



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JULIO CÉSAR LIRA GONZÁLEZ,
KARINA RODRÍGUEZ CORTÉS (Coordinadores)

Vulnerabilidad en educación: *Prácticas y experiencias*

 **Horizontes
Educativos**

Sin ser el propósito del libro, en seis capítulos se puede leer el vínculo estrecho que existe entre la vulnerabilidad económica y educativa. El cómo las carencias económicas repercuten en los ámbitos social y educativo, a tal grado que las culturas familiar y escolar se empobrecen hasta institucionalizar interacciones sociales y “educativas” que promueven la violencia simbólica y, en casos extremos, la física. Al respecto, es inevitable pensar en Otto Rühle (1925), en la reflexión que ha aportado a la humanidad sobre la mentalidad autoritaria, que obstruye la posibilidad de formar ciudadanos que contribuyan a la construcción de espacios familiares y sociales democráticos.

En el libro *Vulnerabilidad en educación: prácticas y experiencias* se da cuenta de escenarios educativos que destacan diferentes formas de exclusión educativa, en varias ocasiones institucionalizada y poco visible. En cada uno de los apartados, desde el nivel inicial hasta el de educación superior, las autoras y el autor destacan el tipo de vulnerabilidad que afecta directamente a los procesos de formación: emocional, familiar, social, interpersonal y/o de política pública. En términos generales, contiene una cartografía de las experiencias de investigación educativa de poblaciones vulnerables.

**Vulnerabilidad en educación:
prácticas y experiencias**

Vulnerabilidad en educación: prácticas y experiencias

Julio César Lira González

Karina Rodríguez Cortés

Coordinadores

Vulnerabilidad en educación: prácticas y experiencias

Julio César Lira González

Karina Rodríguez Cortés

Coordinadores

Primera edición, 9 de diciembre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

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

www.upn.mx

Ftub pcsb gyf ejdub n jobeb qps qbsft bdbēā n jdpt/

ISBN 978-607-413-433-9

LA422

V8.5

Vulnerabilidad en educación : prácticas y experiencias / coord. Julio
César Lira González. -- Ciudad de México : UPN, 2021.
1 archivo electrónico (143 p.) ; 1.44 MB ; archivo PDF : il.,
tablas.-- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-433-9

I. EDUCACIÓN - MÉXICO - DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS,
ETC. I. Lira González, Julio César, coord. II. Serie

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
--------------------	---

INCLUSIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO: AVANCES Y RETROCESOS DURANTE EL SIGLO XXI	11
--	----

Luz María Orozco Torres

Karina Rodríguez Cortés

LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE DE UDEEI EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA	33
--	----

Araceli Ramírez Sánchez

María de Jesús de la Riva Lara

EL RETO DE TERMINAR LA LEP 08 PARA ESTUDIANTES QUE EJERCEN SU LABOR DOCENTE Y QUE PROVIENEN DE AMBIENTES VULNERABLES	55
--	----

Juana Josefa Ruiz Cruz

Karina Rodríguez Cortés

**CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA VIOLENCIA
DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 097 75**

Julio Cesar Lira González

**AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE:
¿UNA FORMA DE EMPODERAMIENTO? 103**

Roxana Lilian Arreola Rico

ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE 129

Natalia Díaz Villalobos

INTRODUCCIÓN

La universidad pública se construye y reconstruye sobre el supuesto de representar un espacio de socialización y especialización del conocimiento. Las dinámicas en su interior trazan caminos cuyos territorios no se recorren solo a pie; en sus espacios se entrecruzan representaciones y prácticas sociales sustentadas en discursos históricos, que configuran no solamente relaciones sociales e interacciones interpersonales que dan forma a la vida intelectual de la universidad, sino sobre todo expresan el espíritu de una sociedad en un determinado tiempo-espacio.

El libro que tiene en sus manos ofrece una cartografía de las experiencias de investigación educativa de poblaciones vulnerables, realizadas por profesores de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México. En este se delinea una geografía psicosocial y pedagógica del hacer del docente en la universidad del siglo XXI, quien es un actor que enseña, investiga y difunde saberes. Conforme las páginas pasen el lector o la lectora podrá conocer los intereses, las prácticas socioeducativas y las políticas públicas en distintos niveles de educación, pero siempre desde la mirada ilustrada del profesor-investigador universitario.

La trayectoria temática del libro orbita en torno a la vulnerabilidad socioeducativa, destacándose diferentes formas de exclusión

y de violencia en escenarios educativos en los que la mediación docente se convierte en una herramienta fundamental en la construcción de relaciones sociales basadas en la autonomía, la inclusión, el respeto y el reconocimiento de la diferencia como valores. El término *vulnerabilidad* “hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (Díaz y Pinto, 2017, p. 46). Estas pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, sociales, interpersonales, relacionadas con diferencias físicas, el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos. Bajo tal lente, puede definirse como el conjunto de relaciones vinculadas a procesos colectivos que estimulan el riesgo de entornos peligrosos.

En el primer capítulo las autoras incursionan en los problemas de inclusión y el derecho a la educación de la primera infancia. A través del análisis crítico del caso mexicano muestran los avances y retrocesos acontecidos en materia de políticas públicas sobre la educación de la población de cero a cinco años durante el siglo XXI. En el capítulo se concluye que no se ha logrado pasar de una concepción asistencialista a un servicio educativo y plantea un retroceso en la atención a dicho grupo de edad, al haberse recortado el presupuesto en el sexenio que comprende de 2018 a 2024 y cerrado un número indeterminado de Centros Infantiles, tanto públicos como privados.

El segundo capítulo aborda el tema de la mediación docente en la construcción de identidad colectiva a través del caso de una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) quien, por medio de estrategias inclusivas erigidas en las percepciones de los alumnos y alumnas, genera procesos de reconocimiento y respeto de los otros. Las autoras apuestan al diálogo como mecanismo de re-significación social al interior del aula para promover el logro de intereses colectivos que susciten procesos de integración en las escuelas.

El tercer capítulo integra un conjunto de reflexiones sobre la situación de vulnerabilidad que viven las estudiantes de la Licenciatura de Preescolar que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 095 de la Ciudad de México, quienes son madres, educadoras, esposas: mujeres que participan en diferentes comunidades de práctica y sobre las que se ejerce presión económica, familiar y social, misma que se refleja en su desempeño académico y profesional. Uno de los hallazgos del estudio es la identificación del síndrome de Burnout en las estudiantes, quienes se encuentran deprimidas y sufren ansiedad. Las autoras buscan generar estrategias institucionales que permitan a las estudiantes revalorarse a sí mismas.

El cuarto capítulo presenta un análisis sobre la violencia de género en la escuela y la familia a través de las voces de las estudiantes que se forman en la UPN 097 Sur de la Ciudad de México. El escrito pretende constituirse como un ejercicio de reflexión teórico-práctico sobre las experiencias de las alumnas, quienes dan cuenta de las relaciones de poder asimétrico en su vida cotidiana. El autor muestra cómo las estudiantes sufren por doble partida las contradicciones del sistema: las propias de las desigualdades sociales, políticas y económicas que tienden a la pauperización de las personas y las referentes a la organización social patriarcal, fundada en la dominación del hombre sobre la mujer.

En el quinto capítulo la autora propone el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como herramienta para afrontar situaciones de vulnerabilidad. Indaga sobre los factores y representaciones que inciden en los procesos de formación para que los alumnos y alumnas desarrollen autonomía en el aprendizaje. Por medio del método biográfico recupera la mirada de los profesores de educación básica y alumnos de la Unidad UPN 097. Al final del mismo se ofrecen principios pedagógicos necesarios para favorecer el aprendizaje autónomo, por ejemplo: pensamiento estratégico, objetivos claros, dialogicidad, entre otros.

Por último, el sexto capítulo integra una serie de reflexiones relacionadas con las implicaciones de la evaluación sobre el aprendizaje en diferentes sistemas educativos con resultados bajos o insatisfactorios y, por ende, con niveles altos de deserción escolar y repetición de años escolares de la escuela primaria.

Como cierre de la introducción, interesa destacar que el texto condensa el esfuerzo de docentes con distintas formaciones y orientaciones teóricas, pertenecientes a cuatro cuerpos académicos: 1) Prácticas Educativas y Procesos Culturales en Educación, 2) Realidad, Ciencias, Tecnología y Sociedad, 3) Formación Docente, Inclusión y Cultura Escrita desde las Narrativas Biográficas y 4) Investigación y Ambientes Innovadores de Aprendizaje. Además de contar con la participación de un miembro activo del equipo de investigación de la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia de Bogotá, Colombia.

INCLUSIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO: AVANCES Y RETROCESOS DURANTE EL SIGLO XXI

*Luz María Orozco Torres**

*Karina Rodríguez Cortés**

INTRODUCCIÓN

A nueve años de cumplirse cuatro siglos de la publicación del libro *Didáctica Magna* (1630) sigue pendiente uno de sus axiomas, que Juan Amos Comenio planteaba básico para la humanidad: “La formación del hombre se hace fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta” (Comenio, 1986, p. 61). Tuvieron que transcurrir tres siglos para que el axioma de Comenio se concretara en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959; en ambas la educación de la primera infancia aparece como un derecho, reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Paradójicamente, la lectura cuidadosa de los artículos 28 y 29 de la Declaración de los Derechos de la Infancia, en particular los referidos a la educación, dejaron a la interpretación de los gobiernos

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 097 Sur.

nacionales la educación de la primera infancia y las consecuencias de este hecho, 60 años después, son catastróficas. De acuerdo con Save the children (2016),

al menos 700 millones de niños y niñas en el mundo (y probablemente cientos de millones más) han dejado de vivir su infancia demasiado temprano. Esto se debe a una variedad de causas, como enfermedades, conflictos, la violencia, el matrimonio infantil, el embarazo precoz, la malnutrición, la exclusión de la educación y el trabajo infantil. La combinación de estos factores ha tenido un gravísimo impacto en la niñez de todo el mundo”. (Save the children, 2016, p. 2)

En tal sentido, la población de cero a cinco años en México estaba en una situación de vulnerabilidad, entendida como la define la Real Academia Española (2016): probabilidad de ser dañado o herido, tanto física como moralmente y denotando riesgo, fragilidad o indefensión. Desde una perspectiva sistémica, de acuerdo con Díaz y Pinto (2017), es el producto de un conjunto de relaciones vinculadas a procesos colectivos que estimulan el riesgo de entornos peligrosos. En el caso específico de México en 2016, Save the children reportaba los siguientes indicadores de peligro para la niñez:

- 13.2 muertes de menores de cinco años por cada mil nacidos vivos. No obstante, en entidades como Chiapas (18.5), Oaxaca (18), Campeche (17.8), Guerrero (17.7) y Puebla (17.2) los índices de mortalidad infantil rebasaban por mucho la media nacional.
- 12.4 % de niñas y niños menores de cinco años padecían desnutrición crónica; esto quiere decir que poco más de millón y medio de niñas y niños no lograron alcanzar su máximo potencial debido al hambre.
- Una de cada cinco mujeres de entre 15 y 19 años había tenido al menos un hijo en 2015. Las entidades con el mayor

porcentaje de embarazo adolescente fueron Coahuila, Chihuahua y Durango.

Los datos que la institución internacional compartía en el documento *Los peligros para la niñez. Indicadores para México*, más el problema de interpretación de los gobiernos nacionales del derecho a la educación de la infancia, perfilaron la siguiente pregunta: ¿cuáles son las políticas públicas orientadas a la educación de la primera infancia que han implementado los gobiernos federales de México durante el siglo XXI?

Por política pública se entiende el resultado de “consultas o acuerdos” entre el gobierno, las instituciones sociales y los ciudadanos. Desde la perspectiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999), las políticas de Estado o políticas públicas se caracterizan por los siguientes aspectos:

1. La visión de largo plazo y, por tanto, transexenal.
2. El resultado de amplios consensos entre los distintos niveles de gobierno, grupos sociales y fuerzas políticas del país.
3. Los gobiernos estatales están obligados a considerarlas en sus planes y programas de desarrollo.
4. La sociedad se compromete a impulsarlas en distintas esferas de acción.

Para la reconstrucción de política pública relacionada con la educación de la primera infancia se tomaron como referencia los Programas Sectoriales de Educación, correspondientes a los tres gobiernos que abarcan del año 2000 al 2018 y el Plan Nacional de Desarrollo del periodo que va de 2018 a 2024, dado que hasta mayo de 2019 aún no se había presentado el Programa Sectorial correspondiente al actual sexenio.

En este capítulo se realiza un análisis de la formulación de la política pública relacionada con la educación de la primera infancia (de cero a cinco años) en México, de 2000 a 2019, con el propósito de

ubicar los avances y retrocesos en su definición. Con fines de presentación, el trabajo está integrado por tres apartados: en el primero se presentan los objetivos, líneas estratégicas y metas relacionadas con la educación de la población infantil durante los gobiernos panistas; en el segundo, la definición de política pública para dicho grupo etario por parte del Partido Revolucionario Institucional, y en el tercero, el retroceso que se vive en el país con el desconocimiento del derecho a la educación de la población de la primera infancia.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS:

ATENCIÓN AL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA

Como es conocido en México, desde los años sesenta del siglo XX existían dos niveles educativos que brindaban servicio a la primera infancia: el inicial y el preescolar. El primero ofrece el servicio educativo a niñas y niños desde los 45 días de nacidos hasta los tres años de vida y el segundo desde tres a cinco años. La administración de los servicios era descentralizada y estaba a cargo de los gobiernos estatales, en tanto que la Secretaría de Educación Pública (SEP) era la responsable de la normatividad del desarrollo curricular.

El servicio de educación inicial se ofrecía en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. Las instituciones que las operaban eran la SEP, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores (ISSSTE). La atención que brindaban el IMSS, el ISSSTE y el DIF se cubría con la modalidad escolarizada, directamente a través de los centros de desarrollo infantil, o a través de servicio subrogado.

La Secretaría de Educación Pública, en particular, ofrecía el servicio en tres modalidades: modalidad escolarizada a través de los centros de desarrollo infantil; las modalidades no escolarizada y semiescolarizada (en menor medida) atendían a población de comunidades rurales e indígenas con los servicios del Consejo

Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y de la Dirección General de Educación Indígena. Otras instituciones que ofrecían servicios de educación inicial a sectores sociales más reducidos eran el Instituto Politécnico Nacional, universidades, el sector paraestatal, particulares y otros autónomos. En algunos casos la oferta era una prestación laboral, en otros, iniciativa de particulares autorizados o subrogados y en algunos más resultado del voluntariado.

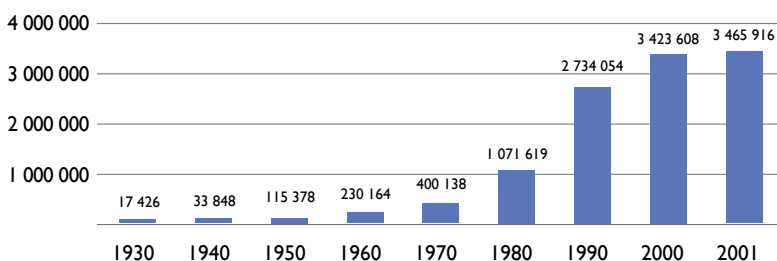
Para el Conafe la educación inicial era, en el ámbito internacional, “un derecho fundamental de todos los niños” que, independientemente de su condición, debían recibir atención a su desarrollo integral; se consideraban Servicios de Educación y Cuidado a la Infancia Temprana todos aquellos que proveían cuidado y educación a niños que se encontraban por debajo de la edad de educación obligatoria sin importar el contexto, el financiamiento, el horario del servicio o el contenido del programa. De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en la infancia temprana se incluía a “todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el periodo preescolar hasta la transición al periodo escolar” (Conafe, 2010, p. 21).

A inicios del siglo XXI algunas de las situaciones que enfrentaba la educación inicial en México eran las siguientes:

- El no aparecer como parte de la Estructura Formal del Sistema Educativo Mexicano.
- Los espacios de atención educativa de la infancia de cero a tres años han respondido principalmente a demandas de las madres trabajadoras.
- La educación preescolar tiene el carácter de obligatoriedad desde el año 2002.
- El Gobierno mexicano cuenta con Escuelas Normales en las que se prepara a las futuras mujeres (y uno que otro hombre) de educación preescolar, pero no se formaba en Educación Inicial (hasta el año 2017).
- La feminización de la atención educativa de la infancia.

Con tal problemática, el primer gobierno nacional del siglo XXI en México comenzaba el Programa Sectorial de Educación, haciendo alusión a cuatro transiciones: la demográfica, la social, la económica y la política. En lo demográfico se observaba que la población en edad preescolar “empezó a disminuir su tamaño, de manera notoria, desde la primera mitad de la década de los años 90, pasando de 13.6 millones en 1995, a 12.9 millones en 2000” (SEP, 2001, p. 30). Datos que sí se contrastaron con el crecimiento de la matrícula, que se reportaban en el mismo programa (véase gráfica 1.1); en el año 2000 apenas se atendió a una cuarta parte de la población en edad de asistir a preescolar.

Gráfica 1.1 Evolución de la matrícula en preescolar



Fuente: Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto (2001), SEP, p. 58.

En el Programa Sectorial de Educación de 2001 se reconocía que

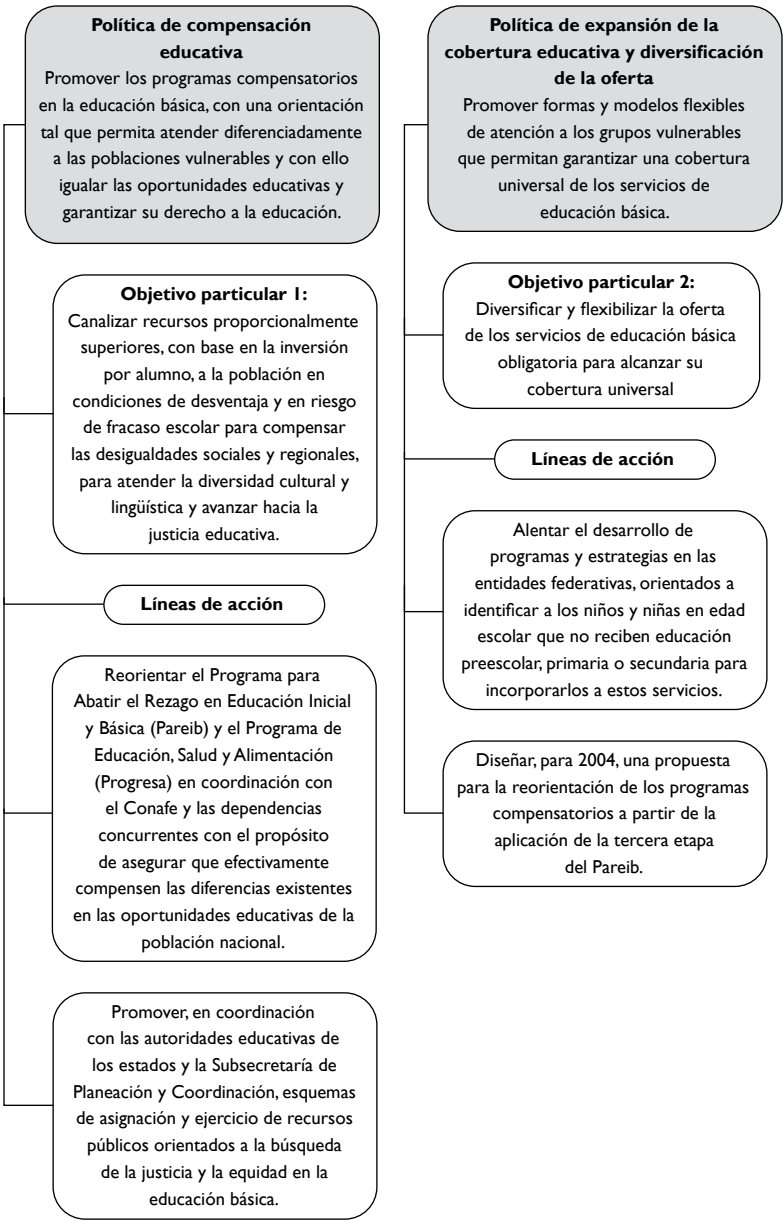
el primer escollo se encuentra en la educación preescolar: aunque su acceso se ha ampliado, todavía queda fuera de ella un número considerable de niñas y niños. Las lagunas que todavía presenta la información, particularmente notables en este caso, indican de acuerdo con los datos proporcionados por el Censo 2000, que aproximadamente el 24 % de la población de 5 años de edad, no asiste al nivel preescolar. Lo más preocupante es que quienes quedan fuera son precisamente los más necesitados de este apoyo para comenzar exitosamente el siguiente (SEP, 2001, p. 59).

En el Programa Sectorial se reconoció que desde 1992 se desarrollaron esfuerzos por compensar las ausencias de equidad educativa que aquejan a la población en desventaja. Al respecto, ese año el Conafe asumió la responsabilidad de administrar los programas compensatorios para abatir el rezago educativo y para 1993, en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial, retomó el Programa de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada que la Subsecretaría de Educación Básica venía operando, esto es:

- La instrumentación del programa se basó en los fundamentos, lineamientos y orientaciones que la SEP formaliza (SEP, 1992a, 1992b), e inició su operación en las 10 entidades con mayor rezago educativo.
- El enfoque que orientó al programa fue la capacitación de las madres y padres de familia en buenas prácticas de crianza y alimentación como apoyo al proceso de desarrollo funcional, psicológico y de integración social de los niños en etapa temprana.
- La organización curricular se refería a tres áreas básicas del desarrollo del niño: Desarrollo personal (psicomotricidad, razonamiento, lenguaje, socialización y juego y juguete); Desarrollo social (familia y comunidad), y Desarrollo ambiental (problemas ecológicos y salud comunitaria).
- Los contenidos a favorecer en esta etapa fueron el trato a los infantes y las pautas de crianza, cuidado, salud, nutrición y estimulación del niño (Conafe, 1996, p. 167, citado en Conafe, 2010, p. 15).

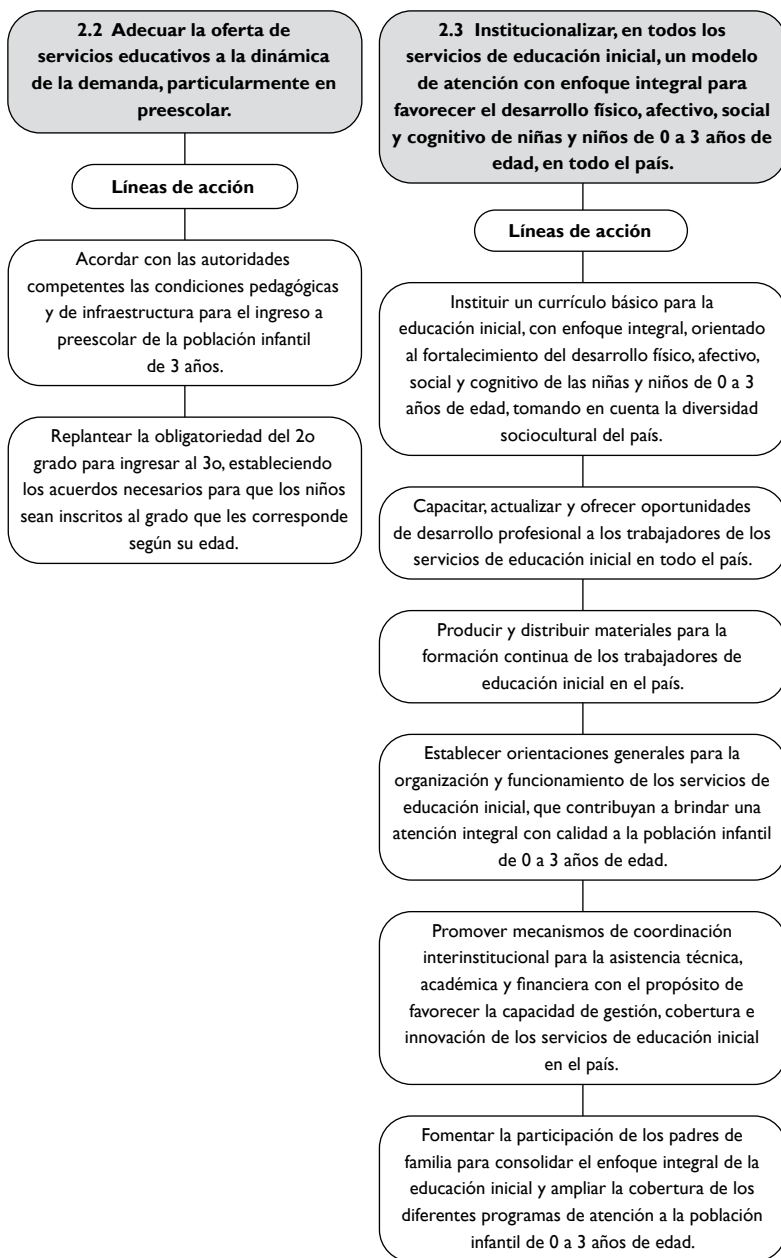
Interesa destacar que la modalidad no escolarizada de educación inicial de la SEP –que posteriormente toma el Conafe–, debido a que estaba dirigida a la población mexicana de mayor pobreza económica, ha jugado una doble función educativa: trabaja con las madres en “pautas de crianza, cuidado, salud, nutrición y estimulación del niño”, llevando a la práctica lo aprendido con sus respectivos hijos

Esquema 1.1 Políticas públicas en Educación Inicial



Fuente: SEP, Programa Sectorial de Educación 2001-2006, México, pp. 130-132.

Esquema 1.2. Políticas públicas para la primera infancia



Fuente: SEP, Programa Sectorial de Educación 2001-2006, México, p. 31.

e, indirectamente, a través del proceso de formación, en ocasiones alfabetiza a algunas de las madres participantes. Es decir, de no ser por este programa una considerable cantidad de mujeres en las comunidades rurales se quedaría sin los aprendizajes mínimos para la crianza de la infancia y analfabeta.

Regresando al Programa Sectorial de Educación 2001-2006, la definición de la política pública quedó planteada en el objetivo 1.3.1. Justicia educativa y equidad; con este se pretendía *garantizar el derecho a la educación, expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica*. De este objetivo estratégico para la educación inicial se definieron las políticas, objetivo particular y líneas de acción mostradas en el esquema 1.1.

Para el siguiente sexenio, el diagnóstico realizado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 reconoció que en México

más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo (SEP, 2007, p. 9).

