcelona, Graó.
- Pérez, Everardo (2009), “El aprendizaje de la historia basado en el cambio representacional”, COMIE, *Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Plá, Sebastián (2011), “¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 138-154.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, María del Mar Mateos Sanz, Elena Martín Ortega, Montserrat de la Cruz (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Madrid, Grao.
- Prosser, Michael, Keith Trigwell y Philip Taylor (1994), “A phenomenographic study of academics’ conceptions of science learning and teaching”, *Learning and Instruction*, vol. 4, núm. 3, pp. 217-231.
- Santillán, Dulce (2008), “Percepción de los alumnos sobre el aprendizaje en la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, generación 2008”, documento interno, México, CCH-Secretaría de Planeación-UNAM.
- Zorrilla, Juan Fidel (1990), “La enseñanza de la historia en el bachillerato del CCH. Un estudio de caso”, en Victoria Lerner (comp.), *Enseñanza de Clío. Prácticas propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM/Instituto Mora, pp. 71-92.
- Zorrilla, Juan Fidel (2010), *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES.

Autoras y autores

María Eugenia Chávez Arellano. Socióloga por la FCPYS-UNAM, maestra en Desarrollo Rural por el Colegio de Posgraduados, especialidad en Ciencias Antropológicas por la UAM-I, doctora en Antropología por la FFYL-UNAM. Profesora-investigadora de tiempo completo en la UACH desde 1982. Miembro del SNI. Sus líneas de investigación son las cuestiones culturales (asuntos étnicos, género, educación). Correo electrónico: sociologica57@gmail.com

Alejandro Cornejo Oviedo. Maestro en Antropología Social por la UIA y doctorante en Pedagogía por el IISUE. Académico en la Dirección General y profesor de asignatura del CCH. Ha participado en proyectos PAPIIME e INFOCAB. Sus líneas de investigación son investigación etnográfica en el aula, trayectoria escolar y perspectiva de género, diagnóstico de ingreso al bachillerato, enseñanza y aprendizaje de la historia, habilidades docentes en la tutoría y habilidades transversales en matemáticas y capacidad lectora. Sus trabajos más recientes son con Liliana Cisneros, “Los aprendizajes socioemocionales y la tutoría durante la pandemia 2021. Retos para la comunicación en línea en las aulas del CCH” (*Poiética*, núm. 24, 2022) y “La tutoría y la docencia en el CCH: dos dimensiones de una sola figura”, en Rosalía Orta (coord.), *Hacia un modelo de intervención tutorial en el CCH* (UNAM, 2018). Correos electrónicos: alejandro.cornejo@cch.unam.mx y acornejoviedo@gmail.com

Amanda Yaollin Díaz Anguiano. Ingeniera agrónoma especialista en Sociología Rural, maestra en Ciencias en Desarrollo Rural Regional y Doctora en Ciencias Agrarias por la UACH. Profesora-

investigadora de la UACH de nivel medio superior, licenciatura y posgrado. Cuenta con experiencia en capacitación con productores y productoras de maíz y hortalizas. Ha puesto en marcha estrategias participativas para el incremento en la producción de maíz criollo, instalación de módulos de composta, lombricomposta y la adquisición de laboratorios portátiles. Ha intervenido en la capacitación de personal docente de educación básica, en lo referente a planeaciones educativas. Correo electrónico: ayaollin@gmail.com

César Darío Fonseca Bautista. Antropólogo social por la ENAH, maestro en Investigación Educativa y doctor en Educación por la UAEM. Adscrito al subsistema DGETI. Miembro del SNI, del COMIE, de la REDUVAL y de la RENISCE. Ha coordinado cuatro proyectos de investigación financiados por la SEMS. Sus trabajos más recientes son la coordinación, con Luz Ibarra, de *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común* (Juan Pablos/COSDAC, 2016) y, con Luz Ibarra y Rosana Santiago, de *El trabajo colaborativo en la educación media superior* (UAEM, 2020). Correo electrónico: cdfonseca19@yahoo.com.mx

Jesús García Reyes. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Investigador en el IISUE. Miembro del SNI nivel I. Su línea de investigación es la formación ciudadana en educación media superior. Responsable del proyecto Laboratorios Ciudadanos para la Participación de los Jóvenes de Educación Media y Superior (UNAM-PAPIIT IN401723). Sus trabajos más recientes son, con Fernando Domínguez, “Jóvenes mexicanos en Educación Media Superior y las tecnologías en la educación” en María Belando (coord.), *Participación cívica en un mundo digital* (Dykinson, 2022) y, con Alejandro Márquez y Ana Arana, “Grupos excluidos en diferentes espacios escolares del nivel medio superior en México” (*Foro de Educación*, vol. 20, núm. 1). Correo electrónico: jesus.garcia@politicas.unam.mx

Luz Marina Ibarra Uribe. Doctora en Educación por la UAEM, antropóloga social por la ENAH y posgrado en Ciencias Sociales por la FES Cuautitlán. Profesora-investigadora de la UAEM. Miembro del