En el esquema 1.2 se muestra el Programa de la definición de la política pública relacionada con la educación para la primera infancia que se ubicó en el Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

AVANCES: IMPULSO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Tras doce años de no haber estado en el poder, el 3 de diciembre de 2012 el Partido Revolucionario Institucional, dos días después de

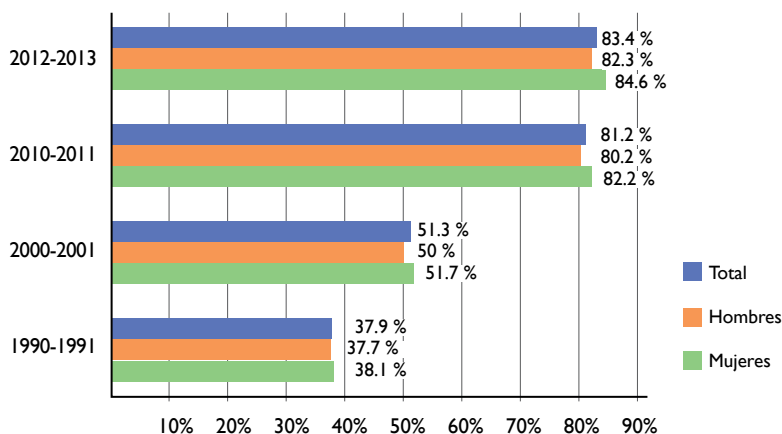
asumir el gobierno, participó en una reunión con los dos principales partidos políticos del país y junto con el presidente firmaron el Pacto por México. Con ello, entre otras reformas se impulsó la educativa: el 25 de febrero del 2013 fue promulgada la Reforma Educativa. Sus principales características fueron orientadas a las modificaciones de los artículos 3º y 73, entre las que destacaron las siguientes:

- El carácter estructural, en tanto que cambió las relaciones laborales de la educación pública; para esto se incluyeron legalmente los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencia en el sistema educativo.
- La administrativa, dado que buscaba garantizar la prestación del servicio educativo de calidad, por lo que se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), que estaba coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, al que además se le otorgó autonomía respecto al sistema.
- La laboral, en tanto que necesariamente la estabilidad laboral de los docentes dependía de los resultados de una evaluación de diferente tipo: de ingreso al sistema educativo, de promoción para ascender de puesto, de reconocimiento o de permanencia, ya que en el Artículo 73 Fracción XXV se agregó el Servicio Profesional Docente.
- La calidad de la educación centrada en lo pedagógico planteaba la evaluación docente como obligatoria.

En el apartado de diagnóstico del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se presentó la evolución de la educación preescolar de 1990 al año 2013 (véanse gráficas 1.2 y 1.3), que ubicó como una meta no cubierta la educación preescolar, dado que de las y los niños de 4 a 5 años en segundo hasta el ciclo escolar 2012-2013, solamente se atendía a 83.4 % de la población total, En tanto que de 4 a 5 años en tercero lo era a 100 %.

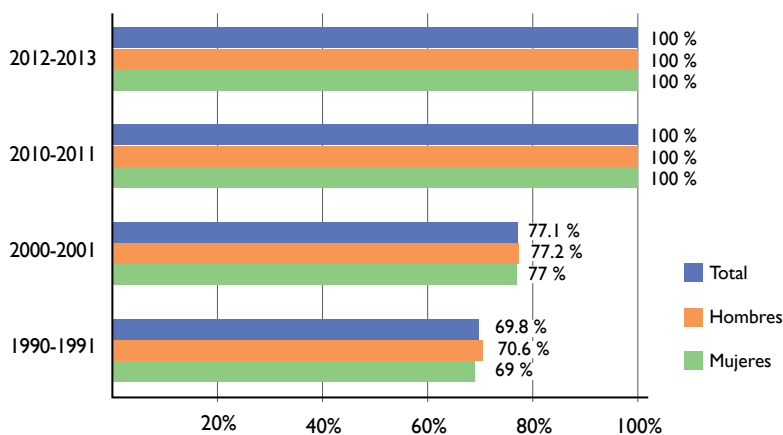
En el Programa, a diferencia de los dos anteriores, se incluyó un glosario que planteaba como propósito de la educación inicial

Gráfica 1.2. Cobertura en preescolar de 4 a 5 años, segundo



Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: SEP, p. 24.

Gráfica 1.3. Cobertura en preescolar de 4 a 5 años, tercero



Fuente: Secretaría de Educación Pública.(2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: SEP, p. 24.

“favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos”

(SEP, 2013, p. 102). Es decir, no la definió. Y a la educación pre-escolar la caracterizaba como “nivel educativo del tipo básico, en el que se promueve el aprendizaje de competencias y se estimula la formación de hábitos y el acrecentamiento de aptitudes. Es antecedente de la educación primaria, obligatoria para los niños de tres, cuatro y cinco años, a partir del ciclo escolar de 2008-2009” (SEP, 2013, p. 103).

En el caso de la educación inicial, en el documento se destacaba que pese a “los profundos efectos de la educación inicial en el desarrollo físico, intelectual y emocional de las personas, *el país no cuenta con una política nacional en la materia*. Esta política habrá de prever la revisión de instrumentos normativos y nuevos esquemas de apoyo pedagógico y de trabajo con los padres de familia, fundamentalmente” (SEP, 2013, p. 30). Quedó planteado el propósito del gobierno en el objetivo 3: asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, lo que se acompañó de la estrategia y líneas de acción mostradas en el esquema 1.1.

TRES PASOS PARA ATRÁS: ANULACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Según el Instituto Nacional para las Mujeres (2016), 60 % de los niños y niñas de 36 a 59 meses asistía a un programa educativo organizado para la infancia temprana; la asistencia fue más elevada entre los niños y niñas de 48 a 59 meses (75 %) que entre los de 36 a 47 meses (40 %). La institución no ubicaba diferencias notables entre zonas urbanas y rurales, en contraste con lo que se observaba para las regiones. Entre los niños y niñas de 36 a 59 meses, la asistencia a programas educativos para la infancia temprana variaba entre 43.5 % en la región Noroeste y 76.8 % en la región Centro.

En lo que respecta al porcentaje de niñas que asistían a programas educativos para “la infancia es ligeramente mayor que lo

Cuadro 1.1. Estrategia de Educación Inicial

Estrategia 3.3. Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables.
Líneas de acción 3.3.1. Difundir la importancia de la educación inicial como una etapa que tiene profundos efectos en el desarrollo físico, intelectual y emocional de las personas.
3.3.2. Establecer una política nacional que promueva y facilite la educación en la primera infancia.
3.3.3. Revisar los instrumentos normativos para favorecer la pertinencia y la calidad de la educación inicial.
3.3.4. Impulsar el desarrollo de esquemas de apoyo pedagógico que fortalezcan a las instituciones que ofrecen educación inicial.
3.3.5. Desarrollar una oferta de materiales impresos, audiovisuales y en línea destinada al apoyo de los agentes educativos que ofrecen educación inicial.
3.3.6. Impulsar los modelos de trabajo comunitario con madres y padres de familia para ofrecerles herramientas que contribuyan a la mejor educación de sus hijos.
3.3.7. Investigar modelos y prácticas de educación inicial que aseguren la mejor atención para distintos grupos de la población y que sean económicamente viables.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: SEP, p. 57.

reportado para los niños (62.2 % y 57.5 %, respectivamente). La asistencia a estos programas es considerablemente mayor entre los infantes que viven en los hogares más ricos (70.7 %) en comparación con los que viven en hogares más pobres (58.2 %)” (INMUJERES, 2016, p. 103). No obstante, en un análisis del porcentaje de asistencia de niños de tres a cinco años por entidad federativa (véase tabla 1.1), cuatro entidades federativas no llegaban a la atención de 60 %, estas son: Baja California Sur, Chihuahua, Quintana Roo y Tamaulipas. Posiblemente la explicación se encuentre en la operación del programa compensatorio de educación inicial del Conafe.

De acuerdo con UNICEF (2018), en materia de inversión pública en la infancia en México se observaban avances e innovaciones, ya que desde 2012 el Gobierno federal incluyó anualmente en el

Tabla 1.1. Porcentaje de mujeres y hombres de 3 a 5 años que asistían a la escuela por entidad federativa, 2016

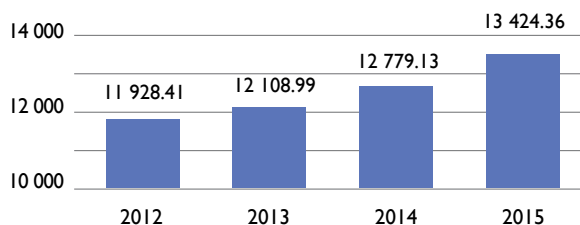
Entidad	Mujeres (%)	Hombres (%)
Aguascalientes	68.9	68
Baja California	66.4	62.4
Baja California Sur	55.9	58.5
Campeche	63.5	64.1
Coahuila	74.9	72.2
Colima	78.0	81.6
Chiapas	72.8	65.6
Chihuahua	57.8	57.2
Ciudad de México	80.8	74.1
Durango	65.3	60.8
Guanajuato	72.9	70.8
Guerrero	80.9	76.1
Hidalgo	68.5	70.5
Jalisco	62.8	66.4
México	66.5	57.5
Michoacán	65.1	67.7
Morelos	69.7	60.6
Nayarit	72.6	75.8
Nuevo León	78.4	77.7
Oaxaca	69.0	72.6
Puebla	73.9	78.7
Querétaro	70.6	67.8
Quintana Roo	55.0	58.1
San Luis Potosí	74.8	76.3
Sinaloa	64.6	69.5
Sonora	60.1	66.0
Tabasco	86.8	79.2
Tamaulipas	59.2	62.4
Tlaxcala	61.6	64.8
Veracruz	62.1	66.8
Yucatán	76.4	78.3
Zacatecas	71.2	68.2

Fuente: INMUJERES-INEGI. (2017). *Mujeres y hombres en México*. México: Gobierno de México.

presupuesto de egresos de la Federación un listado de los programas presupuestario y de los recursos asignados a la infancia y, posteriormente, en 2013, se reformó la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria con el propósito de establecer la incorporación anual del anexo transversal que identificaba los programas y los recursos para la atención de la infancia (véase gráfica 4). Al año siguiente se aprobó la Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que las y los reconocía como sujetos de derechos y establecía por primera vez las obligaciones de los distintos actores gubernamentales y sociales.

Hasta el año 2018 en México estaba claro que la educación de la primera infancia requería del diseño de una política pública que se venía perfilando desde 2007, momento en el que se plantearon líneas de acción precisas que ponían el acento en la apremiante necesidad de profesionalizar la labor de las y los cuidadores de la población de los cero a los tres años de edad. Existía el compromiso gubernamental con la población más desfavorecida, la cual podía verse beneficiada con los programas y experiencias múltiples de atención de la primera infancia. En el caso del entonces Distrito Federal, en el año 2008 la Universidad Pedagógica Nacional, en acuerdo con el gobierno de la ciudad y con el propósito de contribuir a la profesionalización de los agentes educativos de estancias infantiles, diseñó la Licenciatura en Educación Preescolar, y en el año 2017 la

Gráfica 1.4. Evolución de la inversión pública en la infancia en México (en millones de pesos), 2012-2015



Fuente: UNICEF (2018), Niños y niñas fuera de la escuela, México: UNICEF, pág. 70.

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar en modalidad mixta, que opera a nivel nacional.

En el informe anual México (2017) de UNICEF, subraya que “trabajamos coordinadamente con gobierno, sociedad civil organizada y aliados del sector privado para emprender acciones que contribuyeron a promover el desarrollo de los 12.7 millones de niños y niñas menores de cinco años que viven en México” (UNICEF, 2017, p. 7), a quienes caracterizó de la siguiente forma:

- 82 % de la población infantil entre tres y cinco años se desarrollaba a un ritmo adecuado para su edad. Sin embargo, factores como pobreza, desnutrición, falta de libros o la no asistencia al preescolar podían afectar su desarrollo.
- Seis de cada 10 niños y niñas entre tres y cinco años asistían a un programa educativo destinado a la atención de la primera infancia.
- Uno de cada tres niños de cero a cinco años vivía en hogares donde hay al menos tres libros infantiles y tres de cada cuatro tenía dos o más juguetes.

Como se observa en el análisis de los datos, el problema no solamente estaba en los primeros años del preescolar, que es obligatorio, sino en la prestación del servicio para la población de 36 a 59 meses de edad. En la información del Inegi (2017), las zonas que presentaban mayor rezago en la atención de dicho grupo etario por un programa organizado eran la Noroeste (43.5 %), Noreste (55.2 %) y CDMX-Estado de México (51.5 %). Una posible explicación podía estar en el servicio que ofrecía el CONAFE a través de los programas compensatorios (véase tabla 1.2).

Contradictoriamente, en los datos proporcionados por el Inegi para la población con mayores recursos no se presentaba de manera tan aguda el problema del cuidado de los niños y las niñas de 36 a 59 meses de edad, dado que del quintil V de índice de riqueza, 70.7 % era atendido, en contraste con 58.2 % del quintil I de más pobreza.

Tabla 1.2. Niños y niñas de 36 a 59 meses de edad que asistían a un programa organizado de educación de la niñez temprana por características sociodemográficas seleccionadas

Características sociodemográficas	Participación porcentual
Total	60.0
Sexo	
Niña	62.2
Niño	57.5
Edad de la niña o del niño	
36 a 47 meses	40.0
48 a 59 meses	75.0
Región	
Noroeste ¹	43.5
Noreste ²	55.2
Centro ³	76.8
Ciudad de México-Estado de México	51.5
Sur ⁴	70.4
Ámbito de residencia	
Urbano ⁵	59.8
Rural ⁶	60.9
Nivel de instrucción de la madre	
Sin instrucción	50.7
Primaria	55.0
Secundaria	53.7
Medio superior	60.4
Superior	82.1
Quintil de índice de riqueza	
I (más pobre)	58.2
II	57.1
III	55.3
IV	63.7
V (Más rico)	70.7

1. Comprende: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Jalisco, Nayarit, Sinaloa y Sonora.

2. Comprende: Aguascalientes, Coahuila de Zaragoza, Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

3. Comprende: Guerrero, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán de Ocampo y Colima.

4. Comprende: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz de Ignacio de la Llave y Yucatán.

5. Localidades de 2 500 y más habitantes.

6. Localidades de 1 a 2 499 habitantes.

Fuente: Cuadro tomado de Inegi. (2017). *Anuario Estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Inegi, p. 103.

De la misma manera sobresalía que, de las madres que contaban con educación superior, 82.1 % tendía a contar con el servicio.

En síntesis, tanto los gobiernos panistas como el priista realizaron diferentes intentos por definir una política pública dirigida a la atención educativa de la primera infancia, en el marco de las Declaraciones internacionales y del reconocimiento de esta como uno de los derechos básicos de la niñez. Aunque el Gobierno de 2012 a 2018 intentaba desconocer los avances en materia de atención de la primera infancia, las políticas, objetivos y líneas de acción y metas del periodo 2001 a 2012 demuestran que la educación de la primera infancia era una prioridad para el futuro desarrollo social del país.

Bajo el entendido de que el derecho a la educación de la primera infancia en México iba a ser respetado por el gobierno federal de 2018 a 2024, el 5 de abril de 2018, al presentar el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, la Agenda de la Infancia y Adolescencia 2019-2024 y la campaña “Remontemos el marcador a favor de la infancia”, recibió a los entonces candidatos a la presidencia de México para firmar su compromiso con la institución para cuidar la infancia. Casualmente, el único candidato que envió a un representante a dar un discurso, pero no a firmar, fue el actual presidente de México.

Al buen entendedor pocas palabras: era una señal de la forma en que iba a golpear a la primera infancia en uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que tiene los índices más altos en los siguientes rubros:

- El primer lugar en obesidad infantil en todo el mundo (Inegi, 2015).
- 60% de los niños de uno a 14 años ha experimentado algún método de violencia para disciplinar (UNICEF, 2017).
- 20% de los niños de cero a cinco años no tiene un desarrollo adecuado para su edad (UNICEF, 2017).

A pesar de los índices de 2015 y 2017, a pocos días de haber iniciado su sexenio de 2018-2024, el presidente del Partido Morena envió a

la Cámara de Diputados una iniciativa de reforma a los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución para revertir la Reforma Educativa. El texto, vigente hasta 2018, establecía que además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, “el Estado promoverá y atenderá la educación inicial”. No obstante, en la propuesta se elimina esta modalidad, que atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad, ya que es el período de vida en que se generan las bases del desarrollo, del aprendizaje, de la personalidad y del bienestar afectivo, así como 90 % del cerebro, lo que le otorga una enorme trascendencia en la vida de cualquier persona.

Sin diagnóstico alguno —como práctica instituida en los Planes Nacionales de Desarrollo en México—, la decisión de política quedó plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. La política pública para la educación inicial apareció enmarcada en el punto 2, referente a política social, constituida por nueve programas. El caso específico de la Educación Inicial aparece en el 3. Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez:

dirigido a niñas, niños y jóvenes menores de 18 años, *cuyos hogares se encuentren en situación de pobreza extrema y que estudien en una escuela pública, desde Educación Inicial y Básica, Educación Media Superior y Educación Superior*. Está limitado a una beca por familia y el apoyo es de 800 pesos mensuales que serán entregados de manera bimestral al beneficiario, ya sea mediante depósito en tarjeta bancaria, con una orden de pago en sucursales o, cuando no haya otra forma, en efectivo en mesas de pago. En el caso de los niños, el apoyo se entregará a sus padres o tutores. La duración será la misma que la del ciclo escolar (cinco bimestres) y los beneficiarios deberán reincorporarse anualmente al programa. (Gobierno Nacional, 2019, p. 31)

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población, en 2018 en el país existían 26 548 000 niñas y niños, de los cuales, 13 220 000 tienen entre cero y cinco años de edad, y de estos alrededor de 500 000

eran atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, lo cual significaba que el gobierno, en principio, tenía que llevar las becas mediante tarjetas a las madres y padres de las comunidades más pobres y dispersas de México –entre las que se encuentran la población indígena–. Para atender a la población a la que brindaba servicio el Conafe, el Gobierno federal estaría gastando solamente en un mes 400 000 000 de pesos mexicanos, el doble del recorte que el Gobierno federal ordenó a las guarderías.

En el Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno no aparece referida la educación inicial más que en la página 31 y en el apartado de “Derecho a la educación”, sin presentar ningún dato o referencia institucional, de manera discursiva se sostuvo que desde el nivel básico hasta la Educación Superior se pretendió terminar con la gratuidad y se “siguió una estrategia perversa que se tradujo en la degradación de la calidad en la enseñanza” (Gobierno Federal, 2019, p. 42). Como meta, el Gobierno federal únicamente comprometió la creación de 100 universidades para el bienestar Benito Juárez García en las 31 entidades del país y de un plumazo terminó con dos décadas de intentos por concretar el derecho a la educación de la primera infancia.

En conclusión, en el análisis de los Programas Sectoriales de Educación de 2001 a 2018 y el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 la constante es el empleo de distintos lenguajes técnicos en la planeación sexenal y en las intencionalidades educativas, sociales, económicas y los compromisos políticos que subyacen en su definición y propuestas de instrumentación, que impactan en la política pública de atención de la primera infancia. Con sorpresa y preocupación, puede observarse que en México se vive un retroceso en el derecho a la educación de la primera infancia, que a pasos lentos pretendía pasar de una concepción asistencialista a una de servicio educativo y el problema se agudiza al poner nuevamente en riesgo a una de las poblaciones más vulnerables, la infancia.

REFERENCIAS

- ANUIES. (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Conafe. (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. México: Conafe.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. España: Akal.
- Díaz López, C. y Pinto Loria, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio-crítico. *Práxis educativa*, 21 (1), 46-54. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024*. México: Gobierno de México.
- INMUJERES-Inegi. (2017). *Mujeres y hombres en México*. México: Gobierno de México.
- Inegi. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Inegi.
- Save the children. (2016). *Los peligros para la niñez. Indicadores para México*. México: Save the children.
- SEP. (2001). *Programa Sectorial de Educación, 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: SEP.
- UNICEF. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. México: UNICEF.

LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE DE UDEEI EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA

*Araceli Ramírez Sánchez**

*María de Jesús de la Riva Lara***

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe la experiencia de una docente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que pretende mediar las relaciones interpersonales que se establecen entre los estudiantes de un grupo, del cual forma parte un alumno con discapacidad visual en una escuela primaria de la Ciudad de México. Para lograrlo observa la vida cotidiana de la escuela donde trabaja y da cuenta de la forma en que se perciben los alumnos, cómo esto influye en sus relaciones sociales y, en consecuencia, en su aprendizaje. Llama su atención cómo a través de etiquetas los alumnos hacen notar sus diferencias, tengan o no una discapacidad, para excluir a algunos compañeros de sus grupos de trabajo y de juego, lo que limita su interacción, genera mayores tensiones y se constituyen identidades individuales y colectivas basadas en estereotipos.

* Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga.

** Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 094 Centro.

Los alumnos con discapacidad en sus grupos regulares son vistos por sus compañeros como la minoría diferente, más no siempre como el grupo vulnerable. Dentro de las escuelas públicas, los grupos numerosos, así como la demanda de atención por parte de los alumnos sin discapacidad y al ver la atención educativa a los alumnos con discapacidad, pareciera colocar a los primeros en desventaja. En el caso que aquí se relata, los alumnos del grupo regular se perciben a sí mismos como excluidos y vulnerables porque, aunque la profesora regular los atiende, no tienen el “privilegio” de que la profesora especialista de UDEEI trabaje con ellos los aprendizajes en los cuales se sienten deficientes, situación que genera rivalidad y polariza la lucha por la atención.

Cuando las personas se relacionan con otras que no se les parecen, que vienen de otra cultura, tienen una discapacidad o disfrutan de algún servicio fácilmente suponen que los *otros* no sienten de la misma manera, no se reconocen en la misma dignidad y puede emerger entre iguales la inferioridad, la superioridad o la indiferencia. En el caso que se trata en este capítulo, los alumnos que no presentan una discapacidad no sienten afinidad con la vulnerabilidad que manifiesta su compañero que sí tiene una discapacidad; es decir, no se reconocen a sí mismos en la condición de vida o diagnóstico de ese *otro* y no ven equidad en los apoyos que se le brindan.

Los alumnos de primaria, como todos los seres humanos, buscan en los espacios en que se encuentran, en este caso en la escuela, estar bien, sentirse respetados, considerados y partícipes en las diferentes actividades que se realizan al interior de ella, independientemente de la circunstancia o condición de vida que cada uno tenga, como es el caso de presentar o no una discapacidad. Por ello, es importante para los docentes mediar y acompañar las situaciones en que los alumnos no sienten bienestar y, por el contrario, se ven como excluidos.

La vulnerabilidad implica la posibilidad de no contar con los bienes exteriores, es decir, “los recursos básicos que las personas necesitan para su florecimiento y para vivir en unas condiciones

de dignidad auténticamente humana” (Pinedo, 2019, p. 195), o la posibilidad de que sean destruidos los vínculos con nuestros seres queridos, nuestros padres, conciudadanos, nuestro país, nuestro propio cuerpo y nuestra salud. Las emociones nos advierten cuando estas condiciones están en riesgo (Nussbaum, 1997, p. 89). Los niños del grupo escolar en cuestión reaccionan a la presencia, características y formas de pensar de sus diferentes compañeros y, en este caso, se dan cuenta de cuándo hay comportamientos egoístas, egocéntricos, inhibidos que cada uno manifiesta y que los puede o no mantener a salvo de la aceptación de su propia vulnerabilidad.

Sentirse vulnerable es una condición existencial común a todos los seres humanos, por lo que la compasión o reconocimiento de uno mismo en la debilidad del otro es el primer factor que nos hace iguales. Un ser humano solo puede reconocer la humanidad de otro y hacerse cargo de sus debilidades al reconocer la fragilidad constitutiva a través de la experiencia de lo humano, lo que puede constituirse como el lado positivo de la vulnerabilidad.

En este capítulo se muestra cómo la docente de UDEEI tiene la habilidad para redirigir las percepciones de los alumnos frente a quienes consideran los *otros*, conduciéndolos desde un manifiesto rechazo hasta naturalizar y ver con normalidad las diferencias en el contexto áulico, asumiendo que es de justicia social que todos los alumnos cuenten con las condiciones materiales y sociales para su buen desarrollo y bienestar.

LA UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA (UDEEI)

En la década de los noventa surge la idea de que es relevante, como política mundial, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que abarcan las herramientas y los contenidos esenciales “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente

en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, p. 3). Más adelante se menciona que la escuela debe acoger a los niños en diferentes condiciones: “discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas, desfavorecidos o marginados” (UNESCO, 1994, p. 6), situación que plantea un reto a las escuelas “regulares” que anteriormente no atendían a estos alumnos con “necesidades educativas especiales”, pero ahora aceptados con el fin de hacer cumplir su derecho a la educación.

En 1974, a través del Informe Warnock, se hace referencia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepto que toma auge como modelo educativo en los años ochenta y se ve reflejado en la política educativa de carácter integrador. Así, se redefine el campo de la educación especial, dejando que los servicios rehabilitatorios existentes se reduzcan solo a complementarios. Como parte de la reorientación de los servicios de Educación Especial se promueve la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en jardines de niños.

En el caso de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), se convierten en la Unidad de Orientación al Público (UOP). La Unidad de Grupos Integrados A y B, los Centros Psicopedagógicos (CPP), los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y la Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes se convierten en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este último servicio surge para brindar apoyo dentro de la escuela regular a los alumnos que presentan NEE. Por tanto, es un momento coyuntural en el que, desde la escuela regular, se opera la integración educativa para brindar las “oportunidades” mínimas a esta población y satisfacer el derecho a la educación para “todos” exigida globalmente.

Posteriormente, las políticas educativas dentro de los servicios de Educación Especial se conducen bajo un Modelo Social de la Discapacidad, una inclusión, entendiendo por esta última que no solo es trabajo que corresponde a la educación especial, sino al sistema educativo nacional en su conjunto, que tiene como encomienda minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que los alumnos, con o sin discapacidad, pudieran estar enfrentando. Así, en el año 2015 las USAER y CAPEP se transforman en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar.

La UDEEI, se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en el Distrito Federal, que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. (SEP, 2015, p. 11)

Los esfuerzos de la UDEEI se enfocan de manera particular en aquellos alumnos y alumnas que, en una escuela determinada y en un contexto específico, viven una Situación Educativa de Mayor Riesgo (SEMR) en relación con el resto de sus compañeros. Los maestros especialistas de UDEEI tienen la encomienda de acompañar, asesorar y apoyar al docente de grupo en la minimización o eliminación de las BAP que enfrentan los alumnos en una SEMR, ya sea o no una población en prioridad.

Actualmente, las escuelas regulares atienden a los alumnos con discapacidad; sin embargo, los docentes dentro de esta educación

regular básica no tienen condiciones suficientes. Por ejemplo, aunque se capacite a los docentes frente a grupo muchas veces no hay la actitud, la disposición o la comprensión del planteamiento de la UDEEI, sumando a ello la demanda del resto del grupo que no presenta una discapacidad, situaciones que limitan la participación del alumno con discapacidad que enfrenta BAP en las diferentes actividades. También es de reflexionar que hay un solo maestro especialista de la UDEEI por escuela, y en ocasiones uno no es suficiente para dar acompañamiento y atender a los alumnos con discapacidad, así como el resto de la población se vea beneficiada.

En la experiencia que se describirá dentro del aula, el problema detectado es que los actores escolares ven primero la discapacidad y después a la persona, perciben al “diferente”, no se identifican con la vulnerabilidad de la persona. Por ello, una de las encomiendas al docente de UDEEI es trabajar la sensibilización dentro de la familia y la comunidad escolar. Sin embargo, la manera en que la institución focaliza a esos *otros* influye en la forma en que los alumnos “sin discapacidad” perciben a los alumnos “con discapacidad”, constituyendo un contexto de interacción basado en suposiciones sobre la apariencia, el comportamiento y las capacidades que se manifiestan en frases y actitudes de rechazo como “no puede”, “no sabe”, “no es igual”, “no quiero trabajar con él”, ubicando el ser diferente en la marginalidad. A nivel superficial, el discurso de los docentes reconoce que todos los alumnos son diversos, pero en la práctica se tiende a aislar al niño con discapacidad, por lo que la situación crea ambientes de exclusión y segregación que se naturalizan.

La naturalización del infortunio nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral, que se imbrica en la mirada cotidiana y torna los acontecimientos pasibles de una invisibilidad artificial, pero igualmente poderosa. Nadie ve nada, nadie sabe nada. Y cuando las cosas se ven, cuando todos saben todo y nadie dice nada, la mirada cotidiana las vuelve ajenas: “Es su problema”, “Se lo merecen”, “Algo habrán hecho”. (Gentili, 1997, p. 4)

La docente de UDEEI se propone cambiar la mirada sobre la exclusión como algo natural y sobre la percepción que se tiene hacia el *otro* para que todos se identifiquen como personas con diferencias y se fortalezca la identidad colectiva. Aunque es innegable el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad, el foco y los resultados de esta investigación apuntan a que en las escuelas el aprendizaje y la participación implican la interacción de todos los alumnos, por lo que el diálogo y la inclusión también deben promover el logro de intereses colectivos.

LA EXPERIENCIA

En ocasiones, cuando la docente UDEEI hace intervención grupal, algunos alumnos expresan cuestionamientos como “¿Por qué a él si lo ayuda y a mí no?, ¡Ah! es que él no puede ¿verdad?”, “No es justo, todos estudiamos”, “¿Por qué solo con él trabaja? ¡Ah!, porque él no aprende, ¿verdad?” (Diario de Campo 2016, 5º B), refiriéndose así al alumno con discapacidad. Estos comentarios permiten observar cómo un alumno percibe a otro, pero también dejan ver que la acción del docente de UDEEI co-construye esa percepción, que hay una construcción social del *monstruo* (Isaola y Zubero, 2015, p. 16), cuya ambigüedad esencial cumple la función de señalar los límites de lo normal y lo patológico, así como la de develar estas categorías que damos por supuestas; su proximidad sintetiza el miedo a la propia vulnerabilidad, la curiosidad o, como en este caso, la envidia por la atención y la ilusión de establecer las distinciones. Esta situación conduce a la pérdida del humanismo en el *otro* y se fomenta el racismo de quien percibe.

Otros comentarios de los alumnos como “Con él no quiero trabajar, es que no sabe, es que me pega”, “Me cae mal”, “Está feo”, “Huele mal”, “No entiende”, escuchados durante los recreos hacia algunos niños que enfrentan BAP, al parecer justifican ante el grupo que estos alumnos no tengan amigos. Pedano (2019) advierte los

peligros de las manifestaciones de repugnancia y la subordinación a los grupos:

A lo largo de la historia los humanos hemos intentado someter a grupos de minoría en base a la diferencia entre lo humano y lo animal, entre razas superiores e inferiores, entre humanos y no humanos. Nussbaum señala que ya en la edad media la construcción de la propaganda antisemita estaba basada en otorgarles a los judíos características de pegajoso, blando, femenino. Durante la primera guerra mundial muchos alemanes proyectaron sobre los judíos, y las mujeres, propiedades misóginas repugnantes que provocaban temor y aversión. En base al estudio de Klaus Theweleit (sobre un grupo de soldados alemanes de esta época) la autora refleja cómo, tras un período de derrota y humillación (con sus experiencias de vergüenza y vulnerabilidad) los soldados alemanes construyeron una identidad de hombres de acero, puros e impolutos, hombre duros y limpios que contrastaban con las proyecciones del judío blando y femenino que repugnaban y el cual era su objeto de desprecio (y de una persecución y matanza violenta). En la misma categoría, nos dice la autora, ha sido significado el cuerpo femenino; al ser procreadoras la mujer está vinculada a la continuidad de la vida animal y a la finitud del cuerpo. La construcción imaginada de la mujer también tenía las características de ser blanda, pegajosa, fluida. ¿Tanto la repugnancia misógina como la homofóbica tienen profundas raíces en la ambivalencia (especialmente masculina) acerca de productos corporales y su relación con la vulnerabilidad y la muerte? (Entre paréntesis en el original, pág. 137). Esta repugnancia, nos explica, se desplaza luego a un grupo subordinado por un grupo dominante con un fin político. (Pedano, 2012, p. 5)

El antisemitismo, el racismo, el sexismo, la homofobia y los feminicidios son muestra de que el rechazo y el odio a los diferentes no es un asunto menor .

Los alumnos llegan a cuestionar el papel de la docente de UDEEI: “Todos estamos estudiando, a todos debe ayudarnos. *¿Por qué a él sí y los demás no?*”, lo que la hace reflexionar y comienza a dar

explicaciones a los “niños sin discapacidad” de las necesidades que requiere satisfacer el “alumno con discapacidad”; así mismo, comenta que en algún momento todos podemos requerir algún apoyo y “si tú lo necesitaras también te apoyaría”, a lo que el alumno afirma “¡Ah!, bueno, es que *yo no sabía* que tenía un problema visual, así entonces pues sí es importante ayudarle”. Esta explicación al alumno pareciera ser suficiente hasta que la docente de UDEEI se da cuenta de que puede ser contraproducente, pues crece la focalización, el aislamiento y se fortalecen las identidades individuales a partir de lo conocido, de los estereotipos. Sin embargo, también es importante identificar lo diverso que somos todos y cómo podemos converger en una identidad colectiva; por tanto, cómo fortalecer una identidad individual sin perderla y, con ello, construir una identidad colectiva sin que nada pierda su valor.

Sumado a lo anterior, la docente de la UDEEI se cuestiona en qué medida lo que se oferta al alumno responde a su necesidad.

Dar por supuesto el deseo, la necesidad, el interés y el gusto de los demás lleva a pintorescas, tristes y, a veces, dramáticas situaciones. Conduce también a esfuerzos baldíos y a comportamientos abusivos. El interesado sabe en qué consiste su bien. Pensar que al hacerlo se equivoca y que los demás lo conocemos mejor y somos más sabios y honestos que él mismo, lleva a cometer errores como el de los miembros de la tripulación de nuestra historia. La sobreprotección es una actitud dañina y egoísta que impide que el otro sea él mismo y crezca con libertad. La sobreprotección, paradójicamente, es destructiva y anuladora. Satisface a quien la práctica, pero anula y destruye a quien la recibe. Hay que tener cuidado con el mono Federico. (Santos, 2006, p.9)

La docente de UDEEI reconoce la capacidad de todos los alumnos, independientemente de su condición; descubre y llega a la reflexión sobre su práctica, donde no siempre lo que piensa es lo mejor para una persona, en este caso el alumno, ni responde a sus necesidades y puede caer en una sobreprotección e interpretaciones de lo que el

otro necesita, por lo que, desde el plano profesional, se cuestiona lo que requiere, su papel, la precisión en cuanto a su oportuna atención, pues se siente en riesgo de caer en una simulación o fantasía de ayuda. Así, antes de fomentar que los alumnos se autodefinan como “normales”, o como serviles ante la presión de un grupo dispuesto a involucrarse en comportamientos que humillen, poniéndose en un papel dominante y mostrando que los otros son sus inferiores, se muestra sensible ante los alumnos regulares que con sus emociones expresan su propia vulnerabilidad.

Empatizar e imaginar la situación del otro, de ahí el valor de la razonabilidad ética de las emociones y su influencia en la deliberación pública en la vida ciudadana democrática; gracias a “esta identificación imaginativa es que podemos llegar a ver a los extraños como compañeros de sufrimiento porque somos capaces de ensanchar, de hecho y en lo posible, los límites del ‘nosotros’. Así, un sujeto deja de pensar en sí mismo para pensar en el otro, reconocerlo como diferente y valioso en sí mismo y, de esta manera, acercarse a él y acompañarle” (Pinedo, 2019, p. 211).

Nussbaum supone la existencia de la sensibilidad hacia los otros seres humanos que padecen un dolor inmerecido a causa de nuestra común vulnerabilidad y que nos pone frente a otro ser humano para encontrar alivio. Con ello se puede acrecentar la conciencia ética para comprender las situaciones cotidianas, y aun las de orden público “siempre tendrá razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva que atraviesa las fronteras sociales y propende por la defensa de los derechos fundamentales” (Nussbaum, 2001, p. 130).

Desde esta perspectiva, la escuela es un sitio propicio para mover las emociones que advierten el daño moral y pueden llevar a cuestionar el sentido ético a través de la deliberación de las normas concretas; la actitud de mejorar las condiciones de vida propias y de la colectividad; la indignación por el maltrato a los débiles, y la desaprobación de situaciones de exclusión, desigualdad o negligencia al interactuar los estudiantes en el interior de las instituciones públicas.

LA PRÁCTICA

Para la intervención, la docente UDEEI plantea una primera actividad con el grupo de 5° grado que está conformado por 40 alumnos, 18 niñas y 22 niños, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años. Uno de los alumnos presenta una condición de tipo discapacidad sensorial, categoría visual y subcategoría baja visión (DSBV), población prioritaria atendida por la UDEEI. A partir de esta condición se generan una serie de percepciones hacia él, pues por su apariencia sus compañeros de grupo le ponen sobrenombres. En contraparte, aun cuando el niño necesita sus lentes y a pesar de que los lleva en su mochila, no los utiliza porque no quiere que le pongan apodosos y considera que, al no utilizarlos, evita esto.

Dentro del grupo también otros alumnos son señalados como diferentes porque no se presentan aseados, por su carácter, actitud o excesiva actividad. Así, se van descubriendo ante los ojos de la docente de UDEEI otros niños que están invisibilizados para las actividades de trabajo y juego, pero señalados como los *otros*. Por tanto, la intervención no solo se debe enfocar en el niño con discapacidad que debe hacer uso de sus lentes, sino sobre todo en cambiar la forma en que se perciben unos a otros, que se conozcan a profundidad y formen una identidad colectiva.

En la conformación de estos “diferentes” individuales y colectivos surge la alienación como un proceso mediante el cual un individuo se convierte en alguien ajeno a sí mismo, que se extraña y asume el estereotipo asignado. Esto incluye a la docente de grupo y la de UDEEI, quienes también tienen que cambiar su percepción de lo que ellas creen sobre sí mismas y sobre lo que algún alumno, o todos, necesitan. Es decir, que se hace necesario reconocer a través de su voz sus necesidades y no suponerlas (V. Santos, 2006, p.31).

OTREDAD E IDENTIDAD COLECTIVA

Algunos elementos teóricos que permiten analizar la historia y las relaciones entre sujetos dentro del contexto en que interactúan y se enfrentan son, por ejemplo, el concepto de *normalidad*, preconstruido y co-construido por quienes lo rodean. La interacción se centra en el uno a uno, pero se van compartiendo las percepciones de lo no normal a través de prejuicios colectivos. La docente de UDEEI se concibe como parte del escenario donde interviene y llega a caracterizar las intervenciones como limitadas y a conveniencia del sentido de superioridad de los alumnos que se consideran “normales”.

El individualismo genera una identidad que nos separa del que *no es como yo*, de *los otros*. Nos hace dudar sobre *quiénes son todos* y si pertenecemos a esa identidad colectiva. Para Levinas (2000, p. 47) el “Yo es por excelencia, el origen del fenómeno mismo de la identidad”, en este sentido, la construcción del Yo pareciera que *determina* un pensar y actuar a partir de lo ya establecido. Sin embargo, ese resultado identitario es susceptible de cuestionarse y puede ser modificado. Para ello, se necesita construir la percepción hacia el otro desde la mismidad, “mirar hacia sí mismo, volver la mirada hacia uno mismo y repensar todo lo que nos ha sido pensado desde diferentes ángulos” (Skliar, 2002, p. 10), desde los *otros*, pero no es tarea fácil.

Hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de metáforas temporales de la repetición, lo lineal, lo circular. Así como también un tiempo del otro que nos es irreconocible, indefinible, innombrable, ingobernable.

Un tiempo del otro que interrumpe a nuestro tiempo y se vuelve irreduciblemente inesperado.

Entre ese tiempo conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes:

el primero, acerca del tiempo en cuanto relación con aquello que llamamos realidad, “nuestra” realidad, la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia. Se trata de la temporalidad del otro, una temporalidad que, sólo en apariencia, no puede ser/estar al mismo tiempo que “nuestro” tiempo. Esta suerte de contradicción parece desplegarse, como dice García (1993, p. 13) a través de dos condiciones igualmente negativas: (a) dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo en el mismo sitio y (b) una misma cosa no puede estar en dos sitios al mismo tiempo. (Skliar, 2002, p. 30)

Es decir, voltear la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que no nos ha sido propuesto pensar desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticos. Desde la necesidad de leerse a sí mismo en la escritura, en el discurso, buscando palabras que también nos ayuden a aprender y, en el segundo planteamiento, los cambios suprageneracional, intergeneracional e intrageneracional, donde precisamente la temporalidad en la mismidad se inserta y genera esa tensión del docente hacia sus estudiantes. ¿Cómo se pueden mejorar las percepciones entre alumnos desde sus experiencias y circunstancias? ¿Cómo ponerse en los zapatos del otro? ¿Cómo generar empatía si el propio docente no la pretende?

La docente de UDEEI sugiere organizar el contacto y la comunicación entre los miembros de diferentes grupos desde un contexto de igualdad, donde se formulen dos propósitos: primero, para el descubrimiento del otro y, segundo, para tender hacia objetivos comunes. El descubrimiento del otro implica dos aspectos: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos.

Desde la escuela se inicia este trabajo en algunas disciplinas, pero se encuentra encasillado en características geográficas, de idiomas y costumbres, reduciendo a folclore y curiosidad las diferencias. Un aspecto que se ha dejado de lado es la forma de pensar de las personas, entendida como esas construcciones previas, experiencias y juicios que los seres humanos se forjan en el diálogo.

El diálogo de saberes no solo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción [...] de nuevas formas de comprensión del mundo que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura. (Leff, 2003, p. 86)

Construir una individuación permitiría una actitud empática hacia los fenómenos sociales que se presenten en el otro y, con ello, adoptar puntos de vista, más no incomprensiones. Es el conocimiento de uno mismo identificando la mismidad, con lo que se encamina hacia procesos de alteridad en la consecución de las mismas metas. Por ello, para esta intervención se cuestiona cómo se debe trabajar el reconocimiento hacia el otro y cómo potencializar las habilidades de cada uno de los estudiantes con la finalidad de sumarse y enriquecerse como parte de un todo, y pertenecer a un grupo.

EL TOPO CON GAFAS

La investigación-acción es un proceso de reflexión por el cual se lleva a cabo el estudio de un problema para realizar una acción que mejore la práctica (McKernan, 1999). Desde este enfoque, se propone una actividad exploratoria que busca que los alumnos experimenten ponerse en el lugar del otro. La actividad se desarrolla en colaboración con la docente de grupo, pues la docente de UDEEI tiene la función de asesorar, acompañar y orientar a los docentes de los grupos donde se encuentran los alumnos en SEMR.

Al implementar instrumentos diversos desde la UDEEI, como los sociogramas de interacciones, no centrarse en la persona sino en el grupo al momento de interpretarlos, cambia la mirada y el uso de estos, de ahí que se retomen como parte de un “diagnóstico grupal”, pues es importante considerar a todos como un todo en diversidad. La diferencia radica en que se utilizan con una mirada

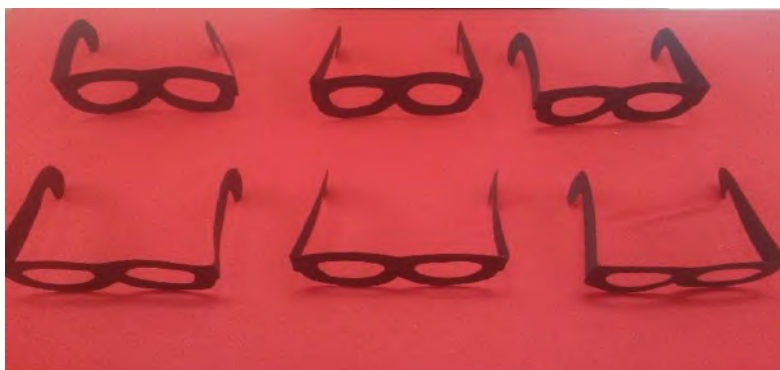
colectiva donde todos, niños y adultos, tienen que resignificar su mirada, es decir, desde su identidad colectiva y contribuir en la construcción de contextos que se sumen a los aprendizajes de los alumnos en una identidad colectiva donde todos son diversos, pero también iguales.

En esta actividad se pretende informar a aquellos alumnos que no usan lentes sobre la importancia que tiene su uso para cubrir una necesidad específica de las personas que los necesitan y, en este aspecto, reconocer que somos diversos porque cada quien tiene características propias. Específicamente, en el niño con discapacidad se busca que reconozca la importancia de utilizar sus anteojos, independientemente de los comentarios de sus compañeros, y se ubique como parte de ese todo diverso. En cuanto a las docentes, se busca que reconozcan la necesidad de conocer más sobre la historia de vida de cada alumno para verlo como persona antes que como alguien con una discapacidad u otra necesidad.

La actividad planeada se desarrolla en 60 minutos. Los alumnos están ubicados en cuatro filas con mesas binarias y sillas individuales, sentados un niño con una niña (tabla 2.1).

Se muestran las siguientes imágenes de los materiales utilizados en la actividad:

Figura 2.1. Anteojos de papel que se utilizan para la actividad con el grupo 5ºB



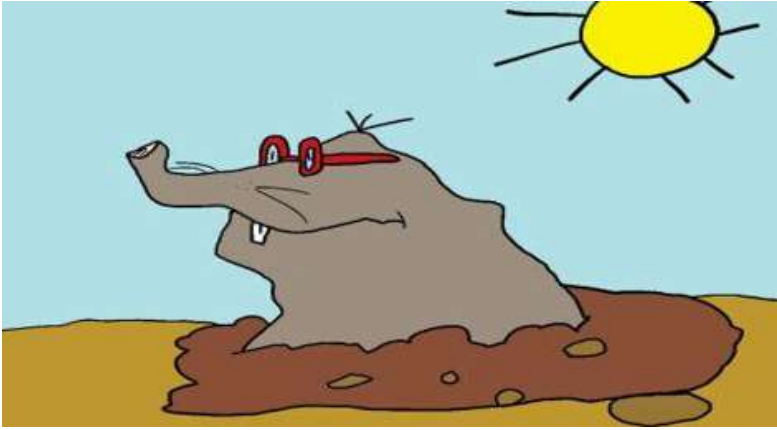
Fuente: Fotografía tomada por Araceli Ramírez Sánchez durante la intervención.

Tabla 2.1. Plan de la actividad

Propósito: Que los alumnos conozcan la diversidad existente entre las personas y como parte de esto sus características, pero también sus necesidades, que permiten aprendamos unos de otros.		
Secuencia Didáctica	Materiales	Observaciones
La actividad se dividirá en cuatro momentos: 1. Primero, por medio de una presentación de PowerPoint, se explicará a los alumnos el significado de la discapacidad visual, en cuántos tipos se divide y con ello los instrumentos y objetos que requiere una persona que la presenta. Durante el trayecto se interactuará y responderá a las inquietudes de los alumnos. 2. Se proyectará un video que esquematiza cómo ve una persona sin baja visión y cómo ve una persona con algún diagnóstico de baja visión. Posterior a esto se hará la reflexión de la importancia de que las personas que presentan algún diagnóstico utilicen los aditamentos que requieren; en este caso se hará mayor énfasis en el uso de anteojos. Para ello, se proporcionará a los alumnos, de manera individual, unos lentes de cartón para simular estar en el lugar del otro, mismos que se les pedirá que porten en ese momento. 3. La docente de UDEEI dará lectura, a través de un Power Point, del cuento “Topo con gafas”. 4. A partir de la lectura del cuento a los alumnos, se les invitará a cumplir retos en relación con el respeto, uso y solidaridad entre compañeros.	Presentación de Power Point, computadora, cañón y USB. Video “vivir con baja visión”, computadora, cañón y USB. 40 lentes de cartoncillo negro. Cuento “Topo con gafas”, computadora, cañón y USB.	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.2. Imagen del cuento “El topo con gafas”



Fuente: Pedroche, 2021.

Figura 2.3. Realización de la actividad con el grupo 5° B



Fuente: Fotografía tomada por Araceli Ramírez Sánchez durante la intervención.

Las figuras 2.1 y 2.2 son los materiales utilizados durante la actividad; en la figura 2.3 se muestra a los alumnos con sus gafas. Algunas de las reacciones y reflexiones posteriores a la actividad por parte de los alumnos fueron las siguientes:

- Todos los alumnos, por un momento, se pusieron en los zapatos del otro y utilizaron lentes. Los alumnos lograron imaginar cómo ve una persona con debilidad visual. Algunos alumnos se plantearon el reto de utilizar los lentes proporcionados durante la jornada escolar y reconocieron la importancia y necesidad de que una persona utilice sus lentes.
- El alumno con discapacidad comentó: “¡Ya me voy a poner mis lentes!” y reconoció la importancia de utilizarlos al mencionar que, al igual que el topo, tenía que ser valiente y reconocer sus habilidades. Frente a sus compañeros expresó que no le gusta cuando le ponen apodos. Algunos compañeros pidieron disculpas públicas y un alumno en particular reconoció que lo hacía y afirmó que lo evitaría.
- Dio elementos para analizar, reflexionar y resignificar la práctica de la docente de UDEEL, promoviendo que cada actor asumiera la responsabilidad de sus deliberaciones.

Se considera que este tipo de actividades, especialmente cuando son continuas durante el trayecto de la educación básica, fomentan en los alumnos las competencias para la *convivencia* (SEP, 2011, p. 38), pues para su desarrollo se requiere de empatía, relacionarse armónicamente con otros, ser asertivo, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros para crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. Les invita a actuar con juicio propio frente a los valores, usos y costumbres, a analizar situaciones y tomar decisiones. Asimismo, principalmente a conocer y valorar sus características, sentimientos y potencialidades.

Tienen relación con la *dimensión personal* en cuanto a la valoración de sí mismo (identidad individual). En la *dimensión social* hace conciencia sobre las necesidades colectivas y de convivencia e invita a asumir compromisos (identidad colectiva). Sin embargo, se observa que en ocasiones se complica su implementación y continuidad por la cantidad de actividades a realizar en los diferentes

contextos escolar, áulico y sociofamiliar; en ocasiones no todos los docentes tienen la disposición, actitud e interés por un trabajo corresponsable, muchas veces se prioriza en lo curricular y se olvida el trabajo en la convivencia. También es una realidad que en muchas ocasiones hay silencios, es decir, no todos los alumnos externalizan lo que viven o lo que les gustaría cambiara para sentirse acogidos por la escuela, pero principalmente por sus compañeros y maestros.

REFLEXIÓN

En la experiencia descrita la docente de UDEEI resignifica las relaciones sociales dentro de la totalidad del grupo y su rol como mediadora. La solución que propone es pertinente a las actividades diarias del grupo regular; atiende las necesidades del contexto y de los alumnos, y trasciende el planteamiento del currículo oficial para crear situaciones que permiten trabajar las emociones, en principio, de rechazo, dando paso a una posible construcción de una identidad colectiva a través del conocimiento de sí mismo y de los *otros*. Sin embargo, es consciente de que una sola actividad no es suficiente y que esta debe ser el principio de una intervención a largo plazo.

La pregunta ¿cómo sería estar en el lugar de otra persona? impulsa al examen crítico de uno mismo y el desarrollo de la imaginación narrativa para pensar y entender a esa otra persona, comprender sus emociones, deseos o anhelos que experimenta (Nussbaum, 2001, p. 30), así como el miedo a perderlo todo; es decir, una manera de sentir su vulnerabilidad física, material o social. Ponerse en el lugar de otra persona, experimentar la otredad es una manera de cultivar la humanidad y la ciudadanía pues, visto desde una perspectiva más amplia, la educación pone al estudiante en contacto dialógico con la diferencia cultural, lleva a conocer las historias y necesidades de crecimiento colectivas.

La Educación Especial ha pasado por diferentes modelos de atención y cada uno ha implicado diversos retos, que en su momento

las diferentes generaciones de alumnos y sus maestros trabajaron para lograr dar una respuesta a su población, lo que involucra diversas acciones.