SNI, del COMIE, de la REDUVAL y de la RENISCE. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable del PRODEP y es responsable del cuerpo académico consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Ha fungido como dictaminadora (Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, Comisión Revisora de Ciencias Jurídicas y Administrativas, Comisión de Expertos para la Revisión de los Casos de Impugnación). Miembro del RCEA. Sus trabajos más recientes son la coordinación, con César Fonseca, de *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común* (Juan Pablos/COSDAC, 2016) y, con César Fonseca y Rosana Santiago, de *El trabajo colaborativo en la educación media superior* (UAEM, 2020). Correo electrónico: marina.ibarra@uaem.mx

María de Guadalupe Pérez Aguilar. Maestra en Pedagogía y doctorante de Pedagogía por la UNAM. Docente del Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración de la UABJO. Sus líneas de investigación son la educación media superior, el género y las juventudes. Sus trabajos más recientes son, con Juan Manuel Piña y Judith Pérez-Castro (2022). “Representaciones de la diversidad sociocultural en los jóvenes de bachillerato” (*Foro de Educación*, vol. 20, núm. 1); con Judith Pérez-Castro y Alejandro Márquez, “Impactos de la pandemia en la formación de los jóvenes de bachillerato en México”, en María R. Belando (coord.), *Participación cívica en un mundo digital* (Dykinson, 2022). Correo electrónico mariadeguadalupe1213@gmail.com

Judith Pérez Castro. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. Investigadora en el IISUE. Profesora del Posgrado en Pedagogía en la UNAM. Miembro del SNI nivel 2. Sus líneas de investigación son equidad e inclusión educativa, políticas educativas, ética profesional y valores profesionales. Sus publicaciones recientes son la coordinación de *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (IISUE, 2022), que incluye su capítulo “Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas”; la coordinación, con Ana Hirsch, de *Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educa-*

tivas (IISUE, 2022), que incluye su capítulo “La docencia inclusiva en el contexto de la educación universitaria de excelencia”. Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx

Juan Manuel Piña Osorio. Doctor en Pedagogía. Investigador titular del IISUE. Profesor en el Programa de Pedagogía de la FFYL-UNAM. Su línea de investigación es la cultura política y ciudadana en estudiantes de educación superior. Sus trabajos más recientes son, con Isabel Arbesú, “Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017” (*Sinéctica*, núm. 55, 2020); con César Fonseca, Luz Ibarra y Guadalupe Pérez, “Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad” (*Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, 2020). Correo electrónico: jmpo@unam.mx

Rafael Rodríguez Hernández. Licenciado en Psicología Educativa por la UPN. Maestrante en Pedagogía por la FFYL-UNAM. Su línea de investigación es la exclusión educativa desde la experiencia de las personas sordas. Participó en el proyecto PAPIIT “La ciudadanía en Educación Media Superior, Perspectiva de Estudiantes y Profesores”. Premiado en el Sexto Concurso para Elaboración de Tesis sobre Discriminación en la CDMX (COPRED, 2018). Trabajó en el DIF de la Ciudad de México como enlace territorial en el área ejecutiva de los derechos de las personas con discapacidad. Correo electrónico: rrh94.arc@gmail.com

Siglas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBTIS	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM
CECYTES	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos en los Estados
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CERMI	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CENTERFOR-OIT	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
COLPOS	Colegio de Postgraduados
COLMEX	El Colegio de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior

COPRED	Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México
COSDA	Ccoordinación Sectorial de Desarrollo Académico
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DIGEPO	Dirección General de Población de Oaxaca
DS	Distancia semántica
EJM	Encuesta de Jóvenes en México
EMS	Educación Media Superior
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENAPEA	Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes
ENCUCI	Encuesta Nacional de Cultura Cívica
ENCUP	Encuesta Nacional de Cultura Política
ENDEMS	Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM
FES	Facultad de Estudios Superiores-UNAM
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GIRE	Grupo de Información en Reproducción Elegida
IFE	Instituto Federal Electoral
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia

INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INFOCAB	Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato-UNAM
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
INSP	Instituto Nacional de Salud Pública
LGBTTTIQ+	Lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti, intersexual, <i>queer</i> y otros
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NR	Núcleo de la red
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Acción Nacional
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PEM	Panorama Educativo en México
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes)
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PS	Peso semántico
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
RC	Red completa
RCEA	Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados

REDUVAL	Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores
RENISCE	Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones
RET	Red Latinoamericana de Educación y Trabajo
RS	Representaciones sociales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
TC	Trabajo colaborativo
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAEMEX	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura)
UNFPA	United Nations Population Fund (Fondo de Población de las Naciones Unidas)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
WHO	World Health Organization (Organización Mundial de la Salud)

Los actores de la educación media superior

se publicó en acceso abierto en junio de 2024

En su composición se utilizaron las familias tipográficas
Sabon, Gill Sans y Myriad Pro.

La formación tipográfica estuvo a cargo
de Enrique Saldaña Solís.