En la actualidad, al hablar de los servicios de educación especial bajo un modelo social de la discapacidad y teniendo presente la inclusión, en este caso dentro de los servicios de la UDEEI, del trabajo con los niños pertenecientes a una población en prioridad y/o que enfrente BAP, el riesgo es que a estos se les coloque en condición de vulnerabilidad, dificultando ejerzan su derecho a la educación en las escuelas regulares. Son muchos los retos para garantizar no solo su acceso a los aprendizajes, sino también su participación en las diferentes actividades con respeto, nombre; que se les considere y se les vea como un igual en las diferentes actividades realizadas al interior del aula, sean académicas, culturales o recreativas, tomando en cuenta un todo y no solo lo curricular, o creyendo que atendiendo lo académico estamos dando una respuesta que consideramos los estudiantes necesitan.

Para Nussbaum (2007) la inclusión de las personas con discapacidad física y mental en las políticas públicas, por ejemplo, ocupa un lugar importante dentro de esta comprensión de la benevolencia que, más allá de la caridad, propone nuevas lecturas de la justicia social para corregir las deficiencias de un contractualismo clásico regido por principios netamente económicos. Existe la necesidad de integrarlos en una concepción amplia de sujeto del contrato social.

No deberíamos permitir que la ficción narcisista de una perfección sustituta o de invulnerabilidad sirva como justificación para negar el derecho a estar en el mundo a grandes cantidades de personas, cuya mayor vulnerabilidad es el resultado de ordenamientos sociales organizados en torno de las necesidades de un grupo dominante. (Nussbaum 2006, p.364)

Si no atendemos lo anterior se corre el riesgo de fomentar aún más la exclusión, la segregación, la discriminación entre estudiantes y con ello quizá el desinterés, la desmotivación y deserción de los

menos favorecidos, ya sean alumnos con o sin discapacidad, de ahí que la escuela cobra un sentido importante al fomentar el reconocimiento de esa identidad colectiva sin que atropelle identidades colectivas de otros y se puedan sumar para generar comunidad en una nueva identidad colectiva. También se hace necesario que desde sus actores se cuestionen las prácticas escolares propias que permitan resignificar las nuestras. Para ello, se interpela al docente sobre su mediación entre los estudiantes con el fin de evitar actitudes o comportamientos excluyentes en la cotidianidad en el aula, al interior del grupo escolar. Bajo el riesgo de que los alumnos se reconozcan como vulnerables o lo opuesto, como superiores y con menosprecio hacia los demás, debemos promover el sentido de afinidad con los otros seres humanos, vulnerables todos al fin.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Argentina: FCE.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la Tierra*. México: FCE.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En Gentili, P. (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Izaola, A. y Zubero, I. (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers. Revista de Sociología*, 100 (1), 105-129.
- Leff, E. (2004). Racionalidad Ambiental y diálogo de saberes. *Polis, Revista Latinoamericana*, 7. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/6232>, el 23 de noviembre de 2017.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.

- Pedano, M. (2012) El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley (Nussbaum, M. 2006). *Aperturas psicoanalíticas*, 41, 1-14.
- Pedroche, A. (propietaria del sitio WEB). (2021). El topo con gafas. En *Cuentos infantiles cortos*. Recuperado de <http://www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-el-topo-con-gafas/>, el 13 de marzo de 2018.
- Pinedo, I. (2019). Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. *Universitas Philosophica*, 36 (73), 187-214.
- Santos, M. (2006). *El pato en la Escuela, o el valor de la diversidad*. España: CAM.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.
- SEP. (2011b). *Plan y Programa 5º Año de Primaria 2011*. México.
- SEP. (2015). *Orientaciones educativas para el fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes indígenas en las escuelas del Distrito Federal*. México: SEP.
- SEP-Dirección de Educación Especial. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) Planteamiento Técnico Operativo*. Documento de Trabajo. México: SEP.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Argentina: Marina Vilte.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para Todos, y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España: UNESCO.

EL RETO DE TERMINAR LA LEP 08 PARA ESTUDIANTES QUE EJERCEN SU LABOR DOCENTE Y QUE PROVIENEN DE AMBIENTES VULNERABLES

*Juana Josefa Ruiz Cruz**

*Karina Rodríguez Cortés***

Un “no tiene importancia” puede que no sea relevante.

Pero un cúmulo diario de “no tiene importancia”

sí que es excesivo y desestabilizador.

Antoni Munné

INTRODUCCIÓN

Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en toda la República Mexicana brindan programas educativos de profesionalización continua, uno de los cuales está dirigido a la atención a mujeres que trabajan en educación inicial y preescolar, que han ingresado a laborar a Centros de Desarrollo Infantil o escuelas privadas de nivel preescolar, que inclusive trabajan en el sector público, pero carecen de un título profesional.

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 095 Azcapotzalco.

** Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 097 Sur.

Derivado del decreto de obligatoriedad de la educación preescolar en México del año 2002 (DOF, 2002), el Estado se vio en la necesidad de ofrecer este nivel educativo a toda la población en edad de cursarla, lo que generaba una demanda importante de agentes educativos que brindaran dicho servicio. En respuesta a esta demanda, la Universidad Pedagógica Nacional se dio a la tarea de diseñar una Licenciatura en Educación Preescolar que permitiera la profesionalización del personal que laboraba en los centros educativos que atiende a dicha población infantil.

Añorve (2015) explica que el acceso a la educación inicial y preescolar opera desde dos tipos de centros educativos: los que se brindan a madres trabajadoras, donde se atiende a niñas y niños menores de 4 años –Centros de Asistencia y Desarrollo Infantil (CADI) y Centros de Atención Infantil (CAI)–, así como los Jardines de niños que ofrecen educación preescolar a la población infantil de entre 4 y 6 años; no hay que olvidar que institucionalmente se tienen centros privados y públicos, donde se percibe una situación de mercantilización como consecuencia de la obligatoriedad. Esta autora considera la necesidad de “invertir en la formación personal que atiende la primera infancia para lograr la realización del derecho a la educación de esta población, esto a su vez, es una inversión social para el país” (Añorve, 2016, p. 38).

El perfil de ingreso a la licenciatura mencionada, entre otros requisitos, es laborar en algunos de los centros educativos antes mencionados y poseer al menos dos años de antigüedad, lo que pareciera colocar a las aspirantes frente a situaciones de vulnerabilidad social. Al respecto, Katzman (2000) considera que esta es la imposibilidad de aprovechar las oportunidades que se le presentan al individuo en sus diversos ámbitos de desarrollo para lograr una mejora en su bienestar, o por lo menos frenar su deterioro. Ponce (2012) refiere que la noción de vulnerabilidad tiene que ver con una percepción de indefensión e inseguridad, así como incapacidad de generar estrategias para enfrentarlas, reflejándose en todos los aspectos de la vida de las personas, desde lo laboral hasta lo familiar y social.

En este estudio descriptivo consideramos al estrés y los factores que lo ocasionan como un estado que reflejará el grado de vulnerabilidad al que están sometidas las profesoras-estudiantes durante la realización de su licenciatura, pues compromete su estado de salud, importante para su existencia misma.

EL ESTRÉS: UNA CONSTANTE EN LA VIDA COTIDIANA

Desde una perspectiva biológica, el estrés en los organismos vivos es provocado por la presencia de factores externos que retan la capacidad adaptativa de los organismos para sobrevivir en el medio donde se desarrollan; sin embargo, si esos factores se vuelven cada vez más agresivos la oportunidad de adaptación se verá disminuida, llevando al organismo a un desequilibrio permanente. McGrath (como se citó en Salud Mental, 1999) considera que una situación amenazante para el individuo es cuando siente que no tendrá las capacidades y recursos para hacerle frente, donde él o ella tendrán como resultado una diferencia significativa en las recompensas o costos en su resolución, provocando con ello estrés.

La palabra estrés tiene como origen el vocablo inglés *stress*, que se traduce al español como “tensión nerviosa”, concepto que emerge en los años 30 del siglo pasado, acuñado por el fisiólogo Hans Selye. Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), con base en dicha propuesta, definen el estrés como una respuesta inespecífica del organismo ante una diversidad de exigencias del entorno, que en ocasiones lleva a la destrucción de este. Otros autores que refieren el concepto de Selye son Pérez y Meave (2014), quienes recuperan que no solo serán impactos negativos, sino también positivos que se dan de forma espontánea o continua y pueden causar daño al organismo.

En el caso específico de los seres humanos se presenta como una relación más compleja con su entorno. Pérez y Meave (2014) consideran el estrés como un proceso gradual transicional de diferentes estados emocionales, donde las necesidades y valoraciones de sí

mismo, así como sus estrategias de afrontamiento y valoración de la situación serán fundamentales para su aparición y repercusión en su estado de salud.

En la vida cotidiana, el ser humano tiene que generar continuas estrategias de adaptación, mismas que dependerán de la percepción y reinterpretación de cada uno de los hechos vividos, generando estrategias resolutivas. En ocasiones, las demandas del ambiente rebasan la capacidad de resolución del individuo generando estrés, que puede repercutir en su equilibrio emocional y físico.

Cuando los estímulos estresantes provienen específicamente de los entornos donde se desarrolla profesionalmente el individuo se denomina estrés laboral. Si bien es cierto la política pública no resuelve los problemas que emergen de la interacción de los seres humanos en la vida cotidiana, los planes y las acciones que se generen para brindar una posible solución son un reflejo de las necesidades individuales y de la sociedad en su conjunto.

En el Plan de Acción 2012-2020 de la Campaña Mundial de Prevención de la Violencia se abordan la violencia y el acoso en ámbitos empresariales, educativos, así como en otras instituciones; en él se afirma: “las víctimas para sobrevivir deciden dimitir, aunque en algunos centros escolares privados deciden suspenderlas en sus actividades o aceptar disminución del sueldo con tal de no perder su trabajo”.

Hirigoyen (2014) afirma que en la violencia dentro del ámbito laboral, incluyendo instituciones educativas y de otro tipo, los procedimientos de acoso están mucho más estereotipados que en la esfera privada, pero no por ello son menos destructivos; quienes están menos expuestos a sus efectos son aquellos que eligen marcharse, en la mayoría de los casos esgrimiendo enfermedad o dimisión (p. 47).

Si ese estrés se vuelve constante conduce a un permanente deterioro de las personas, hasta llegar a un agotamiento que induciría desarrollar el Síndrome de Burnout (Maslach y Leiter, 2016). Así mismo, este síndrome está estrechamente relacionado con el estrés

(Bertolote, 2008) y causa un grave deterioro en la salud mental de las personas (OMS, 2017; Houtman y Kompier, 1999).

Dentro del panorama epidemiológico en México, enfermedades como diabetes *mellitus*, hipertensión arterial sistémica, dislipidemias, obesidad, infarto agudo de miocardio y todo lo que en conjunto se conoce como Síndrome Metabólico (SM) son los desórdenes crónicos de mayor morbilidad y mortalidad en nuestro entorno. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO por sus siglas en inglés) ha informado que México ocupa el primer lugar en obesidad en el mundo: aproximadamente un tercio de la población mexicana tienen un grado de obesidad, lo que coloca a este padecimiento como la causa de varias de las enfermedades crónicas que se mencionaron con anterioridad (Perspectivas del Sector Salud en México para el 2015).

El SM es un padecimiento relacionado con el estrés psicológico crónico (Ortiz, M. S. y Sapunar, J., 2018); este estudio confirma la correlación existente entre el estrés psicológico y los componentes del SM, de acuerdo con los resultados presentados por el equipo de trabajo encabezado por Richard Davidson (2009), director del laboratorio de neurociencia afectiva de la Universidad de Wisconsin que, estudiando comunidades de babuinos, observó que los que presentaban menor estrés eran aquellos que se encontraban en la cúspide de la estructura; por el contrario, los de menor rango presentaban alteraciones del ritmo cardíaco como consecuencia de acumulación de grasa abdominal, niveles altos de colesterol y triglicéridos, variables presentes en el síndrome citado. Ortiz, M. S. y Sapunar, J. (2018) determinaron que el estrés psicológico crónico se relaciona con elementos presentes en el SM. Ellos consideraron no solo variables psicológicas clásicas como la ansiedad y la ira, la discriminación diaria, el apoyo social y el optimismo disposicional, sino también variables sociodemográficas como la edad, sexo, nivel socioeconómico, así como el estilo de vida (tabaquismo, consumo de alcohol).

LINEAMIENTOS INTERNACIONALES Y REGIONALES PARA LA SALUD MENTAL

En el Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020 (PASM, 2013-2020), la doctora Margaret Chan –directora general de la Organización Mundial de la Salud– afirma: “La buena salud mental hace posible que las personas materialicen su potencial, superen el estrés normal de vida, trabajen de forma productiva y hagan aportaciones a su comunidad” (OMS, 2013).

Ante la gravedad del deterioro de la salud mental en los humanos se busca una cobertura sanitaria universal, dando mayor peso a la prevención que a la resolución de los trastornos detectados en los individuos. Al respecto, se han emprendido diversas acciones, específicamente en mayo de 2012, cuando la Asamblea Mundial de la Salud hace presente la expresión *grupos vulnerables*, refiriéndose a individuos o grupos de individuos susceptibles de estar en ámbitos con situaciones y ambientes en los que están expuestos, ya sea por oposición a cualquier problema inherente de debilidad o falta de capacidad. Las profesoras-estudiantes que cursan la licenciatura referida se ubican dentro de este tipo de grupos, pues a través de sus narrativas se describen una serie de elementos contextuales del ámbito familiar, laboral y personal que las coloca de manera sorpresiva y constante ante situaciones complejas que en la mayoría de las ocasiones rebasan sus capacidades resolutivas. Cabe señalar que la conjunción de los roles, entre otros, de estudiante y trabajadora docente conlleva más elementos que las somete a altos niveles de estrés.

En referencia a lo anterior, y con respecto a su rol como docentes, Robalina (2005) desarrolló un estudio exploratorio convocado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), en el que se reunieron investigadores provenientes de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, todos ellos especialistas en los campos de la salud laboral y de la investigación pedagógica, para dar cuenta de variables emergentes

que influyen en el desempeño de los docentes, como el ambiente en el aula, la autoestima de los profesores, las expectativas que estos tienen respecto de sus estudiantes, entre otras. Se considera que lo más importante de este análisis es la imperiosa necesidad de promover acciones que alejen a los docentes de la percepción de que su profesión es solo brindar bienestar social, lo que no implica reconocer el sentido humano del proceso educativo, sino pensar en los docentes como profesionistas que requieren capacidades y competencias para laborar en diversos escenarios cambiantes, en ocasiones de gran incertidumbre, donde se reconozcan las brechas generacionales que implica un reconocimiento de estilos y códigos de comunicación y formas de aprendizaje nuevas que representan un gran reto, así como exigencias laborales y, con ello, procesos de adaptación y resolución al trabajo del profesorado.

Lo anterior implica que las y los docentes están sometidos a un estrés constante y, a pesar de tener conocimiento sobre la importancia de su salud, no la consideran como un factor fundamental para su bienestar personal, por ende, para el desempeño de su labor profesional.

Tedesco y Tenti (2002) evidencian que no solo los profesores sino también sus autoridades consideran únicamente su parte académica. Señalan que el trabajo docente invade los espacios extralaborales y domésticos, dejando poco tiempo para el descanso, convirtiéndose en un factor más de riesgo para su salud. Así mismo, los autores señalan que en su investigación se evidencia la deteriorada autoimagen que poseen las y los docentes como consecuencia del poco reconocimiento que la sociedad tiene de su trabajo profesional, postura contraria a la que perciben por parte de los padres de familia.

Por lo descrito anteriormente, los autores sugieren programas de intervención, en los cuales se fortalezca la autoestima y el cuidado de la salud en los programas de formación inicial y en servicio; integración de redes de apoyo y acompañamiento pedagógico para disminuir su sensación de soledad y abandono frente a la

ausencia de espacios colectivos de diálogo y, por último, aprender saberes pedagógicos e implementación de programas de seguridad en las escuelas.

La investigación educativa que aborde estos temas será central para el mejoramiento de la labor educativa, puesto que la formación del y la profesora de educación básica, sobre todo preescolar y primaria, mantiene la idea de que su labor es un apostolado, que significa sacrificio, empezando con sacrificar el *cuidado para sí*.

En México existen pocas investigaciones realizadas sobre la actividad docente y su relación con la salud. Las instituciones de salud pública (ISSSTE e IMSS) no reconocen la existencia de enfermedades profesionales relacionadas con la docencia, solo mencionan la “laringitis crónica con nudocidades en las cuerdas vocales”, mostrando un total desconocimiento sobre las afecciones que aquejan a quienes trabajan en la docencia (Guerrero y Rubio, 2009).

El Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (2004) reporta el progresivo deterioro de salud del y la docente debido al aumento de los factores estresantes a los que se somete; por ejemplo, en algunos niveles educativos los profesores refieren que la población que atienden tiene un nivel de conocimientos mayor al que ellos poseen, considerando bajo su percepción que eso es una desventaja, lo que los pone en una situación vulnerable. Miller (2004) considera que la constante demanda de evaluación, así como de certificación, diplomas y posgrados para ser reconocidos entre pares y por la sociedad es otro factor estresante.

Toda persona está sujeta a las demandas del entorno laboral, familiar y social, sin dejar de tomar en cuenta lo que emana de su propio interior, como las demandas y presiones impuestas por sus creencias. Martínez-Otero (2003) refiere que el estrés y la ansiedad dependen del ambiente de trabajo y de la personalidad del profesor, por ello es importante contemplar ambos en cualquier plan preventivo o recuperación de la salud mental del profesorado.

Al conjunto de respuestas que un individuo presenta frente al estrés laboral se le ha llamado Síndrome de *burnout*. El término

burnout fue utilizado por primera vez en 1974 por el psiquiatra de origen alemán radicado en Nueva York, Herbert Freudenberger, quien trabajaba en una clínica para toxicómanos, en quienes observó una progresiva pérdida de energía y desmotivación inicialmente debido al trabajo, hasta llegar a afectar su vida personal, conduciéndolos a un agotamiento antecedido por trastornos de ánimo, como la ansiedad y la depresión. Así mismo, describió que todo lo anterior provocaba en estos individuos una pérdida de sensibilidad, de comprensión hacia las personas con las que laboraban, hasta llegar a ser agresivas con ellas. Las causas a las que atribuyó dichos comportamientos son horarios no fijos de trabajo y, con ello, un mayor número de horas de trabajo que el establecido, salarios bajos y contexto laboral muy exigente, tenso y comprometido (Carlín, M., Garcés de los Fayos y Ruíz, E. J., 2010).

Maslach y Jackson (como se citó en Martínez, 2010) consideran que el síndrome es una manifestación comportamental del estrés laboral y lo entienden como un síndrome tridimensional caracterizado por cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) en el trato con clientes y usuarios, y dificultad para el logro/realización personal (RP). A partir de estos componentes se elaboró el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), cuyo objetivo era medir el *burnout* (agotamiento) personal en las áreas de servicios humanos, evaluando dichas dimensiones por medio de tres subescalas. Extraoficialmente, esta escala se ha convertido en la más aceptada por su amplia utilización en diversos tipos de muestras. Es común que se presente “estrés crónico, propio de los profesionales de servicios humanos cuya tarea implica una atención intensa y prolongada con personas que están en una situación de necesidad o de dependencia” (p. 25). En este grupo se incluyen médicos, enfermeras y profesores.

Aris Redo (2009) obtuvo evidencias de que durante el constante desempeño escolar se acumula una variedad de emociones contradictorias que van desgastando al docente debido al involucramiento forzado en los problemas de los individuos con los que trabaja, los cuales en algunos casos dependen emocionalmente de las y los

profesores. El autor realizó una investigación con docentes que laboraban en centros de educación infantil y primaria de la zona de Vallés Occidental, Barcelona, mediante una muestra aleatoria y estratificada. Se aplicó el instrumento MBI a 150 docentes, de los cuales se tomaron en cuenta solo 89 cuestionarios, lo que representa 60.67 %; en ese porcentaje se detectó un alto número de docentes susceptibles a padecer *burnout*, que además mostraron un alto cansancio emocional. Lo grave de esta situación es que son docentes que todavía tienen que permanecer muchos años en activo.

FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: MUJERES SOMETIDAS A MAYORES ESTÍMULOS ESTRESANTES

La feminización del magisterio en México es evidente, quizá porque algunas mujeres siguen teniendo la percepción de que su función en la vida está enfocada a la maternidad, imaginario con el cual ingresan a esa profesión, pensando que su trabajo se reducirá a medio tiempo, lo que les permitiría no dejar sus responsabilidades en casa. Sin embargo, al ingresar al ámbito laboral se enfrentarán a la realidad, puesto que los y las profesoras invierten mucho más tiempo de lo que pensaban, ya que su labor no se reduce a estar frente a grupo en las actividades docentes, también implica la planeación y preparación de estrategias didácticas, actualización constante de los contenidos disciplinares, actividades administrativas extra, sin olvidar las constantes evaluaciones a las que están sometidas.

Bertely-Busquets y Alfonseca Giner de los Ríos (2008) documentan que la feminización del magisterio inicia desde el siglo XVI, puesto que las primeras personas dedicadas a la educación eran monjas y beatas, época en la que la caridad y la devoción resultaban valores exigibles para las futuras maestras; así, señalan: “las mujeres decimonónicas sólo podían llegar a ser ‘educadoras’, debiendo llevar en sus venas la ‘sangre limpia’ que garantizaba sus buenas costumbres”

(p. 982). La lucha de las mujeres para el reconocimiento de sus capacidades intelectuales va más allá de un concepto de igualdad con los hombres: el objetivo es eliminar la relación entre los “males femeninos” y el “exceso de trabajo intelectual” (p. 986).

Esteban (2004) considera de suma importancia que las mujeres dejen de verse como víctimas, reconfigurando su existencia desde una dimensión corporal producto de sus experiencias, actuando como agentes de resistencia a los sometimientos que a lo largo de la historia de la humanidad han experimentado por medio del control y el consumismo. De modo que se hace necesario romper con la percepción impuesta de la sexualización del cuerpo femenino, pues eso impide reconocer su dimensión intelectual, emocional y, por ende, su existencia holística plena.

Un ejemplo de una profesora que mostró resistencia ante los embates de la sobrecarga laboral fue Laura Méndez de Cuenca, nacida en Amecameca, Estado de México (1853-1928), a quien en un excelente trabajo biográfico Bazant (2013b) recupera y documenta la trayectoria de esta docente. La misma autora señala que un biógrafo intenta adentrarse y “con palabras retratar el alma de su personaje. Se adentra en su personalidad y en su temperamento y llega a conocer sus emociones, sus acciones, sus motivaciones, sus sentimientos, sus éxitos y sus fracasos” (p. 47). Específicamente, en el apartado “¿Surmenage o histeria?”, referente a la salud mental, se describe la forma paulatina en la que Laura perdía lentamente su salud mental, no solo por enfrentar las adversidades de su vida personal, sino debido a que se sumaba la fuerte carga laboral que representaba atender a más de 130 alumnos, por lo que se sentía siempre agotada y sin saber a quién recurrir.

Aunado a su labor docente (1886), realizaba labores de limpieza de la escuela; en su desesperación, Laura se atrevió incluso a solicitar apoyo de un sobrino de 16 años, lo que le valió una sanción por parte del ayuntamiento. La forma de contratación desventajosa que tenía se sumaba a todo lo anterior, debido a lo cual se deterioró su salud:

se fue quebrantando hasta quedar hecha un verdadero manojo de nervios pues su necesidad económica era agobiante y no tenía ninguna otra opción de vida. Su existencia cotidiana transcurría en forma enajenante, pues corría de escuela a escuela y apenas disponía de tiempo para realizar las compras de rutina, preparar los alimentos, lidiar con otras tareas domésticas y cuidar a sus hijos. Estaba extenuada. El tiempo pasaba y ella se desintegraba como arena en un páramo desierto.

El concepto de histeria aceptado en esa época la consideraba como “una afección del sistema nervioso, propia de mujeres ociosas que provenían de las clases medias y altas. Por el contrario, la constante actividad entre las mujeres de clase baja les impedía tener la susceptibilidad para contraer esa anomalía” (Bazant, 2013, p. 162). Sin embargo, la conjunción de un pasado con diversas pérdidas y un presente de sobrecarga laboral y doméstica pudo ser lo que entonces se llamaba *surmenage*, y que hoy en día es estrés.

Las evidencias más significativas sobre las causas del estrés provienen de las condiciones laborales inadecuadas en la que se desempeña el individuo, por ello es importante centrar los estudios en las características del ambiente de trabajo y sus efectos; en particular, se observa que entre menos control tiene el empleado sobre las exigencias que le son impuestas mayor estrés se genera (Cottingham y House, como se citó en Hernández González, A., Ortega Andeane, P., y Turnbull Plaza, B., 2015).

ESTRÉS EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES QUE CURSAN UNA LICENCIATURA PARA SER DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

Se realizó una investigación de corte cualitativo, desde el paradigma interpretativo, que tiene como propósito describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. El supuesto

de investigación del que se parte es que el desgaste emocional y posible presencia de estados depresivos de las docentes-estudiantes aumenta debido a su nueva condición de estudiantes y a las exigencias laborales del medio en el que se desarrollan, vinculado con su historia de vida, reafirmando su pertenencia a un grupo vulnerable y con altas posibilidades de ser vulneradas.

Debido a lo anterior, se realizó un estudio exploratorio con el objetivo general de conocer e identificar la presencia de estrés crónico en las docentes a través de la detección del Síndrome de *burn-out* y si esto las ha llevado a estados depresivos. Al mismo tiempo, desde un enfoque fenomenológico hermenéutico, indagaremos a través de textos elaborados por ellas las posibles causas de su estrés. Dentro de este paradigma de investigación, Ricoeur (1999) considera a la hermenéutica como una interpretación orientada del texto, como forma de exteriorización intencional del diálogo interno que cada uno de los seres humanos establece consigo mismo para explicar y comprender una realidad determinada.

El grupo de estudio fue de 15 mujeres docentes-estudiantes que cursaban la Licenciatura en Educación Prescolar modalidad semiescolarizada, impartida en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Es importante señalar que, para ingresar y permanecer en dicha licenciatura, la institución tiene como requisito estar laborando y poseer una antigüedad mínima de dos años en el nivel educativo inicial o preescolar.

Se aplicaron dos instrumentos –uno para detectar la presencia del Síndrome de *burnout*–, así como el Inventario de Depresión de Beck para detectar la presencia y el grado de depresión.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que, de las 15 profesoras de preescolar, 73.33 % de ellas están al límite del agotamiento personal y 67 % presenta baja despersonalización, si recordamos que este último dato se refiere al índice de endurecimiento emocional que pudiera ser un riesgo y generar distanciamiento con los niños que atienden, hasta llegar al maltrato; se observa que, en ese

sentido, aproximadamente 33 % puede estar mostrando esta actitud con los niños y niñas que atienden en su labor docente.

Al cruzar los datos anteriores con los obtenidos en la aplicación del Inventario de Depresión de Beck se observa que en 71.42 % de los casos existe relación entre agotamiento emocional y la presencia de algún nivel de depresión –depresión grave, estado de depresión intermitente o leve perturbación del estado de ánimo–. Sin embargo, dos casos que presentaron agotamiento emocional no mostraban ningún grado de depresión, lo que propicio iniciar con el análisis de los textos elaborados por cada una de ellas, en los que se plasmaba parte de sus historias de vida.

Al buscar una explicación de los casos que presentaban agotamiento emocional e indicios de estado depresivo, sus escritos biográficos plasmaban fenómenos sociales que ellas detectaban en las historias de vida de sus alumnas y alumnos, y posteriormente vinculaban con lo vivido por ellas, como abandono de padres, violencia intrafamiliar, pobreza, agresiones, amenazas y tener un familiar con graves problemas de alcoholismo; estas mismas problemáticas eran los principales obstáculos que impedían alcanzar los logros con algunos de los y las niñas que estaban en su grupo escolar.

A partir de las historias de vida de las profesoras se hizo presente un fenómeno social no contemplado, violencia en la escuela que ellas padecieron por parte de sus profesoras, específicamente de nivel preescolar y primaria. Tema difícil de investigar por las repercusiones legales que conlleva y que muchas veces son encubiertas; sin embargo, fueron las propias profesoras-estudiantes las que describieron haber sido objeto de ese tipo de violencia.

Las investigaciones de Robalino-Campos (2005) y Pérez Espinosa y Meave Loza (2014) dan cuenta de abusos, negligencia, detrimento de la salud, seguridad y daños al estado emocional y al bienestar físico del menor, afectando su maduración y sus derechos básicos. Lo anterior evidencia un punto de fragilidad de las profesoras de educación inicial y preescolar que puede llevarlas a reproducir esas acciones en estado de agotamiento laboral.

Analizando las narrativas en las que plasmaron sus propias biografías, las 15 profesoras describen condiciones del contexto en el que laboran, determinantes para la presencia e incremento de estrés, que silenciosamente va deteriorando su salud física y mental. Enlistamos a continuación las detectadas:

- a) Las condiciones de contratación de gran incertidumbre laboral; 13 de ellas laboran en estancias infantiles en las que las dueñas de estas condicionan su contratación a la sobrecarga laboral. Ellas se encuentran sometidas a la voluntad de las dueñas de las estancias infantiles. Hirigoyen (2014) manifiesta que la violencia de un superior a un subordinado es actualmente la más frecuente, donde “se da a entender a los trabajadores asalariados que deben estar preparados para aceptar cualquier cosa con tal de conservar su empleo” (p. 55).
- b) Salarios bajos –algunas de ellas refieren un pago de 800 pesos semanales– por cumplir no solo funciones de docencia, sino actividades administrativas que competen a la directora, que en ocasiones es la misma dueña de la estancia. También realizan labores de limpieza de las aulas y, en casos extremos, hasta actividades personales de las propietarias de dichas estancias (realizar compras de su despensa, realizar pagos en bancos).
- c) En algunos casos refieren no recibir pago alguno por su trabajo, situación que junto con los salarios bajos es tolerada por ellas, pues al quedarse sin trabajo no podrían tener la constancia laboral necesaria para continuar realizando sus estudios en la UPN y cumplir con el requisito de obtener el título de licenciatura para seguir laborando en las escuelas de nivel inicial y preescolar privadas ni tampoco poder aspirar a concursar por una plaza en el sector educativo público.
- d) Describen la gran tensión que les genera la inasistencia de algunas de sus compañeras, lo que provoca que atiendan un mayor número de niños. Un caso específico es el descrito por una de las estudiantes-profesoras, quien refiere que en

las salas de maternal uno debe atender a seis bebés, sin embargo, por ausencia de personal o deficiencia de este llega a atender hasta 15 bebés por sala.

- e) Los cambios constantes en los modelos educativos que se suceden de forma vertiginosa, sin que las docentes tengan injerencia en esas transformaciones y un real entendimiento de las que están vigentes, cuando ya se les exige poner en marcha los nuevos planes educativos.
- f) Todas ellas presentan historias de vida en las que sus infancias se desarrollaron en familias con problemas de violencia, alcoholismo y abuso sexual, lo que se refleja en su presente mediante situaciones familiares difíciles de afrontar por la problemática económica y social que viven.
- g) Un hallazgo importante fue detectar dos casos que no presentaban el Síndrome de *burnout* ni la presencia de algún tipo de depresión; al revisar sus biografías se ubicó que ellas eran las dueñas y directoras de las estancias infantiles donde laboraban.
- h) Describen agobio por la sobrecarga de trabajo, incluyen lo laboral y doméstico; en algunos casos su rol de madres y en otros ser responsables de sus padres o hermanos con alguna discapacidad.

Estos resultados evidencian la necesidad de plantear una alternativa de solución que brinde apoyo emocional a las profesoras; sin embargo, consideramos que no bastaría con ello, que es impostergable un análisis profundo de cómo se desarrolla la labor docente en todos los niveles educativos, con mayor énfasis en educación inicial y preescolar, así como en primaria, pues las profesoras no solo provienen de grupos vulnerables, sino que los y las niñas que atienden provienen de esos mismos grupos de alta vulnerabilidad.

Guerrero y Rubio (2009) aseguran que la complejidad del Síndrome de *burnout* requiere de un enfoque integral de la situación de quien lo padece, lo que permitirá intervenciones holísticas. La

solución que se plantea ante la presencia de este síndrome es la intervención de manera grupal, a partir de la cual se implementen estrategias de afrontamiento que les permitan mejorar su salud, calidad de vida laboral y comodidad personal.

Si partimos de la premisa establecida de que la evolución del cerebro de los seres humanos los ha hecho capaces, a hombres y mujeres, de cuestionar su esencia y existencia, entre otras muchas cosas, es necesario proponer la conformación de una espiral dialéctica de continua transformación del individuo, siempre y cuando la persona se detenga y analice ese momento del pasado con una mirada del presente. Si esto ocurriera durante toda la existencia del individuo generaría un continuo de conciencia que permitiría la identificación de los elementos que causan trastornos emocionales que pueden llevar al agotamiento emocional y con ello a la depresión. Sin embargo, consideramos la importancia de someter a un análisis profundo los contextos laborales desfavorables en los que se trabaja en las estancias infantiles.

La conjunción de dos métodos: la autobiografía, que utiliza la narrativa de las profesoras, quienes dan cuenta de puntos relevantes de sus propias trayectorias de vida, y la terapia gestáltica que, con ayuda de personal preparado en este enfoque, permite orientar a las docentes para reeditar su vida en el aquí y ahora, lo que proporcionaría un apoyo más eficiente.

La necesidad impostergable de atender la salud mental de la población docente, más allá de la definición emitida por las organizaciones internacionales y nacionales sobre la salud de los seres humanos, se debe alejar de la visión biologiscista, aquella que únicamente centra al hombre y su existencia en lo anatómico y fisiológico, pues este no es solo un conjunto de procesos bioquímicos que ocurren en su interior, sino que esos procesos están ligados fuertemente a las emociones que se generan en el ser, provocados por el entorno donde se desarrolla como un campo unificado. Este último concepto es fundamental en la Terapia Gestalt, que retoma de Heidegger (1927) el concepto de *Dasein*, mismo que rompe con la

centralidad del hombre y lo coloca como parte del mundo: “Mundaneidad es un concepto ontológico que se refiere a la estructura de un momento constitutivo del estar-en-el-mundo. Ahora bien, el estar-en-el-mundo se nos ha manifestado como una determinación existencial del Dasein”. (p. 73). Esta conceptualización gestáltica reafirma la influencia del contexto, siendo que la mayoría de los y las docentes laboran en ambientes adversos, y que no solo dependerá de una terapia para mejorar su salud, sino de atender las problemáticas sociales que rodean el quehacer docente.

REFERENCIAS

- Añorve, G. (2015). El derecho a la educación de la primera infancia en el Distrito Federal como una demanda histórica de las madres trabajadoras. En K. Rodríguez Cortés, *Evaluación de la Licenciatura en Educación Preescolar 2008 ante la integración de la Universidad Digital. Estudio de caso de la Unidad 095* (pp. 168). México: UPN.
- Aris Redo, N. (2009). El síndrome de Burnout de los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848.
- Bazant, M. (2013a). *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno educativo*. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Bazant, M. (2013b). Una musa de la modernidad: Laura Méndez de Cuenca (1853-1928). *Historia de la Educación Latinoamericana*, 15 (21), 19-50. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.21.01>
- Bertely-Busquets, M. y Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 981-997. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es, el 5 de diciembre de 2017.
- Carlín, M. y Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2010). El síndrome de Burnout: Evolución desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología* 6 (1), 169-180.
- Davidson, R. (2009). *Stress. Retrato de un asesino*. [Video]. Estados Unidos: Coproducción National Geographic y Stanford University.

- Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. (1999). *Salud Mental*. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/EnciclopediaOIT/tomo1/5.pdf>. el 31 de agosto de 2017.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B. S. A.
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J. C. (2009). La salud del docente: una necesidad por atender. *La tarea*, 20, 21-25.
- Heidegger, M. (1947). *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitaria. Recuperado de http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/Heidegger-Ser_y_Tiempo.pdf, el 7 de diciembre de 2017.
- Hernández González, A., Ortega Andeane, P., y Turnbull Plaza, B. (2015). Estrés laboral en anestesiólogos reflejo del ambiente hospitalario del sector público. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 5 (2), 65-71. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/EnciclopediaOIT/tomo1/5.pdf>, el 12 de abril de 2018.
- Hirigoyen, M. F. (2014). *El acoso moral*. España: Paidós.
- Houtman, I. L. D. y Kompier, A. J. (1999). Trabajo y Salud mental. En Hurrell J., Murphy, L., Sauter, L., y Levi, L. (1999). *Salud Mental. Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*. Recuperado de <https://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/EnciclopediaOIT/tomo1/5.pdf>, el 31 de agosto de 2017.
- Martínez Pérez, A (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>, el 25 de noviembre de 2016.
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Revista Pulso*, 26, 9-21.
- Maslach, Ch. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry* 15, 103-111. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4911781/pdf/WPS-15-103.pdf>, el 10 de junio de 2019.
- Miller, E. (2004). Políticas de formación Docente en la Mancomunidad del Caribe. En *Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (PRE-LAC), Un trayecto Regional hacia la Educación para todos*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/regional-education-project-for-education-in-latin-america-and-the-caribbean-efaprelac/>, el 4 de diciembre de 2017.

- OMS. (2013). *Plan de Acción sobre salud Mental 2013-2020*. Suiza. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf;sessionid=05FE0EF8453E37751830415E87264017?sequence=1, el 13 de junio de 2019.
- OMS. (2017). *Official Records of the World Health Organization, 1946* (2), 100. Recuperado de <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>, el 18 de junio de 2019.
- Ortiz, M. S. y Sapunar, J. (2018). Estrés psicológico y síndrome metabólico. *Rev. Med. Chile*, 146, 1278-1285.
- Pérez Espinosa, J. R. y Meave Loza, S. F. (2014). El maltrato docente en niños preescolares: una lectura clínica preliminar. *Revista Digital Universitaria*, 15 (1). Recuperada de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art01/index.html>, el 7 de diciembre de 2017.
- Robalino Campos, M. y Körner, A. (coord.) (2005). *Las condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>, el 13 de junio de 2019.
- Ruiz Cruz, J.J. (2017). *Presencia del Síndrome de Burnout en Mujeres Docentes de Nivel Preescolar en México*. Tesis de doctorado. Universidad Gestalt.
- Ruiz Tapia, N. E. (2009). La Salud del docente: una necesidad por atender. *La Tarea*, 20, 21-25.
- Salama-Penhos, H. (2006). *Ciclo Gestalt de Salama. TPG. Manual del test de Psicolodiagnóstico Gestalt de Salama*. México: Centro Gestalt de México.
- Tedesco, J. C. y Tenti, F. E. (2002). Nuevos tiempos nuevos docentes. Buenos Aires: IIPE. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675>, el 13 de junio de 2019.
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 marzo 1990*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>, el 25 de noviembre de 2017.

CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 097

*Julio Cesar Lira González**

INTRODUCCIÓN

Violencia y educación construyen vínculos complejos y difíciles de observar. En ocasiones se percibe a la segunda como solución de la primera; sin embargo, una perspectiva más amplia ve en lo educativo la posibilidad de dar respuesta a dicha problemática, pero también de establecer las bases simbólicas que la reproducen. Cuando un niño o una niña son educados de acuerdo con la moral histórica de su tiempo interiorizan patrones de comportamiento que generan por igual situaciones de violencia o de convivencia basadas en el respeto. La educación, al expresar procesos de apropiación cultural, configura prácticas sociohistóricas que son reproducidas por medio de las instituciones sociales.

En este capítulo se analiza la violencia de género en la escuela y la familia a través de las voces de las estudiantes que se forman en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur (UPN 097 Sur) de la Ciudad de México. Algunas de las perspectivas teóricas

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 097 Sur.

y metodológicas que se retoman en este trabajo incluyen las miradas de Butler (2006), Fraser (2012), Lagarde y de los Ríos (2015) y Venna (2016) con el fin de construir las interpretaciones sobre las voces de las estudiantes. Las miradas teóricas sirven como punto de partida para localizar los significados de la violencia a partir de su noción de cuerpo, sexualidad y género. El trabajo funge como un ejercicio de reflexión entre teoría y práctica (vivencias) que mapea las relaciones del poder asimétrico en las vidas de las mujeres en su cotidianidad.

El presente escrito refleja el aprendizaje de varias experiencias de investigación-intervención realizadas por los integrantes del Cuerpo Académico Prácticas Educativas y Procesos Culturales en Educación (CA-PEPCE) durante una década.

El tejido argumental que aquí se expone es parte de procesos de significación y resignificación de la información obtenida de los instrumentos narrativos aplicados a las estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP-08) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur Ciudad de México (UPN 097). A continuación, se ofrece una breve descripción del escenario donde se han realizado las investigaciones, así como del proceso que se siguió para llegar a la problemática de la violencia de género.

En la UPN 097 se imparte la LEP-08; el programa atiende a asistentes educativas y educadoras del preescolar no tituladas y que, por disposiciones oficiales plasmadas en las reformas hechas durante la primera década del siglo XXI en México, lo necesitan para no perder sus empleos.

El modelo educativo que se sigue es semipresencial: requiere que las estudiantes asistan una vez a la semana a clases, durante 8 horas, en días exprofeso para ello: miércoles, jueves o sábados. El modelo se fundamenta en cuatro pilares:

- 1) gerencia del conocimiento, 2) enfoque por competencias, 3) enfoque constructivista y 4) enfoque comunitario. [...] El modelo curricular se

consolida a través de cuatro ámbitos (profesional, gestión escolar comunitaria, gestión curricular, metodológico y socioafectivo) y un eje de gestión pedagógica. (UPN, 2008, pp. 29-36)

La plantilla docente que atiende la licenciatura es multidisciplinar, conformada por filósofos, pedagogas, psicólogos, sociólogos, antropólogas, filólogas, administradores educativos y normalistas. Además, la planta docente cuenta en su mayoría con estudios de posgrado. El ambiente en la unidad es de docencia y de investigación; hay tres cuerpos académicos multidisciplinarios encargados de construir y difundir conocimientos.

Los profesores del CA-PEPCE tienen más de 10 años indagando sobre la violencia educativa en el nivel básico. Los conocimientos obtenidos han sido aplicados en proyectos de intervención, que a su vez conducen de nuevo a la indagación, generándose un ciclo en espiral de investigación-formación-intervención. A lo largo de este periodo se pasa de concebir la violencia escolar como un fenómeno en los escenarios escolares a comprender que es *en y de* las escuelas, que no solo la reproducen, también la producen. Asimismo, conforme la mirada se ilustra, se deja de pensar en *la violencia* y se comienza a hablar de *las violencias*; con ello se abandonó la postura esencialista del fenómeno y se renunció a construir un concepto general para dedicar los esfuerzos a entender los significados de la violencia en escenarios situados.

En el año 2018 se decidió realizar proyectos referidos a la violencia de género, ya que formar educadoras dejó al descubierto un mundo hasta ese momento ignorado. Las estudiantes reflejaban, reproducían y producían relaciones de poder asimétricas, que de una manera u otra dejaban entrever las posiciones de privilegio en las que se encontraban los hombres respecto a ellas como mujeres.

El perfil social, económico, político y cultural de las estudiantes de la LEP-08 año con año mantiene ciertas constantes y bastantes diferencias; no obstante, son las características similares las que hacen pensar que la violencia en contra de las mujeres es un rasgo cultural

y sistémico no solo del contexto de las estudiantes, sino de la sociedad mexicana.

De acuerdo con Sánchez (2017), la mayoría de las estudiantes en la LEP-08 viven diferentes formas de vulnerabilidad: trabajos inestables, salarios mínimos, formaciones académicas erráticas; capital económico, cultural y social reducido. Además, por ser en su mayoría el soporte económico y moral de sus familias, perder el trabajo les significaría no poder satisfacer las necesidades propias y de sus hijos. Todo esto ha generado un caldo de cultivo que potencializa las desigualdades de género y crea las condiciones objetivas y subjetivas de entornos de violencia que deben soportar, inadmisibles en otras circunstancias.

El ingreso de las estudiantes a la LEP-08 expresa las condiciones de género histórico-culturales de muchas mujeres mexicanas. Entrar a la universidad surgió de un requerimiento ajeno a las proyecciones de existencia que habían trazado; fue debido a una política educativa sostenida sobre principios democráticos paradójicamente excluyentes¹ (Lira, 2019), lo que hizo que reformularan sus proyectos de vida.

En consecuencia, continuar su formación no estaba dentro de sus planes: la mayoría había dejado la escuela por no sentirse capaces de ser admitidas a la universidad, por haberse casado o tener que dedicarse a los hijos; argumentos que se repiten a lo largo de las narrativas de mujeres estudiantes a las que una disposición oficial y no sus propios ideales les brindó la posibilidad de continuar con sus sueños sin contravenir de manera directa los intereses familiares. En sus palabras, “ya tenían la justificación para salir de sus casas sin que las juzgaran de malas mujeres” (Entrevista, 2017).

¹ Por democracia excluyente se entiende, en este escrito, aquellas acciones institucionales que se promueven en la universidad y que se encuentran justificadas por un discurso incluyente y humanista basado en la justicia y la igualdad, pero que tienen una función legitimadora de prácticas basadas en la desigualdad y la exclusión social.

La interacción con las estudiantes permitió profundizar en sus representaciones sociales y, a través de estas, comprender los *por qué* naturalizaban o normalizaban las violencias en sus vidas personales, profesionales y académicas. Ciertas acciones violentas resultaban normales si la finalidad era educar; el maltrato era justificable y dejaba de serlo si se apelaba al amor y la disciplina (Sánchez y Lira, 2019, pp. 121-146).

Las violencias que enfrentaban las estudiantes no eran únicamente ejercidas en contra suya; evidenciaban una pequeña parte de la realidad de las mujeres en México, donde es común ver en los medios de comunicación noticias relativas a feminicidios, acoso sexual, hostigamiento, privación de su libertad y discriminación, entre otras formas de abuso. En este punto se volvió inevitable cuestionarse ¿por qué una mujer que es mayor de edad tiene que pedir permiso para ir a estudiar?; ¿cuáles son las razones por las que les parece normal dejar los estudios para casarse o tener hijos?; ¿qué les impide dejar un matrimonio donde son vejadas?; ¿cómo aguantan una vida llena de dolor al lado de un hombre que ha sido la causa de dicho malestar?; ¿cómo evidenciar la violencia de género que viven sin victimizarse? Las respuestas pueden expresarse de manera fácil, pero llevarlas a la práctica pareciera en muchos casos imposible.

La tesis sobre la que se construye esta argumentación tiene que ver con el hecho de que la violencia de género es una forma de poder asimétrica², histórica reproducida y producida a través de las instituciones sociales que funcionan como dispositivos de poder, control y sometimiento de las personas, últimas que introyectan roles

² La categoría “poder” no es unívoca. Existen nociones contrapuestas que expresan, más que imprecisiones, la complejidad del término. No obstante la diversidad, Bobbio (1997) las tipifica en tres grandes categorías: instrumental, sustancial y relacional. En este escrito se entiende por “poder asimétrico” toda relación social basada en desigualdades económicas, políticas y socioculturales que colocan a una de las partes de la interacción en una situación de privilegio que le permite imponer su voluntad a la otra parte.

de género asignados culturalmente y que expresan en sus prácticas e interacciones las funciones y representaciones sociales sobre lo que significa ser hombre o mujer; por ello es tan difícil pasar de las palabras a los hechos cuando se habla de revertir la violencia de género.

La violencia de género da cuenta de la antítesis estructural-agencia; por un lado, se asocia a lo estructural –como se expresa en la tesis del párrafo anterior–; pero, por otro, las personas no están determinadas y generan estrategias de reproducción con el potencial de transformar su mundo. De manera que la educación, como dispositivo cultural, al reproducir las condiciones subjetivas de existencia produce, al mismo tiempo, las representaciones ideológicas para transformar la realidad (Sánchez y Lira, 2019, p. 126).

Dicho lo anterior, comienzan a hacerse evidentes las razones de pensar y realizar intervenciones sobre la violencia de género. Las realidades que viven a diario las estudiantes de la LEP-08 al momento de participar en distintas comunidades societarias son motivo suficiente para centrarse en este tipo de violencias. Antes de mostrar los hallazgos y las evidencias se exponen las redes conceptuales que se tejieron para dar sentido y coherencia argumental a las interpretaciones aquí expuestas.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

El siglo XXI se caracteriza por la revaloración de la diferencia, lo diverso y lo particular en detrimento de lo general, lo homogéneo y lo universal. Las disputas sociales dejan de ser exclusivamente debido a reivindicaciones erigidas sobre la redistribución de la riqueza producida en la sociedad; no se lucha solamente por justicia social en términos económicos. Hoy, las exigencias son mayores y parten de la inclusión económica, social, cultural e ideológica de las personas desde su heterogeneidad; construir una sociedad más justa y

equitativa pasa por desafiar los problemas de redistribución, representación y reconocimiento (Fraser, 2012, pp. 24-44).

Desde la diferencia, los movimientos sociales han dejado de organizarse en torno a los valores y principios de un sujeto histórico. El abanico se ha diversificado y, ante la falta de un relato estructurante de lo social, han aparecido múltiples discursos con estos, múltiples batallas que expresan relatos sin un centro que sirva de eje (Canclini, 2011, pp. 18-25).

En la década de 1970 se dio a conocer mundialmente uno de los movimientos sociales más combativos de finales del siglo XX y lo que va del XXI: el feminista. Aunque ya desde el siglo XVIII, con el pensamiento ilustrado, aparecen las ideas que abanderarían la primera ola del feminismo. Esta forma de organización social ha logrado articular las demandas distributivas, de representación y reconocimiento a niveles estructurales e individuales, así como a diferentes escalas: local, nacional e internacional.

Los fenómenos sociales comenzaron a ser analizados desde la óptica de la mujer, quien ha sido definida en oposición al hombre, situado dentro de las desigualdades sociales del sistema capitalista en una posición de privilegio. Para el feminismo el mundo ha sido pensado y organizado a favor de los varones, realidad que debía ser transformada.

La mujer no nace se hace, expresaba Simone de Beauvoir; no era el segundo género, llegaba a serlo por formación y adoctrinamiento. Ser mujer u hombre era y es consecuencia de procesos de socialización que consisten en interiorizar la cultura. El movimiento feminista ha luchado contra las desigualdades por considerarlas una condición estructural resultado de relaciones sociales de producción capitalista, pero, sobre todo, por ser sistematización y secularización de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, asimetría que ha sido conveniente a la acumulación de capital; por ende, la liberación de la mujer es también la liberación del hombre de un sistema patriarcal de racionalidad capitalista sustentado en la explotación de unos por otros.

Marcuse (1983) argüía sobre el feminismo que era un movimiento social que se desplazaba dialécticamente en dos niveles; en el primero para combatir las contradicciones del sistema capitalista y alcanzar igualdad económica, política, cultural y social. En el segundo para ir más allá de la igualdad y lograr suprimir la dicotomía hombre-mujer (p.10). Esta forma de organización consiguió condensar en sus demandas el malestar social de las personas, sin eliminar o minimizar las diferentes denuncias.

Hoy existen diferentes tipos de feminismo y la noción de género ha abierto el campo de acción hacia cuestiones de reconocimiento, auto definición, derecho a la sexualidad, entre otras expresiones. No es motivo de este escrito abordarlos ni reflexionarlos en su dimensión histórica o conceptual; en este momento, de acuerdo con las pretensiones del capítulo, basta señalar que las relaciones de género son ante todo construcciones sociales cristalizadas en discursos históricos localizables en un tiempo-espacio.

Foucault (1980) planteó que toda sociedad produce discursos con la intención de controlar, generar, utilizar y organizar lo social; de no hacerlo, el carácter aleatorio, volátil y contingente de la realidad se volvería un problema y el *status quo* de las clases dominantes correría peligro (p. 11). Así, los discursos son dispositivos de naturaleza heterogénea y estratégicos que legitiman y reproducen una manera de ser y estar en el mundo a través de procedimientos sistematizados que dan origen a representaciones y prácticas sociales manifiestas en el lenguaje.

La construcción social del discurso sobre el género se ha fundamentado históricamente a través de los principales agentes de socialización, que para Touraine (2005) son la familia y la escuela (p. 14), dispositivos culturales mediante los cuales se aprende a ser y estar en la sociedad de acuerdo con las normas, reglas, creencias, principios morales y representaciones sociales correspondientes a un tiempo-espacio definido históricamente. Atendiendo a lo dicho, los agentes de socialización son, por antonomasia, los escenarios donde se lleva a cabo la educación, por tanto, donde se reproducen

y construyen los discursos de poder, verdad y prohibición referentes al género.

DISCUSIÓN: FAMILIA, ESCUELA Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Escuela y familia constituyen dispositivos de sexualidad, poder, saber y disciplina en donde se reproduce lo social, pero en la medida en que lo hacen se producen contradicciones entre los componentes y agentes sociales heterogéneos que los componen, cuya singularidad dialéctica de los dispositivos posibilita el cambio; es decir, reproducción y producción actúan de manera concomitante en la continua construcción y deconstrucción de los sujetos.

Una vez referidos los andamios conceptuales sobre los que se interpretaron las narrativas de las estudiantes, es momento de presentar sus voces y con estas las relaciones existentes entre las vivencias, los recuerdos y la teoría. La reflexión se organizó a través de dos dispositivos de reproducción de poder: el familiar y el escolar.

LA FAMILIA COMO DISPOSITIVO DE PODER Y DE SEXUALIDAD

La sociología de la educación sostiene que la familia es, por lo general, el primer ámbito de socialización, en el que se transmiten y cimientan las bases ideológico-culturales de la sociedad en las personas; por lo tanto, reproduce la manera en que entendemos la vida, la sexualidad, lo posible o imposible. Es en la familia donde se interiorizan los discursos de verdad, poder y prohibición.

Pégame, pero no me dejes, porque si me dejas quizá sea feliz

Cuando tenía 6 años recuerdo que [...] mi papá llegaba a casa [,] entraba al baño, salía, prendía la tele y se sentaba a ver la televisión. Mi mamá iba a la cocina, preparaba la comida, la servía en la mesa y le avisaba a mi papá que fuera a comer; siempre era lo mismo. En una ocasión mi mamá se sentía

mal y fue al doctor, cuando papá entró a la casa y no vio a mamá comenzó a gritar y preguntar por ella. Mi hermana mayor le comentó que había ido al doctor que no tardaba; después de varias maldiciones le dijo que le sirviera de comer. Cuando llegó mi mamá [,] la metió al cuarto, yo escuchaba como le gritaba y muchos ruidos secos como si le pegara. Al salir del cuarto él se fue al sillón, se sentó y prendió la tele; ella con los ojos rojos e hinchados por el llanto nos sonrió y se fue a la cocina. Hoy haciendo un examen de conciencia veo con tristeza que mi mamá casi siempre estaba en la cocina, haciendo el quehacer y llorando [...] un día papá decidió irse con otra mujer y años más tarde volvió y mamá que había dejado de llorar le volvió [a] abrir las puertas de la casa, de su corazón y de la toma de lágrimas de sus ojos. (Narrativa, 2015)

“Pégame, pero no me dejes, porque si me dejas quizás sea feliz”. Pareciera solo una frase para titular la narrativa, sin embargo, también refleja los modos de vida de algunas mexicanas. En el relato se retratan la relación de una madre con su esposo e hijas. Se percibe una mujer en situación de cautiverio, sin voluntad, dispuesta a cumplir los caprichos del hombre y al servicio de los hijos. Maternidad y conyugalidad son condiciones históricas que han organizado la existencia de las mujeres desde antes de nacer. Lagarde y de los Ríos (2015) nombra a esta configuración de mujeres como “madresposas” (p. 1204), caracterizadas por la adscripción a estereotipos de género vigentes, basados en la reproducción y la servidumbre voluntaria.

La mujer de la narrativa se relaciona maternalmente con los integrantes de la familia; ella cuida y procura, en la medida de sus posibilidades, que los hijos estén bien, de lo contrario sería una mala mujer. En esta estampa (Narrativa, 2015) se ve el sacrificio, el sufrimiento, el sollozo y el silencio como sinónimos de buena fémina. En palabras de Marcuse (1983), se observa la dicotomía de la mujer que encuentra existencia a partir de la agresión del hombre, lo que acentúa la polarización entre los dos géneros existentes en la visión heteropatriarcal.

Por último, llama la atención que cuando se pide construir un texto sobre la madre, quien lo elabora expresa con lágrimas en los ojos que “era una gran mujer y un ejemplo de vida”. De manera inconsciente la escritora relaciona su ser mujer con una maternidad cimentada sobre relaciones de dominio y sufrimiento, vividas por su madre. El discurso social del género es transmitido y reproducido en la familia. Papá y mamá enseñan a las hijas, por medio del ejemplo, lo verdadero, lo prohibido y la normalidad en las asimetrías de poder en las relaciones de género. La hija, al tomar de ejemplo a la madre, asume que el sentido de su vida gira en torno a la maternidad y la conyugalidad basadas en el servilismo y la crianza.

Una voz más se visibiliza en las siguientes líneas:

El gran varón con su piruja

Por las tardes después de comer, hacer las tareas del colegio y de la casa, a mi hermana y a mí nos ponían a rezar el rosario. Yo no entendía nada; por ejemplo ¿por qué mis hermanos no estaban y los dejaban jugando en el barrio? [,] ¿por qué a mí no me dejaban jugar después de las 6:00 p.m. en la calle? o ¿por qué la comadre de mamá le decía que si dios perdonó a la Magdalena quién era ella para no perdonar a mi papá? Después del rosario ayudaba a mamá a preparar la ropa de mis hermanos y después a dormir. Una noche la comadre estaba platicando con mamá, le decía que la esposa de don Víctor se comportaba como una cualquiera, que cuando él salía a trabajar ella aprovechaba para irse quién sabe a dónde [,] muy arregladita y siempre regresaba poco antes de que su esposo volviera. Lo que yo no sabía era que todos en la colonia pensaban lo mismo. Poco a poco se hacían más comentarios y se oía de vez en cuando: “míralos ahí van el gran varón con su piruja”, los sobre nombres tenían varias interpretaciones; el de Víctor hacía alusión a ser un gran tonto, pero a la vez una gran persona; en el caso de ella el sentido era evidente y lo único que expresaba tenía que ver con el supuesto hecho de ser una mujer casquivana. Todos en el barrio sabíamos que Víctor andaba con muchas mujeres, pero era un buen hombre porque aguantaba las supuestas liviandades de su mujer. No tardó tiempo en que este señor se enterara de lo que decían de ellos y una mañana ella

salió de su casa igual que siempre, pero con los ojos morados, la había golpeado. Lo triste para mí fue saber que la señora salía después de él y regresaba antes de que su esposo llegara a casa porque el gran varón se veía con otra mujer con la que tenía hijos y la disoluta del barrio iba solamente al trabajo, esto último lo sabían todos incluso su marido; aun así, le pegó y la gente siguió hablando mal de ella. (Narrativa, 2018)

“El gran varón con su piruja”, un título emanado de esta segunda estampa devela las desigualdades de género, evidentes en la narrativa (Narrativa, GA, 2018). En las interacciones queda manifiesto: *vecinos-pareja*, la representación asimétrica entre la masculinidad y la feminidad; *madre-hija*, la reproducción cultural de la sumisión femenina, y *mujer-trabajo*, el sometimiento del cuerpo de la mujer en la realización de las tareas del hogar.

Sobre la última relación (*mujer-trabajo*), la materialidad de esta mujer tenía que quedar circunscrita adentro de la casa, donde el hombre gobierna y manda sobre el cuerpo de su esposa. El cuerpo de la esposa de Víctor se ve limitado por los prejuicios y estereotipos sociales fundados en la vestimenta. La narradora recupera los juicios de su mamá y de los vecinos para mostrar las marcas de género normativas que prohíben a la mujer vestirse según sus deseos y la condenan socialmente a continuar con la imagen de “buena” mujer casada o correr el riesgo de ser vejada por la comunidad donde vive.

Respecto a “la mujer de Víctor”, valdría la pena explorar las marcas desde el género; Martha Lamas señala que son construcciones simbólicas sobre el sexo, que influyen en la autopercepción de ser mujer u hombre; en consecuencia, transgredir las marcas de vestimenta y comportamiento propicia el castigo social. Además, el pensamiento de López (2019) hace pensar que las normas, las prácticas y las estructuras sociales tienen una “marca de género [que condiciona los comportamientos y los pensamientos de tal forma que establecen] quiénes callan, qué voz es creída y qué reputación es salvaguardada” (p. 37). En el caso relatado, fue “ella”

—que incluso en el recuerdo carece de nombre y es definida por la existencia del esposo—, quien se mantuvo en silencio. Es la voz de los vecinos la que se escucha y hace pensar en el discurso patriarcal, tipificado por algunos autores como dominación masculina en los ámbitos cultural, social, económico y político (Amorós, 1992; Lamas, 2000; Godelier, 1986). Se acepta una verdad construida sobre mentiras que deviene en violencia física ejercida por Víctor hacía una mujer para salvaguardar su honor.

La siguiente narrativa ayuda a comprender más sobre la normalización de la violencia:

¿¿Dónde está la violencia?!

Desde que tengo uso de razón recuerdo que de niña viví en una familia normal, un padre estricto que trabajaba y nunca nos dejó sin comer, una mamá de carácter fuerte que vivió para que sus hijos fueran personas de bien y un hermano mayor que siempre me estaba molestando. Hoy siento que tenía una gran familia. En muchas ocasiones mis papás discutían, pero nunca se pegaron o dijeron cosas feas, sólo alzaban la voz y se ignoraban. Mi mamá decía que sabía que papá tenía otras mujeres, pero mientras no fuera cínico y se las pasara por enfrente no tenía problema. Mi mamá hacía la comida [,] nos llevaba a la escuela, nos ayudaba con las tareas, iba al mercado y todo eso que las amas de casa hacen. Yo siempre me comporté muy bien, le ayudaba a mi mamá [,] hacía mis tareas y le quitaba los zapatos a papá cuando llegaba del trabajo cansado. Nunca vi a mi mamá llorar y en las fiestas siempre presumía que era feliz y que había sido bendecida por dios [,] por la familia que le dio. Si me preguntan si viví violencia o la vi en mi casa [,] puedo responder que no. Hoy soy una madre y esposa cariñosa. (Narrativa, 2016)

“¿¿Dónde está la violencia?!”. Un título que demuestra la existencia de relaciones entre sujetos con afinidad parental y una amplia complejidad en el trato diario. La presencia de la violencia de género no depende del conocimiento que se tenga de esta; el peligro radica en la falta de conciencia del maltrato, agresión y daño que no dejan

huellas visibles en los cuerpos, pero sí en el alma o la memoria. Por el contrario, es debido a esta carencia de razón práctica y moral entre las interacciones de mujeres y hombres que se eternizan y reproducen las desigualdades entre los sexos.

La configuración típica de la familia –mamá, papá e hijos– encierra entre los integrantes violencias sutiles atravesadas por la cultura. Lagarde y de los Ríos (2015) desarrolla la categoría de cautiverio del siguiente modo: 1) un estado en el que viven todas las mujeres en un sistema patriarcal, aunque no lo sepan; 2) carencia de libertad, ya que no cuentan con las herramientas culturales para trasgredir el *statu quo* dominante basado en la sumisión y el sometimiento, así como 3) la imposición histórica y social del ser fémina.

En el caso descrito por la estudiante (Narrativa, TE, 2016), su familia sigue patrones de poder asimétrico entre mujeres y hombres de manera voluntaria. La paz y la tranquilidad del núcleo familiar se sostienen por el respeto a reglas y normas entre sus integrantes, favorecen el desarrollo individual, económico y moral del hombre en detrimento de la mujer. Frente a esto se ve lo complejo de escribir sobre violencia; ya lo refieren Villanueva y Quiñones:

el relato [...] nos [muestra] un poco sobre la complejidad del reconocimiento de situaciones de violencia en expresiones escritas. La voz no siempre fluye en narraciones biográficas y este relato es muestra de los silencios que se guardan al interior del sujeto; [...] para externalizar lo acaecido en las coordenadas de la vida. (Villanueva, F. y Quiñones, J. 2019, p. 166)

El pensamiento de Villanueva y Quiñones hace reflexionar que el testimonio en ocasiones no destila con la facilidad que se espera; incluso, este punto ayuda a vislumbrar que las ausencias discursivas figuran como un menosprecio de conciencia con respecto a las relaciones de violencia que la estudiante refleja en la narrativa. La voz de una estudiante más abreva sobre las violencias:

El infierno de la femenina

yo quería ir a las fiestas como mis demás amigas. La preparatoria fue una de las peores etapas de mi vida, por un lado, mis papás no me dejaban ir a reuniones o salir con mis amistades, yo vivía peor que en un internado, al menos eso sentía. Mis complejos no me permitían acercarme a los hombres y una voz dentro de mí me aconsejaba insistentemente que lo hiciera. Quería tener novio, aprender a besar y hacer las cositas que decían mis amigas hacían con los hombres; pero, no me atrevía por miedo a desilusionar a mi papá o que la gente pensara que era una cualquiera [...] me vestía muy conservadora y cuando me ponía algo provocador mi mamá me pedía que me cambiara porque parecía una puta y que si me veía mi papá así me regañaría [...] No llegué virgen a la iglesia, pero fue en el matrimonio que pude tener sexo sin sentirme mal [...] Ahora como esposa tampoco puedo usar faldas cortas o pantalones apretados[,] y conforme pasan los años me dan menos ganas de usar ese tipo de ropa[,] porque mi cuerpo ya no la luciría; tengo sobrepeso. (Narrativa, 2017)

“El infierno de la femenina”, título que refleja los prejuicios de otros sobre la fisionomía, las elecciones o las virtudes de una mujer. A través de la voz de quien narra se interpreta la relación cuerpo mujer manifiesta en los cuentos de hadas, en donde el comportamiento de las princesas estereotipa la sexualidad femenina carente de autonomía sobre el deseo y el cuerpo. La mujer, en silencio, espera paciente al hombre que le abrirá las puertas de eros. Si la princesa desespera y sale es juzgada por los demás y por ellas mismas. Cualquier expresión de erotismo es vinculada con lo inmoral; el deseo encarna el pecado y si lo manifiestan a través de su conducta son tildadas de “putas”, como se expresa en el relato.

Más adelante, al leer la (Narrativa, MA, 2017) se encuentra que, al no tener control de su cuerpo, cede al capricho masculino; con esto pierde autonomía sobre cuestiones como salir a la calle, vestirse como le parezca y siente culpa frente a la relación sexual. Tal vez el pensamiento de Lamas (2000) sobre las ideas de Butler ayuda a entender que “el género como un hacer [...] constituye la identidad

sexual, como parte de un proceso que articula sexo, deseo sexual y práctica sexual, y que deriva en actos [...]. Por este proceso el cuerpo es moldeado por la cultura mediante el discurso” (p. 7).

Frente a esta idea, se piensa que el control del cuerpo es modelado a través de la voz de los otros; se encarga de mediar el devenir de la vida de un sujeto. Sin duda, la mujer como ser humano toma decisiones, pero dentro de marcos de libertad que se encuentran supeditados a las voces heteropatriarcales.

Otro detalle por resaltar es el sentimiento de vergüenza que la estudiante comparte en su historia, quien hace referencia a su aspecto físico por haber dejado de ser delgada y joven, sentimiento que la vuelve a colocar por la interacción con familiares, esposo y consigo misma en una posición de imposibilidad para auto-determinar sus deseos y su fisionomía. En *El mito de la belleza* Wolf (2019) explica la estrategia de control hacia el cuerpo femenino y la función económica que cumple este discurso histórico.

En el texto argumenta que el mito de la hermosura se construye gracias a las campañas publicitarias que bombardean a las mujeres con imágenes tiránicas de lo considerado bello, retratos estructurados sobre lo esbelto y la juventud que favorecen la realización del capital al mercantilizar la salud, la alimentación y la estética; a la par, refuerza el dominio masculino al desviar la atención de las mujeres hacia asuntos triviales. En el discurso de la estudiante se encuentran imágenes reforzadas desde la voz de familiares hacia la limitación, la prohibición evidente y la denostación de la propia mujer.

Hasta aquí las cuatro narrativas (Narrativa 2015, Narrativa 2018, Narrativa 2016, Narrativa 2017) dan evidencia de la condición de las mujeres que, a través de sus vivencias, se estructuran sobre estereotipos de género que son reproducidos cultural y socialmente bajo la forma de discursos que dictaminan e imponen reglas, normas, valores y creencias sobre el deber ser femenino o las alusiones de género desde la visión heteropatriarcal. La familia actúa como un dispositivo de poder, saber y sexualidad al legitimar estrategias de dominación sobre relaciones humanas, mentes y cuerpos.

ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

La educación formal, al igual que la familia, son los principales agentes de reproducción de la realidad, afirmación que no niega la posibilidad de la acción de las personas para transformar lo social. Bourdieu y Passeron (2014) identificaron los factores estructurales que convierten a las escuelas en dispositivos de poder que buscan perpetuar la racionalidad del sistema, junto con los mecanismos de representación que la originan (pp. 179-187). Bourdieu (2017) aclara que él no había construido una teoría de la reproducción en el sentido de condenar lo social a un ciclo perpetuo; su intención era identificar los factores de conservación que operan en la sociedad y así generar estrategias de producción social, cultural, económica y política (p. XVII).

Llegados a este punto, afirmar que la escuela es reproductora y productora de realidades comienza a tener sentido; por añadidura, se instaure como dispositivo de poder, de saber y sexualidad basada en la arbitrariedad de la cultura, de lo cognitivo y de los cuerpos. A través del análisis de las siguientes narrativas se muestran las construcciones de género que se promueven o cuestionan durante las prácticas institucionales, las acciones docentes y la interacción entre los agentes educativos.

El patio de mi escuela es particular

Siempre he sido gordita; en la primaria durante el recreo jugábamos a las correteadas, recuerdo que las primeras veces pensaba que yo ganaba; porque terminaba el descanso y no me atrapaban. Después de varios recreos comprendí que era la triunfadora sólo porque nadie me perseguía; ya se me hacía extraño que ganara [,] si además de obesa corría lento. ¿Por qué nadie me seguía? Comencé a observar a quienes sí perseguían y rápido me di cuenta de que iban detrás de las más bonitas y era lógico yo misma andaba tras los pasos de quien me gustaba. Dejé de jugar y solo me quedaba sentada comiendo mi torta de huevo hasta que tocaban la chicharra de fin del refrigerio. El patio de la escuela jamás volvió a significar para mí

lugar de diversión, dejé de participar en los juegos, si en las correteadas nadie me hacía caso, imagínense si jugaba a las escondidillas, seguro podría quedarme en mi escondite días enteros sin que nadie se preguntara por mí. El recreo para mí era descanso, me sentaba y observaba, creía en esos tiempos que las gordas éramos gordas porque éramos flojas y sólo comíamos tortas y estábamos sentadas, mientras las demás jugaban y reían. En cambio, los gorditos jugaban y a todo mundo les caían bien por ser simpáticos, siempre quise ser niño; pero cuando inocentemente lo expresé en mi casa me llevaron con el curita de la colonia, no me extenderé más sólo diré que con él conocí el pecado y la maldad. (Narrativa 1, 2018)

“El patio de mi escuela es particular”, un título para esta nueva estampa que evidencia un mundo histórico y cultural en donde las representaciones sociales guían las acciones, establecen conductas, configuran maneras de estar y de relacionarse con los demás. En un sistema patriarcal estas representaciones conforman esquemas de pensamiento tendientes a cosificar y convertir lo femenino en un valor medible a través del deseo que puede o no generar.

Marcuse (1983), cuando reflexiona sobre la pertinencia de un movimiento feminista independiente de otros, hace referencia a que lo femenino es y ha sido objeto de una representación específica que ha guiado el desarrollo espiritual, moral y físico de las mujeres (p.10). En el caso narrado son evidentes, según las interacciones de la niña, las marcas de género que edifican los criterios morales de convivencia. Las “gordas” son juzgadas por su aspecto físico y al no seguir los patrones de lo deseable son segregadas; en cambio, los “gordos” son considerados por otros aspectos que trascienden el físico y se suscriben a la personalidad.

El patio de la escuela es un escenario en el cual se manifiestan las conductas y reproducen los privilegios de género. La estudiante que compartió su historia deja al descubierto los mecanismos de producción corporal a través de los cuales el verbo *estar* es sustituido por el verbo *ser*: del *estoy* gorda al *soy* gorda. Esta transición hace que la obesidad deje de ser un estado –por lo tanto, algo que

puede ser modificable— y se convierta en una condición de la mujer, quien se comporta como gorda al dejar de hacer actividades físicas y ponerse a comer.

La producción social del cuerpo no expresa una relación transitiva exclusiva del verbo *estar* al verbo *ser*, sino que también se invierte, situación que ha generado, por ejemplo, la cultura *fitness* con todo el consumo de productos y especialistas que ello implica. Ser un cuerpo en el mundo tiene que ver con pasar de *ser* a *estar* y de *estar* a *ser* a través de un movimiento dialéctico atravesado por marcas de género que determinan, en última instancia, el *ser* y *estar* en la sociedad.

En la comprensión de la violencia en la escuela se halla otra voz:

Violencia velada en y más allá de la escuela

Un profesor de la licenciatura que nos impartió el apoyo de “Historia del preescolar” le gustaba citar autores y recomendar libros, no había clase en que no lo hiciera, siempre me pregunté, ¿qué tenían que ver muchas de sus sugerencias con el curso? La verdad nunca los leí y sólo intenté hacerlo una vez. Cuando llegamos al tema de las mujeres educadoras mexicanas que influyeron en las ideas y el sistema educativo de lo que hoy conocemos como preescolar, de repente comentó cosas sobre una tal Simone de Beauvoir y nos dijo que si queríamos podíamos leer el libro de “la mujer rota” o el de “la vejez”, el primero me daba un poco de sentido, pero el segundo no, ¿qué tenía que ver la vejez? Pero, sobre el segundo libro dijo que la autora iniciaba diciendo “*escribo este libro para hacer visible algo que se empeñan en mantener en silencio*”, algo de esa frase me hizo intentar leerlo. En las primeras hojas encontré la referencia del profesor y aunque no la había expresado de manera literal había captado la idea con exactitud. No continué su lectura, pero esa frase rondó mi cabeza mucho tiempo [...] ya en el diplomado la idea de aquella frase apareció como una de las pretensiones de la lucha de la mujer por hacer evidente la violencia y las injusticias en que vivían [...] en ese espacio de discusión pude darme cuenta qué doloroso resultaba hablar de mis experiencias amorosas, de mi infancia, de mi existencia y qué terrible fue ser consiente de todas las historias de horror

que estaban a mi alrededor y que hasta ese momento no había escuchado. Supe que he estado muriendo cruel y lentamente desde que me vi violentada sexualmente por mi propio padre cuando era apenas una niña. Nunca pude decir nada, nadie sabe lo que pasé, siempre me he sentido mal porque recuerdo que llegué a experimentar placer. Cuando fui a la escuela es que me di cuenta de que papá e hija no hacían esas cosas y que estaba muy mal; pero entonces por qué había llegado a disfrutarlo, tal ha sido mi dolor que jamás he podido ver a los ojos a mi mamá. En la escuela por lo que aprendí y decían me supe pecadora y nunca en esta institución encontré alguien dispuesto o dispuesta ha escucharme. (Narrativa 5, 2018)

“Violencia velada en y más allá de la escuela”, un título apropiado para comenzar a cuestionar las ideas de muchas personas que han concebido a la institución escolar como un espacio especializado en la generación y apropiación del conocimiento, en donde cualquier otra interacción ha sido cuestionada y juzgada; sin embargo, no se ha logrado tal exclusividad porque la prohibición de la diversidad no genera uniformidad, por el contrario, al interior se observan múltiples prácticas de socialización donde las y los estudiantes aprenden las complejas artes del deseo y sobre otros “demonios”. Es un hecho que la mayoría de las veces estas prácticas se realizan a escondidas de los maestros y los directivos, quienes pretenden mantener las emociones fuera de los escenarios escolares y los sentimientos, como si el dolor, la tristeza y la congoja fueran manifestaciones prohibidas en los patios, aulas o dirección; pareciera que se busca mantener la agonía fuera de los escenarios formales de la educación.

La narración ofrece la voz de una mujer que ha sufrido en silencio, que calló y soportó por miedo y vergüenza los actos atroces de su padre. La niña del relato se hace consiente de que algo no estaba bien en casa y guarda silencio por sentirse culpable. Mirar su conciencia desde las representaciones familiares y escolares la convirtió en victimaria y no en víctima —al menos ante sus ojos—, por lo que le resultó conveniente no decir nada.

La violencia que esta mujer vivió de niña le ha permitido seguir existiendo, aunque moral y espiritualmente, desde las fechas en que ocurrieron las vejaciones, se ha sentido degradada, lastimada y acabada como persona. Venna Das (2016) identificó, al analizar la sociedad de la India, un doble sufrimiento en el discurso de las mujeres abusadas sexualmente: por un lado, el experimentado por el ultraje del cuerpo, que después del suceso permanece vivo, y por otro, el del espíritu que se siente muerto a consecuencia de las representaciones culturales que se tienen sobre la dignidad y la pureza del cuerpo femenino (pp. 32-39).

A través de la voz de la niña la escuela y la familia aparecen como ámbitos donde se construye moral y éticamente el sujeto, que ve en el silencio el valor indispensable para poder continuar viviendo socialmente. De igual manera, se hace patente que en dichos ámbitos se funda una relación entre lo privado y lo público, relación que es más clara en el siguiente fragmento de vida de una estudiante:

En mi casa era normal que papá le gritara a mi mamá y que mi mamá lo hiciera con nosotros, más común fue que me educaran a punta de golpes. Si preguntaba algo cuando estaban enojados me pegaban, si pedía algo y no esperaba a que me lo ofrecieran, me pegaban, si me caía y lloraba igual. Siempre escuché que era normal y que lo hacían porque se querían y me querían. Aprendí desde muy pequeña edad que amar tenía que doler y que así debía de ser. En la escuela también había gritos y castigos, algo que para esos entonces me resultaba común, ahí el discurso era el de disciplina y que si no se tenía entonces no llegaría a ser una persona de bien. En casa y escuela a diario, de una manera u otra, me hacían entender que yo como mujer me tenía que comportar y ser diferente a los hombres, desde cómo había que sentarme hasta el privilegio de poder llorar. Yo podía ser débil y era algo bueno, padres y maestros decían que eso era muy femenino. No podía jugar a ser héroe, vaquero, a las luchas; más bien tenía que jugar con muñecas o con juegos de té o todo aquello que hoy me recuerdan mi vida de casada, la diferencia era que de niña cuidar muñecas y hacer la comida me resultaba divertido; hoy como madre y esposa lo detesto. (Narrativa 9, 2018)

La familia como ámbito de lo privado se encarga, por medio de los padres y los hijos, de introyectar valores, ideas y creencias. En la historia de vida mencionada se ve la relación de complementariedad entre la casa y la escuela, esta última entendida como espacio público que funge como mecanismo de reafirmación de lo que se enseña y aprende en el ámbito de lo privado. Vistos como dispositivos de sexualidad y saber transfieren un discurso sobre lo femenino, el cuerpo, lo permitido y lo prohibido.

En la narración presentada se observa el ciclo familiar tradicional de la mujer, reforzado por la escuela y la familia. La niña realiza actividades que la preparan para servir. Cuando se convierte en mujer la servidumbre resulta una obligación y, con ello, se configuran como *madresposas* quienes, a su vez, por medio del ejemplo, transmiten a las nuevas generaciones las representaciones patriarcales de lo prohibido y lo permitido.

En el caso presentado se observa una relación de complementariedad y reforzamiento entre casa y escuela: una reafirma las ideas, valores y prácticas transmitidas en la otra. Pero no siempre es así, también se dan prácticas de ruptura y contradicción entre lo privado y lo público, como se observa a continuación:

Mi papá era militar y fue muy severo con todos, a mis hermanos les prohibía jugar con nosotras y a mis hermanas y a mí siempre nos decía que nos teníamos que comportar como princesas, yo me creía una y crecí creyendo que merecía todo. Mi padre murió cuando tenía 16 años y quedé a cargo de mi mamá [,] quien tuvo que ponerse a trabajar [...] en la preparatoria conocí a una maestra que me decía que tenía que estudiar para que pudiera valerme por mí misma, para mí era una vieja fea que por fea tenía que trabajar, yo pensaba que por ser bonita y saberme comportar encontraría un príncipe que me diera todo lo que quisiera o ya de perdida un militar; en casa eso me habían hecho creer. La vida me enseñó que estaba equivocada. Mi primer novio me trató como a un animal y yo lo quería, la maestra fea no dejó de serlo, pero sus palabras tenían un sentido nuevo para mí. Me puse a estudiar para poder salir adelante y procurarme mis

necesidades, a la par de los estudios me conseguí un trabajo y fue cuando todo se organizó para que yo me frustrara y fracasara, mis hermanos me agredían porque trabajaba, mis hermanas se burlaban de mí; ellas me veían como yo vi a mi maestra cuando me recomendó valerme por mí. Quedé embarazada a los 18 años teniendo que dejar los estudios y el trabajo, porque en la prepa, además del regaño sin gritos, me hicieron saber que mi vida ya no sería la misma, que tenía que dedicarme a cuidar a mis hijos y familia; lo peor es que tuve que casarme con el hombre de mi vida, ese que dije me trataba como un animal. El me siguió tratando mal, no me daba nada y no me dejaba trabajar, todo se convirtió en un caos [...], sigo a su lado y no me veo lejos de él, creo que no lo dejo porque no sé valerme por mi misma. (Narrativa 11, 2018)

La disparidad de significados entre escuela y familia no siempre resulta en una experiencia de ruptura, desde el punto de vista de los discursos de saber, verdad y sexualidad, como se puede ver en el párrafo anterior. La joven se da cuenta de que el mundo construido en casa no corresponde a la realidad social y se ve obligada a cambiar sus esquemas de pensamiento y acción. No obstante, el discurso de casa encubría violencias de género basadas en estereotipos de comportamiento y de imágenes sobre la mujer que guiaron sus acciones y la condujeron a definirse en función de otro –un hombre– que la maltrataba, pero le generaba seguridad.

La situación comentada pone de relieve el dominio masculino sobre las representaciones de ser mujer, tanto en el ámbito privado de la familia como en el público de la escuela. En casa el hombre fue quién estableció las reglas, lo correcto, lo prohibido o aceptado; el padre troqueló en su hija la idea de ser *madresposa*. La escuela no ofreció más opciones, lo único que hizo fue, a través de una profesora, contraponer el discurso paterno en el nivel de las ideas, pero en el de las acciones no logró impactar. En este sentido “[la] experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además, la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y el mundo, de los límites

de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría y de los confines de su universo” (Lagarde, 2015, p. 2527), por ello el cosmos de la niña se reduce a transitar por espacios contradictorios que reproducen la dominación masculina.

Complementariedad contradictoria que conduce a la protagonista y su esposo a establecer una relación de conyugalidad en términos de Lagarde (2015):

[las] mujeres deben ‘entregarse en el servicio’ a los hombres que les son próximos, de distintas maneras para obtener de ellos lazos invisibles y concretos de reconocimiento [...] la conyugalidad [...] es para las mujeres uno de sus cautiverios vitales: [porque] [...] la dimensión política de servidumbre [...] otorga [...] su identidad genérica, a su relación con los hombres y a su definición social. (p. 445)

La confrontación de representaciones entre la casa y la escuela no generó ruptura en este caso, debido a que la escuela como institución no logró apartarse de los valores familiares y, pese a haber contradicción de ideas entre las personas, no se da la ruptura porque ambas instituciones operan bajo similares esquemas de representación.

La relación privado-público, además de establecer relaciones de complementariedad, reforzamiento y contradicción, también genera mecanismos de ruptura dolorosa, como se puede ver en el caso comentado en este escrito de la “Violencia velada en y más allá de la escuela”, donde la niña vio cuestionadas todas sus creencias sobre la familia; fue en la escuela donde comprendió que un padre no siempre hace lo mejor para sus hijos, que en casa algo estaba mal y que debido a la construcción histórica en la que el cuerpo de la mujer tenía que permanecer inmaculado y privado del goce hasta llegar al matrimonio ella, al macular su cuerpo y haber conocido el deseo a través del padre, era culpable y vivía avergonzada. Las marcas de género hicieron que la niña dejara de lado al sujeto que realizó la acción y se focalizara en lo que ella sintió y en lo que su cuerpo dejó de ser socialmente.

A través de las narrativas compartidas en este escrito se muestran relatos de vida que permiten vivenciar, mediante las voces de las estudiantes, discursos que se significan desde el aquí y ahora. Arfuch (2013) señala que

[en las] narrativas se destaca [...] la experiencia personal, un “yo” que narra desde los géneros canónicamente autobiográficos o desde el testimonio de quien ha vivido, visto u oído, pero también desde diversos ejercicios [...] permite poner en escena registros pulsionales, conductas socialmente reprobables, emociones “prohibidas”, en definitiva, mostrar quizás con mayor crudeza, el deslinde entre lo público y lo privado, entre lo épico y lo íntimo. (p. 106)

Entonces, al seguir la idea de la autora, en este apartado la narrativa ayuda a emerger las voces sobre relaciones de violencia, en lo familiar y escolar, que en ocasiones no fluyen con la apacibilidad esperada por la vía de la observación, el habla o la escucha. Es mediante ejercicios de escritura que existe un potencial para la toma de conciencia; surgen así formas de convivencia entre sujetos que significan y resignifican la vida.

REFLEXIONES

En este capítulo la familia y la escuela no actúan de manera separada o antagonica, por el contrario, establecen vínculos de complementariedad, reforzamiento, ruptura y fractura porque reproducen y producen formas de convivencia basadas en representaciones sociales e históricas. Tanto en casa como en el centro escolar se establecen las condiciones para el cambio: en la medida en que estas se complementan y refuerzan se generan fracturas y rupturas.

En el texto hay experiencias de estudiantes que evidencian la relación estructural, la interacción, así como el vínculo con las instituciones y los espacios, basados en poderes asimétricos. Pero hace

falta explorar el lado contrario que muestre la relación horizontal entre hombres y mujeres como potencia en la producción de otros discursos más justos, asentados en la igualdad. No es un error la ausencia de ese discurso –quizás se retome en otros estudios que muestren la multiplicidad de opciones que hay para comprender la realidad de los sujetos–, sino una decisión consciente porque, de haberlo hecho, se quita espacio a las voces de mujeres que sufren la institución.

Además, este escrito analiza la violencia de género en la escuela y la familia a través de las voces de las estudiantes que se forman en la UPN 097 Sur de la Ciudad de México. El engarce teórico, junto al material recabado en investigaciones, ayuda en la comprensión de un sector que en ocasiones no se voltea a ver desde las investigaciones o intervenciones. Cabe decir que las estudiantes de la LEP-08 sufren por doble partida las contradicciones del sistema: las propias de las desigualdades culturales, sociales, políticas y económicas que tienden a la pauperización de las personas, y las referentes a la organización social, patriarcal, fundada en la dominación del hombre sobre la mujer.

La doble violencia que viven las estudiantes las coloca en una posición de desventaja; las desigualdades sociales y las marcas culturales de género las ubican en un estado de vulnerabilidad difícil de trascender, pero no imposible. La solución es compleja –en el sentido de esferas de la realidad que tienen que intervenir–, la batalla es cultural, pero a la vez económica, política y social; los escenarios de transformación son las escuelas, la familia; los espacios públicos, las fabricas, entre otros; las armas, los cuerpos y las mentes.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (1992). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, España: Anthropos.
- Arfuch, L. (2013). Violencia política, autobiografía y testimonio. En L. Arfuch, *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites* (pp.105-106). Argentina: FCE.
- Bobbio, N. (1997). *Estado, gobierno y sociedad*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (2017). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontamara.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- Canclini, N. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres, poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid, España: Akal.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Lamas, M. (2000, enero-abril). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), 1-24.
- Lira, J. (2019). *Democracia excluyente y titulación en egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 de la UPN-097 Sur CDMX*. Trabajo presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. CDMX.
- López, J. (2019). *Los cuerpos que importan en Judith Butler*. España: Editorial Dos Bigotes.
- Marcuse, H. (1983). *Calas en nuestro tiempo. Marxismo y feminismo. Teoría y praxis. La nueva izquierda*. Barcelona, España: Icaria.
- Sánchez, J. (2017). *Indagaciones sobre Situaciones de Violencia: Narrativas Autobiográficas de Profesoras en Formación Profesional en Educación Preescolar*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2692.pdf> el 5 de mayo de 2018.
- Sánchez, J., Lira, J. y Villamar, A. (2019). Violencia escolar en educación básica. En Erausquin, C. (comp.), *¿Construir con-vivencias en las escuelas para transformar violencias?* (pp. 121-146). Buenos Aires, Argentina: PsiDispa.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.

- Wolf, N. (s. f.). *El mito de la belleza*. Recuperado de <http://biblioteca.efd.uy/document/181>, el 22 de mayo de 2019.
- Venna, Das. (2016). *Violencia Cuerpo y lenguaje*. México: FCE.
- Villanueva, F. y Quiñones, J. (2019). Violencia escolar en educación básica. En Erausquin, C. (comp.), *¿Construir con-vivencias en las escuelas para transformar violencias?* (pp. 147-190). Buenos Aires, Argentina: PsiDispa.

AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE: ¿UNA FORMA DE EMPODERAMIENTO?

*Roxana Lilian Arreola Rico**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo proponer el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje como instrumentos para afrontar la vulnerabilidad; para ello, se retoma una investigación en la que se buscó indagar y reflexionar sobre los factores de los procesos formativos que tienen incidencia en el desarrollo autónomo de las personas, promotores del aprendizaje autónomo, así como los significados y prácticas que tienen los profesores en torno al aprendizaje autónomo. Dicha investigación fue realizada con un enfoque metodológico biográfico narrativo, cuyos participantes fueron profesores de educación básica, alumnos de la licenciatura y el posgrado de la Unidad UPN 097.

En el presente texto se analizan los conceptos y características de la autonomía y aprendizaje autónomo, las formas en que puede favorecerse en el alumnado, así como las condiciones que benefician o no el desarrollo de estas, la función y la aportación que tienen en el proceso de aprendizaje. Finalmente, se presentan algunas

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 097 Sur.

directrices para una propuesta de intervención a fin de reorientar las prácticas docentes.

Si entendemos la vulnerabilidad como la capacidad disminuida de una persona o un grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir los efectos de un peligro natural o causado por la actividad humana y recuperarse de los mismos, entonces consideramos pertinente y necesario analizar el papel que juega la autonomía para favorecer la resiliencia, así como en el emprendimiento de acciones y enfrentamiento de retos ante escenarios de vulnerabilidad. Por el contrario, la carencia de autonomía puede poner en situación de indefensión ante amenazas, riesgos, traumas y presiones originadas por las condiciones sociales que presenta la persona o grupo.

La vulnerabilidad es frecuentemente asociada a la exposición de las personas a riesgos en función de su grupo social, sexo, origen étnico u otra identidad, edad y otros factores, lo que puede dar lugar a una respuesta más lenta a la situación que se esté enfrentando. Por otro lado, la vulnerabilidad exige echar mano de la capacidad y los recursos de que disponen las personas, familias y comunidades para hacer frente a una amenaza o resistir a los efectos de un peligro; tales recursos pueden ser físicos, materiales o cognitivos, estos últimos traducidos en las aptitudes o atributos de las personas. En este sentido, la autonomía y los aprendizajes obtenidos pueden dotar de recursos cognitivos a las personas para minimizar el riesgo de vulnerabilidad.

El desarrollo autónomo es una de las grandes aspiraciones de los procesos formativos, particularmente de la escuela; sin embargo, al parecer también es el gran fracaso, pues cotidianamente podemos observar que las personas muestran escasos comportamientos propositivos que evidencien iniciativa, libertad de pensamiento y acción con límites, elección y toma de decisiones argumentadas, entre otras, lo cual las hace más vulnerables a cualquier tipo de manipulación, abuso o situación a enfrentar en la vida. Así, encontramos en los ambientes sociales, laborales y académicos prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, poco

propositivas, con tendencia a hacer lo que se espera de ellos en búsqueda de aprobación y a regirse por factores externos.

En el ámbito escolar, en particular, nos enfrentamos frecuentemente a estudiantes con escasa curiosidad e iniciativa; actitud pasiva e inerte, esperando respuestas por parte del docente; dependientes de compañeros o del propio profesor; inseguridad en el desempeño académico y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro, situación que no es exclusiva de algún nivel educativo y que incluso permanece en los niveles más avanzados como el posgrado. Lo preocupante es que esta falta de autonomía académica no se queda en el espacio escolar, sino trasgrede muros y se aprecia en el comportamiento social.

Al respecto, las instituciones educativas tendríamos que preguntarnos: ¿qué hemos hecho y qué no hemos hecho para tener este perfil de estudiantes, ciudadanos y seres humanos? ¿Es la escuela la única responsable como agente formativo?

ANTECEDENTES

Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas se llevó a cabo una experiencia de investigación, misma que constituye un referente para este capítulo, en la Unidad UPN 097 Sur de la CDMX, institución en la que se ofrece la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación Básica, las cuales atienden a profesores de educación básica en servicio —a quienes en lo sucesivo se les denominará como profesores-alumnos— y tienen como principal objetivo la profesionalización de la práctica docente. Los participantes fueron profesores-alumnos que cursan la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación Básica y que están en servicio docente, ya sea en educación preescolar, primaria o secundaria.

La investigación tuvo como objetivo identificar los factores o condiciones de vida en procesos formativos formales (escolares) y no formales (familiares) asociados con el desarrollo autónomo,

como promotores de la autonomía académica en los profesores-alumnos y de las creencias de auto-eficacia. Para ello se recuperaron elementos que aporta el enfoque biográfico, el cual permitió realizar un análisis cualitativo de carácter descriptivo en el que el relato del informante adquiere la mayor importancia. Asimismo, se obtuvieron datos cuantitativos que sustentan los resultados; por lo tanto, el enfoque metodológico utilizado fue mixto.

Los relatos de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996, citado en Cordero, 2012). De acuerdo con Denzin (1970) el *life story* (relato de vida) designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido.

La tarea del investigador es hacer visibles o evidentes las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos, situando la interpretación en un contexto que la dote de sentido. En el enfoque biográfico-narrativo se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos en que los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje (Bolívar, 2014). En el caso concreto de esta investigación, se pretende que los profesores-alumnos se expresen como autores de sus relatos de vivencias y prácticas.

Según Goodson y colaboradores (2010), los relatos de vida no solo reflejan aspectos de lo que las personas han aprendido en sus experiencias de vida, sino que constituyen en sí mismos un proceso de aprendizaje; es decir, el acto de narrar es un aprendizaje en acción en tanto práctica reflexiva de sus experiencias; como proceso estructurador de la construcción narrativa, organiza incidentes y acontecimientos heterogéneos de la vida en un orden (secuencial o temático) particular. Esta trama es lo que hace que el relato de

vida sea una historia, singular y completa (Ricoeur, 2006). Para la recopilación de información se utilizaron los siguientes instrumentos: relato biográfico de los profesores-alumnos, lista de cotejo de rasgos de autonomía académica para identificar a los profesores-alumnos que los evidencian y Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA).

Entre los resultados se encontró que, de acuerdo con el relato autobiográfico, de los 19 sujetos 14 (73.7 %) mostraron haber tenido una educación y dinámica familiar autoritarias y heterónomas, ya que los padres eran quienes tomaban decisiones, imponían reglas, normas y castigos, y no dieron libertad para que los hijos tomaran sus propias decisiones o participaran en el establecimiento de la disciplina y la normativa familiar. Hay que destacar que de estos 14 sujetos solo tres (21.4 %) de ellos muestran rasgos de autonomía; curiosamente se trata de los sujetos más jóvenes, en los cuales el contexto globalizador y cultural actual podría haber tenido mayor influencia. De los otros cinco sujetos que mostraron rasgos de una educación más democrática y en libertad, cuatro describen en su relato características que corresponden a un desarrollo autónomo. Asimismo, se observa que las historias escolares asumen prioritariamente características de disciplina heterónoma, autoritaria, con altas limitaciones y escasa libertad de participación.

En relación con la toma de decisiones, los sujetos que asumen características de educación y disciplina rígida y autoritaria utilizan como mecanismo para la toma de decisiones evasión de castigos, sanciones o represalias, ya que están muy preocupados por lo que opinen los demás y los convencionalismos sociales; algunos incluso se sienten con poca capacidad de decisión, por lo tanto, dependen de los padres, cónyuges u otras personas para hacerlo. En contra parte, los que adoptan características de una educación más democrática refieren tomar decisiones a partir del análisis y reflexión de las consecuencias, y a partir de sus propios intereses y convicciones, toman la iniciativa y distinguen cuándo deben seguir instrucciones por así convenir a sus intereses.

En cuanto a las experiencias de éxito y fracaso, se ha logrado identificar que los éxitos contribuyen fehacientemente a generar un sentimiento de seguridad, pero se discrimina claramente el ámbito al que corresponden: personal, escolar o laboral. Es decir, cuando se han tenido éxitos en lo escolar se observa mayor seguridad en el rol de estudiante. Por otro lado, la prevalencia de fracasos provoca inseguridad.

Respecto al Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA), se exploraron las estrategias relacionadas con aspectos como planificación de tareas, búsqueda de información, comprensión y trabajo activo sobre la información, participación, relación con los compañeros, con el profesor, manejo de las nuevas tecnologías, entre otros. El conjunto de estas estrategias conlleva a considerar a la persona como agente activo de su propio aprendizaje, que aprende conforme a sus necesidades, intereses y potencialidades, al ritmo que personalmente decide. El cuestionario ofrece una aproximación para valorar el trabajo autónomo, que constituye uno de los pilares de la formación por competencias.

De acuerdo con lo antes señalado, se encontró que los sujetos, en promedio, manifiestan que muchas veces realizan actividades para ampliar el material propuesto por el profesor; sin embargo, en un análisis más fino se puede observar que de los 19 participantes solo tres (16 %) lo hacen pocas veces. Cabe señalar que esto no se hace evidente en las observaciones de clase, ya que los estudiantes reducen su participación a las lecturas solicitadas por el docente, y tampoco se nota que hayan investigado en alguna otra fuente; asimismo, se encontró que, en promedio, los sujetos pocas veces se implican en tareas grupales o colaboran con sus compañeros, situación que es congruente con la observación de clase, ya que el trabajo es generalmente individual; incluso cuando se les solicita alguna actividad en equipo esta se reduce a la repartición de actividades por separado, sin que haya un trabajo colaborativo.

Por otro lado, los profesores-alumnos mencionan, en promedio, que solo algunas veces realizan actividades de elaboración y

tratamiento sobre el contenido a aprender, lo cual es preocupante, ya que nos habla de que los estudiantes se orientan hacia un aprendizaje memorístico, o bien, no se esfuerzan por hacer significativo su aprendizaje ni por darle un tratamiento a la información o a los aprendizajes. Los participantes también mencionan, en promedio, que muchas veces organizan plazos, actividades y tareas de acuerdo con sus tiempos; sin embargo, ocho de ellos (42 %) señalan no hacerlo nunca o pocas veces, lo cual nos habla de un escaso compromiso hacia el aprendizaje y una baja capacidad de autonomía para organizarse.

Los resultados también revelan que, en promedio, los estudiantes muchas veces realizan actividades de repaso y preparación para los exámenes. Por otro lado, con los resultados de los factores anteriores se puede pensar que la preparación de exámenes se debe más a la obtención de una calificación y la exigencia institucional que a su compromiso o autonomía hacia el aprendizaje, más a factores externos que a un interés intrínseco. Finalmente, se muestra que, en promedio, los profesores-alumnos a veces tienen un nivel de participación bueno como estudiantes, lo cual se hace evidente mediante la asistencia a clases, aclaración de dudas, participación en el aula o en tutorías.

De acuerdo al promedio de calificación que obtuvo cada uno de los participantes en los seis factores del cuestionario, se establecieron niveles de autonomía y, según los mismos, se encontró que solo dos estudiantes (10.5 %) demuestran un nivel de autonomía; 10 (52.6 %) presentan algunos rasgos de autonomía, y siete (36.8 %) evidenciaron no ser estudiantes autónomos.

La observación en aula se llevó a cabo de manera directa y mediante el análisis de video grabaciones. Para el registro de la observación se elaboró una lista de cotejo en la que se definieron los criterios a observar como rasgos de autonomía y se recuperaron los planteamientos de los diferentes teóricos. Al respecto, los resultados obtenidos en el cuestionario CETA empatan parcialmente con lo observado, ya que de los 19 participantes en 14 coincide su

clasificación como desempeño autónomo/heterónomo; sin embargo, cuatro sujetos clasificados en el CETA como autónomos en su desempeño en clase se evidencian como heterónomos y uno, clasificado previamente como heterónomo, muestra un desempeño autónomo. Lo anterior nos hace pensar que algunos participantes pudieron manipular o falsear algunas respuestas, aunque en general lo encontrado en los diferentes instrumentos es compatible.

En primera instancia, se encontró que en cuatro participantes el discurso era inconsistente con lo observado, ya que en el cuestionario señalan poseer características de autonomía y esto no se hace evidente en el aula; por el contrario, un participante minimiza estas características a pesar de que su comportamiento en el aula muestra rasgos importantes de autonomía. Los restantes 14 participantes sí mostraron congruencia y consistencia entre su discurso y lo observado en clase.

En cuanto a la posible relación que puede existir entre el tipo de educación y disciplina de crianza con el desarrollo moral heterónomo o autónomo, se realizó un análisis fino sujeto por sujeto a fin de encontrar dicha relación. Por su parte, se puede decir que en la mayoría de los casos (14) hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza con la autonomía; es decir, los que manifestaron particularidades de tipo heterónomo son los que no evidencian rasgos de autonomía académica, y los que mostraron características de una educación y disciplina más democrática son quienes muestran autonomía académica en su rol de estudiantes. Únicamente en seis casos no se encontró relación, ya que en cuatro de ellos, a pesar de haber tenido una educación autoritaria, poco permisiva y heterónoma, los sujetos lograron desarrollar su autonomía académica y uno que menciona haber tenido una educación democrática no logró ser autónomo.

Al respecto, es importante destacar que en el desarrollo de la autonomía influyen diversos agentes y factores; si bien se puede observar que la familia y la escuela son fundamentales para dicho desarrollo, no podemos descartar que las experiencias de vida, las

características individuales, las figuras de autoridad o de apego ajenas a los padres y la escuela pueden ser aspectos que contribuyen u obstaculizan el desarrollo autónomo; esta consideración podría explicar aquellos casos en los que no se encontró relación entre el tipo de educación y la disciplina de crianza, los cuales fueron la minoría.

En conclusión, se puede decir que hay una clara relación entre el tipo de educación y disciplina de crianza, y el desarrollo de una autonomía académica, ya que en la mayoría de los casos sí se encontró que la educación, así como la disciplina familiar y escolar de corte más democrático, favorecen el desarrollo de la autonomía; por el contrario, una disciplina de corte autoritario e impositiva promueve un desarrollo heterónomo, pasivo y sumiso en el rol del estudiante. Por último, se puede identificar al papel de los padres y del docente como agentes promotores de la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en la investigación realizada, podemos suponer que la escuela no es el único agente formativo responsable del desarrollo autónomo de los individuos, la familia también juega un papel importante en ello y resulta relevante, entonces, examinar qué se entiende por autonomía y aprendizaje autónomo, partiendo de que las cualidades desarrolladas con estos habrán de contribuir a empoderar a las personas y situarlas en una condición de menor vulnerabilidad. En sentido inverso, la formación preocupada por favorecer el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autónomo posibilitarán que los sujetos cuenten con elementos para el desarrollo de un pensamiento crítico que contribuya a la toma de decisiones reflexionadas y argumentadas, a asumir responsabilidad, al análisis de condiciones que rodean su entorno social y personal, haciéndolos sujetos pensantes con mayores herramientas para que no sean víctimas de vulnerabilidad ni generadores de vulnerabilidad en otros.

AUTONOMÍA

Según Giovannini (1996), la autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. La autonomía implica todo un proceso del individuo, mismo que inicia desde la infancia y se espera que se concrete al término de la adolescencia; sin embargo, es frecuente que tal objetivo no se logre ni en el transcurso de toda la vida. Se trata de un proceso de diferenciación de carácter emocional y subjetivo cuando se logra la identidad, lo que implica la aceptación de sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones, entre las cuales están las siguientes: lograr el establecimiento de la elección vocacional y ocupacional; la capacidad para relacionarse en forma progresiva y real con los demás; la capacidad de establecer la relación con la pareja, así como conducirse por la vida a través de un conjunto de convicciones personales que guían y norman su comportamiento.

Desde una perspectiva filosófica y psicológica, la autonomía se entiende como la capacidad de los individuos para actuar como miembros responsables de una sociedad, mientras que, en el ámbito político, este término implica libertad de controles externos a la persona. A este respecto, Holec (1981) enfatiza la autonomía concebida como un eje principal para alcanzar la libertad como individuos, además del desarrollo de habilidades que nos permitan tener una posición más responsable e informada en el manejo de múltiples asuntos que conciernen a la sociedad en que vivimos (Viáfara y Ariza, 2008). Así, la autonomía es la capacidad que tienen los individuos de identificar sus potencialidades y limitaciones y, en esa medida, asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Medina (s.f.), la autonomía implica tomar decisiones sobre la realidad y asumir el riesgo derivado de las mismas, tanto individual como socialmente. La autonomía representa el modo personal de conducirse en las más diversas situaciones, asumiendo el proceso de realización personal y eligiendo las decisiones personales más adecuadas para resolver los problemas que le

atañen. La autonomía se genera en síntesis sucesivas de opciones y se va afianzando cuando se integran tales elecciones en un sistema propio de realización. Pero la autonomía no solo se construye con referencia a la independencia de elecciones responsables, sino también por la elaboración de criterios cada vez más fundamentados.

La habilidad de tomar decisiones debe ser fomentada desde edades tempranas a través de pequeñas elecciones como qué ropa desear ponerse, qué jugar, entre otras cosas, porque cuantas más opciones de elección, quizá al principio con ayuda de los padres, más autonomía adquiere el niño y mayores posibilidades tiene de llegar a valerse por sí mismo. Es decir, desde los primeros años los padres pueden ir abonando hacia el desarrollo de la autonomía personal, la cual será una primicia para el posterior desarrollo del aprendizaje autónomo.

El tiempo que se invierte como familia es, en algunos casos, el elemento que determina la calidad autónoma del niño. Este se complementa con otras interconexiones como la influencia de los medios de comunicación, la escuela u otras relaciones con miembros que reflejan dependencia en su quehacer, recordando que el ejemplo es una vía por la cual el niño tiende a adquirir sus propios quehaceres, formas de pensar y sentir, por ello se debe tener siempre un canal abierto a la comunicación. El tiempo que se convive con los niños en el salón de clases, en algunos casos, ha llegado a rebasar el tiempo que pasan con sus propios padres, por lo que la escuela puede convertirse en su motor formativo. La escuela como institución y la propia familia como núcleo social fungen como sistemas formativos, por lo que deben actuar de forma coordinada y sus acciones son muestra del tipo de orientación que se genera, ya sea favoreciendo el desarrollo autónomo o no.

AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Little (1991) y Low (1996) coinciden en su apreciación de la autonomía como la capacidad que tienen los estudiantes para tomar distancia, embarcarse en una reflexión crítica, llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar independientemente. Así, este concepto es nuclear en la concepción de un estudiante que tiene la capacidad de controlar su propio aprendizaje, lo que implica la proposición de objetivos, la elección de materiales, tareas y formas de explotarlos, así como plantear criterios definidos para autoevaluarse.

De acuerdo con Castillo, Martínez y Silvio (2004) la posibilidad de adquirir autonomía es considerada como un derecho humano fundamental que surgió a partir de las ideas de autores como Freire (2003) y Rogers (1969), quienes incluyeron además una gran preocupación por los derechos lingüísticos y pedagógicos de los estudiantes. Como resultado de estas corrientes de pensamiento muchos profesores han sentido la necesidad de ampliar sus roles en el aula, incluyendo, por ejemplo, actividades de toma de conciencia del lenguaje, habilidades de estudio, oportunidades de elegir por parte del estudiante y, más recientemente, ayudando a los estudiantes a aprender cómo aprenden.

El medio escolar ocupa un lugar importante en el desarrollo emocional y cognoscitivo del adolescente porque proporciona un espacio, tanto para el aprendizaje formal, como para el ejercicio de la autonomía del alumno, al tiempo que las funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio adquieren una nueva dimensión por medio de la abstracción (Bautista, 2005). Los maestros ocupan un lugar de extrema importancia en la formación de los estudiantes por los efectos que ejerce su acción como figuras sustitutas de los padres y como figuras disponibles para que depositen las cargas afectivas provenientes de su infancia y desarrollen sus identidades.

Las concepciones sobre cómo se adquieren conocimientos y cómo se aprende han evolucionado a lo largo de la historia. En la antigua Grecia se pensaba que el conocimiento se lograba desde

la hetero-estructuración del aprendizaje, donde el maestro elegía y regía la instrucción para sus estudiantes; posteriormente, en la época moderna (siglos XVI-XVIII), se consideró que el conocimiento se adquiere desde la auto-estructuración del aprendizaje como una competencia esencial del sujeto, y en la época contemporánea (siglo XIX a la actualidad) se establece una nueva propuesta: el conocimiento se adquiere a través de la ínter-estructuración del aprendizaje, lo que es tarea del que aprende, del que enseña a aprender y del grupo al que pertenece. Es decir, actualmente se asume que el aprendizaje es resultado de la interacción entre sujetos inmersos en un contexto sociocultural y natural determinado, por lo tanto, no se puede hablar de independencia absoluta, sino de desarrollo de estrategias y competencias de autorregulación y autonomía.

Según Giovannini (1996), la capacidad de tomar decisiones determinantes para el propio aprendizaje y la responsabilidad de encargarse de la puesta en práctica de las decisiones tomadas no son innatas ni pueden ser enseñadas a través de un plan de estudios o una programación de unas cuantas lecciones. La autonomía no es un método, sino el resultado de un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la promoción de la autonomía en el aprendizaje significa fomentar la capacidad de tomar decisiones, así como la independencia y la responsabilidad personal de quienes aprenden.

El estudiante obtiene autonomía al lograr capacidad de crítica e independencia intelectual al ser capaz de reestructurar el pensamiento a partir de textos ajenos, que se han balanceado desde la auscultación cuidadosa y argumentada de saberes previos y nuevos; al establecer estrategias para dinamizar el propio aprendizaje; al hacerse consciente de qué y cómo se aprende, al igual que cómo mejorar el proceso; al tomar decisiones propias en el campo personal y profesional; al procurarse en las tareas académicas posibilidades de crecimiento en el campo de las competencias; al ver en los errores no fracasos, sino oportunidades para emprender mejoras (Sierra, 2005).

El aprendizaje autónomo implica que el estudiante sea capaz de definir sus objetivos, estrategias, recursos, evaluación, es decir, que asuma un rol activo recuperando sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significado. Así, el aprendizaje autónomo constituye un proceso intelectual mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos. Este proceso está regido por principios de acción como un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje-trabajo-vida cotidiana, así como entre teoría y práctica, además de la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación.

Con la autonomía académica se espera que el estudiante sea capaz de fijarse compromisos y responsabilizarse de su aprendizaje y evaluaciones, de manera que su autoevaluación le lleve de regreso a los contenidos de aprendizaje cuantas veces sea necesario, de acuerdo a sus necesidades, así como beneficiarse de las oportunidades que le ofrece la institución y también de la consulta en las bibliotecas virtuales y los materiales electrónicos.

“El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos [...] La autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento” (Crispín, 2011, p. 49). Es el conocimiento acerca de cómo se aprende, por lo que el sujeto debe observar, vigilar y controlar sus comportamientos para obtener un aprendizaje efectivo.

De acuerdo con Arriola (2001, citado en Crispín, 2011, p. 50), para favorecer el desarrollo de los procesos de autorregulación los alumnos deben aprender a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones respecto a las demandas cognitivas que implica una tarea específica. Por lo que es necesario:

1. Planear: establecimiento de metas y actividades para el cumplimiento de la tarea.
2. Monitorear: comprensión del proceso de realización de la tarea y la reorientación de estrategias.
3. Valorar: comprensión de la eficacia con la que se desarrolla la actividad, verificando la correspondencia entre el esfuerzo invertido y los resultados.

Para Bautista (2005) lograr un aprendizaje autónomo implica que el alumno sea capaz de tomar decisiones en el aprendizaje, asumir compromiso en sus tareas escolares, desarrollar un nivel de tolerancia a la frustración y una necesidad de logro que le motive a plantearse retos en el aprendizaje, así como a fijarse horarios de estudio accesibles y límites cuando sea necesario. En tanto que su labor se enfoca al aprendizaje del alumno en ambientes presenciales o virtuales, el maestro deberá ofrecer apoyo para la mejor utilización de sus funciones cognoscitivas, que se traducirán en capacidad de juicio y de autocritica para el logro de su identidad.

Luna y Sánchez (2005) establecen cuatro perfiles que describen las características referentes a la autonomía en los estudiantes participantes: 1) Los que buscan alcanzar sus objetivos y para lograrlo actúan con un alto grado de independencia en las decisiones y uso de recursos dentro del contexto educativo; 2) Los que adoptan actitudes para aprender por sí mismos, pero cuyo compromiso no se revela dentro de su contexto académico, sino fuera de este; 3) Los dependientes de las dinámicas de trabajo que plantean su grupo y el maestro, y 4) Los que por su iniciativa y capacidad reflexiva muestran niveles iniciales de autonomía para su aprendizaje.

De acuerdo con Cabrera (2009), aprender a aprender constituye la expresión de la autonomía en el aprendizaje del estudiante, lo que se sintetiza en la idea de tener una guía para dirigir, controlar y evaluar autorreguladamente los procesos de adquisición de conocimientos, a través del empleo de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de responder a las exigencias de la práctica formativa.

La autonomía en el aprendizaje significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas del mismo, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente. Una dirección puede lograrse mediante estrategias para la autorregulación:

- Estrategias de autoevaluación del nivel de logro (revisión continua de los avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje, así como la generación de alternativas de solución y previsión) por parte del estudiante, así como de la efectividad de las estrategias utilizadas (evaluación de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias empleadas).
- Estrategias para la motivación profesional a través de acciones que refuercen la autoconfianza, la capacidad para el diagnóstico de fortalezas, debilidades y posibilidades para superar dificultades en el proceso de aprendizaje, y que orienten hacia la proyección futura en la profesión.

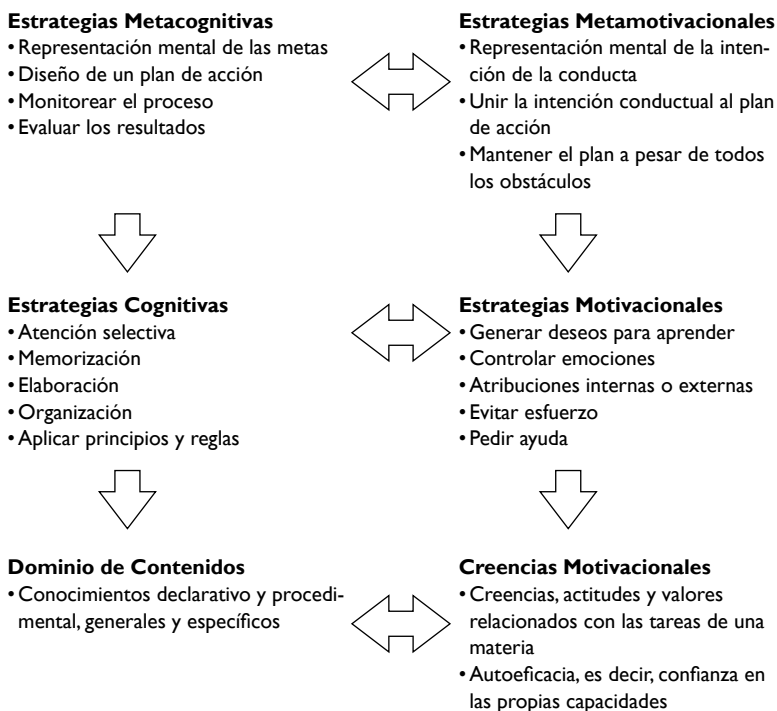
Por lo tanto, se visualiza el aprendizaje autorregulado como un proceso activo de construcción en el que el estudiante elige metas de aprendizaje e intenta planificar, monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiado por metas personales y por el contexto (Pintrich, 2000). Según Zimmerman (2001) y Pintrich (2004), el proceso autorregulador implica pensar anticipatoriamente, prepararse para la tarea y planificar cómo se va a ejecutar.

Desde esta perspectiva se señala que lo que define a los estudiantes como “autorreguladores” de sus aprendizajes no es la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje (Pintrich, 2000, 2004; Nuñez J., Solano, P., González-Pineda J.,

Alvárez, L. González-Castro, C., Rosario, P. y Mauro, R. 2008, citados en Reyes, 2017).

Boekaerts propone un modelo de aprendizaje autorregulado, mismo que se presenta en el esquema 1; dicho modelo ha sido adaptado por Sanz de Acedo (1998):

Esquema 5.1. Aprendizaje autorregulado



Fuente. Crispín, M. (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana, p. 53.

Aquí recuperamos el concepto de auto-eficacia, íntimamente relacionado con aspectos socio-afectivo-emocionales en tanto constructo referido a los juicios personales que se tienen de sí mismo respecto a la capacidad de logro. Un estudiante puede poseer un concepto de auto-eficacia positivo cuando se considera capaz de realizar eficientemente las tareas académicas, mientras que la auto-eficacia

negativa implica que el estudiante no se siente capaz de realizar tareas académicas y tiene la creencia de que está destinado al fracaso.

Bandura (1977) definió la auto-eficacia percibida como los juicios personales sobre las propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción con el fin de lograr ciertas metas; sus criterios están referidos al auto-funcionamiento futuro y son evaluados antes de que los estudiantes realicen ciertas actividades relevantes. Así, la auto-eficacia se refiere a las creencias de los individuos acerca de sus capacidades de aprender o realizar acciones en niveles designados, como facilidad de aprendizaje o dificultad de la tarea. Este autor postula que tales creencias influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. La auto-eficacia percibida influye sobre el aprendizaje de los estudiantes a través de mecanismos cognitivos y motivacionales.

Según Rayón y colaboradores (2011), el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docentes seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado debe regular su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y dificultades, solicitar ayuda cuando la necesite, así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento.

En síntesis, Miguel Díaz (2006, citado en Peláez, 2009) sostiene que la autonomía en el aprendizaje exige tres demandas básicas:

1. Un alto nivel de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.
2. Significatividad de los conocimientos aprendidos con el fin de que sean base para nuevos aprendizajes aplicables en el mundo de la vida y, por consiguiente, duraderos.

3. La capacidad para la regulación (evaluación-valoración) de las metas fijadas y los propósitos propuestos, lo que es preciso destacar dado que la regulación o autorregulación de los aprendizajes es una capacidad absolutamente necesaria y poco desarrollada en los estudiantes.

En términos ideales, maestros y padres deberán propiciar oportunidades para que el alumno desarrolle su autonomía en el contexto escolar, acompañando al estudiante en su aprendizaje, apoyándolo cuando sea necesario, pero también fijando límites cuando se requiera. Sin embargo, esto no siempre sucede así, por el contrario, estos actores pueden convertirse en un obstáculo para el desarrollo de la autonomía y de las creencias de auto-eficacia académicas.

La autonomía brinda una mirada diferente de la vida, con responsabilidad, libertad e independencia, lo cual permite establecer relaciones interpersonales enriquecedoras, de aportación a los demás y a sí mismo, y generar espacios de convivencia sana. Así, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje constituyen herramientas formativas que viabilizan el empoderamiento de las personas, les ofrecen alternativas de pensamiento y acción para enfrentar los retos de la vida, así como contar con un repertorio de estrategias para disminuir la posibilidad de ser personas vulnerables en los distintos ámbitos en los que se desempeñen, ya sea personal, sentimental, familiar, social, laboral, escolar, entre otros.

No es detalle menor mencionar que tanto el núcleo familiar como la escuela juegan un papel fundamental en la promoción y desarrollo de la autonomía, y que esta inclusive puede permitir que el estudiante aprenda con, sin y a pesar de las limitaciones institucionales que, desafortunadamente, se viven cotidianamente en las instituciones escolares. También vale la pena señalar que los centros escolares deben promover la reeducación de los padres de familia para que estos constituyan un agente formativo que actúe en pro de la autonomía de sus hijos, favoreciendo prácticas de crianza y disciplina familiar basadas en la reciprocidad, la reflexión, la

responsabilidad y el desarrollo del juicio crítico sobre la imposición, la sumisión y el adoctrinamiento.

La sociedad es la que apreciará de forma tangible el desarrollo crítico fundamentado en el aprendizaje autónomo, el cual, a su vez, se convierte en una herramienta para el aprendizaje permanente con el fin de responder a los retos actuales y el devenir de la vida.

DIRECTRICES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Con esta propuesta se trata de sugerir acciones encaminadas a promover el desarrollo de la autonomía en el ámbito personal y de aprendizaje, a partir de superar la dinámica de la clase magisterial y centrando la atención en la formación del estudiante, por lo que se requiere poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje activo, autónomo y cooperativo, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento y la acción crítica.

Es evidente que las instituciones escolares requieren de profesionales capaces de atender las necesidades de formación; que sean creativos en la identificación y solución de problemas; competentes para gestionar procesos de aprendizaje; facilitadores para el desarrollo autónomo e integral de los estudiantes con actitudes para aprender de manera autónoma, cuestiones fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar su aprendizaje a lo largo de la vida y, a su vez, desempeñarse como docentes autónomos, propositivos e innovadores.

Para actuar y favorecer el aprendizaje autónomo se requiere tener en la docencia como principios pedagógicos:

- Condiciones óptimas para que el estudiante aprenda a aprender; es decir, debe planear, conducir y adecuar las actividades al grupo y evaluar el logro de metas. Favorecer en los

estudiantes la argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos.

- Promover el gusto por aprender, la satisfacción y la motivación intrínsecas, es decir, la satisfacción interna y no centrarse solo en las calificaciones. Explicitar la importancia de la automotivación para lograr las metas deseadas, así como la voluntad y la perseverancia para conseguirlas.
- Promover la participación de los estudiantes en la organización, gestión negociada del aula y el aprendizaje, además de en la toma de decisiones sobre las actividades académicas para que vayan generando conciencia de la demanda y de lo que se espera de ellos, así como la proyección de las decisiones tomadas en diversos contextos: aula, sociedad, espacios abiertos y comunicación global, al igual que en diferentes esferas de su vida académica, personal, familiar, social, laboral, entre otras.
- Plantear problemas al estudiante a partir de ejemplos de su entorno, el análisis de situaciones cotidianas y su posterior debate; relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos o conceptos a realidades concretas y reales, y viceversa, mediante metodologías que impliquen actuaciones interactivas.
- Procurar que el alumno se sienta seguro y capaz de realizar la tarea encargada. Para ello es necesario empezar con tareas que el alumno pueda realizar y, poco a poco, aumentar el grado de dificultad. Hay que recordar que las expectativas que tiene el profesor hacia los estudiantes se cumplen. En este sentido, es importante comunicar altas expectativas a los estudiantes y generarles confianza en sus propias capacidades, contribuyendo así al desarrollo de creencias de auto-eficacia.
- Promover el uso de técnicas de aprendizaje (tomar notas, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos, parafrasear, subrayar, entre otros), pero sobre todo convertirlas

en estrategias; es decir, como señalan Valle y colaboradores (2007, citado en Crispín, 2011) saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas. Saber en qué circunstancias es más útil una estrategia que otra, modificarla según las demandas mediante la observación de la eficacia de las estrategias seleccionadas, cambiarlas o ajustarlas según las metas. Modelar las estrategias, hacer explícito cuándo y por qué usarlas y cuáles son los pasos que siguen.

- Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las estrategias que está utilizando, es decir, a reflexionar sobre sus propios procesos. Esto se puede hacer pidiendo al estudiante que explique los pasos que siguió para realizar determinada tarea.
- Diseñar situaciones en las cuales los alumnos deban controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y dificultades, solicitar ayuda cuando la necesiten, así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento. Es importante que los estudiantes se conozcan a sí mismos, que tengan un diálogo interno, de modo que reconozcan sus fortalezas y aquellos aspectos que necesitan desarrollar más, revisando cómo están llevando a cabo la tarea para corregir, en caso necesario, cambiando de estrategia a una más adecuada, o para automotivarse y lograr así perseverar. En este sentido, muchas veces es necesaria la intervención del profesor a través de preguntas que les hagan reflexionar sobre sus propios procesos. La retroalimentación que da el profesor es muy importante y debe ser siempre en sentido positivo; señalar las fortalezas y los errores, pero en un tono que permita al alumno superarlos, reconociéndolos como una oportunidad de aprendizaje.
- Solicitar al alumno que explique el proceso que siguió para llegar a los resultados, pues ello le ayudará a tomar conciencia de los pasos que llevó a cabo. Cuando esta actividad se realiza en grupo, los estudiantes pueden aprender las estrategias que

utilizaron sus compañeros, de modo que puedan ampliar su propio repertorio de estrategias de aprendizaje.

- Ejercitar la autodirección y autoevaluación para comprender las razones y los logros alcanzados en la construcción personal, académica y social de la realidad a través del análisis de los pros y contras antes de tomar una decisión, así como valorar las consecuencias de sus acciones para aprender de ellas y tomar conciencia sobre los aprendizajes realizados.
- Generar un clima social de autonomía y confianza, de potenciación relacional de los miembros del aula, promoviendo la acción colaborativa. El clima social posibilita que la interacción entre profesor y alumnos y de estos entre sí se oriente en una u otra dirección formativa.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo modelo educativo del IPN. *Revista Innovación Educativa*, 5 (25), 41-54.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 911-734.
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-22.
- Castillo, F., Martínez, A. y Silvio, J. (2004). *Hacia una autonomía en el aprendizaje*. Pinar del Río, Cuba: Universidad Hermanos Saíz.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una mirada de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), 50-67.
- Crispín, M. (coord.) (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

- Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M. y Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Londres, Inglaterra y Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Ibarra, S. y G. Rodríguez. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 73-85.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublín, Irlanda: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Luna, C. y Sanchez, D. (2005). Profiles of autonomy in the field of foreign languages. *Profile: issues in teachers' professional development*, 6, 133-140.
- Medina, A. (s.f.). Hacia un modelo de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a distancia de las personas adultas. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-3/articulo1.pdf>, el 16 de febrero de 2019.
- Peláez, A. (2009). El aprendizaje autónomo y el crédito académico como respuesta al nuevo orden mundial de la educación universitaria. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, (8), 61-66.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. En Prichard, K. W. y Sawyer, R. M. (eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 340-394).
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* (pp. 453).
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Prieto, L. (s. f.). *El análisis de las creencias de autoeficiencia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de [ww.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc](http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc), el 19 de noviembre de 2018.
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 67-82.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25 (2), 9-22.
- Sanz de Acedo, M. L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.

- Sierra, J. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 14, 1-8.
- Viáfara, J. y Ariza, J. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13 (19), 173-209.
- Zimmerman, B. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En Boekaerts, P. R., Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA, EE. UU.: Academic Press.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE

*Natalia Díaz Villalobos**

INTRODUCCIÓN

Este ensayo es una reflexión dirigida a maestros de primaria, sin exentar a los de secundaria, de la escuela pública o privada. Señala puntualmente aspectos que van dirigidos a analizar la causa de los problemas de deserción en la escuela desde temprana edad, mismos que deberían ser corregidos para así detener este gravísimo problema de la deserción en la escuela y que tanto cuesta a los Estados y países o sociedades donde ocurre.

Desde la evaluación se propone el concepto pedagógico de enseñar para aprender a aprender y aplicar estrategias pedagógicas simples y en concordancia con un currículo que sea un verdadero referente pedagógico para el maestro, más útil, más dinámico pero, sobre todo, más efectivo a la hora de enseñar o establecer un diálogo pedagógico con el estudiante.

Como elemento renovador sugiere crear un programa de formación de actitudes o desarrollo de la personalidad de los infantes, comenzando desde primero de primaria y llegando hasta secundaria, separando definitivamente la evaluación académica de la

* Miembro de la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

evaluación actitudinal y, a la vez, atendiendo el desarrollo de la personalidad del estudiante. Un estudiante que debe crecer confiando en sí mismo, por tanto, no vulnerable a la deserción y con una gran motivación por el conocimiento.

Recuperar un espacio escolar donde el estudiante aprenda a ser reconocido y estimado por sus rasgos propios de personalidad y su rendimiento escolar mientras crece. Hacer de cada uno de ellos un individuo que se reconoce como elemento positivo de un grupo social, al igual que reconoce a sus pares de la misma manera. Un aporte de la escuela que le haga menos vulnerable a desaprender lo que se le enseña.

También se propone cambiar los viejos métodos de enseñanza asumiendo una Pedagogía Conceptual, una pedagogía para no olvidar, para conceptualizar y afectar las estructuras de pensamiento de manera positiva y con proyección a futuro. Con base en lo anterior, el presente escrito tiene el propósito de poner en relieve las implicaciones de la evaluación sobre el aprendizaje en la escuela primaria de sistemas educativos con resultados bajos o insatisfactorios y, por ende, con niveles altos de deserción escolar y repetición de años escolares de la escuela primaria.

La evaluación llama a ser una y otra vez analizada, básicamente por su consecuencia *a posteriori*. Aunque el uso y estrategias de la evaluación han cambiado desde mitad del siglo XX, junto con la manera de abordar el conocimiento, hay quienes se resisten al cambio y continúan aplicando los viejos métodos de enseñanza y evaluación del conocimiento. En épocas pasadas el aprendizaje dependía de lo que hoy día se denomina aprendizaje de memoria a corto plazo. El alumno, a base de repetir y repetir en casa, podía “aprender” para el día siguiente recitar todo de memoria en el examen y así satisfacer al dictador de clase.

En aquel entonces no se cuestionó si el individuo aprendía o no. Fueron las nefastas consecuencias sobre el desarrollo tecnológico y científico de los pueblos lo que activó la alarma. Los Estados que consideraron relevante la formación académica de su respectiva

población no solo fueron tras el tipo de conocimiento impartido y su forma de enseñanza, sino además sobre sus sistemas de evaluar el conocimiento, entre otros. Son estos mismos Estados los que hoy día, 60 años después, tienen en su haber científicos y jóvenes emprendedores, que crean redes de comunicación planetaria, ciencia dinámica que plantea soluciones a problemas actuales y futuros; individuos a quienes se les enseñó a aprender a aprehender, pero sobre todo a pensar. Son, a su vez, un reducido grupo de Estados que no temen a la competencia ni se quedan en la complacencia de sí mismos.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA

La escuela está compuesta por innumerables aspectos, todos necesarios y muy importantes. Hoy he elegido como tema de reflexión el aprendizaje, su evaluación y algunos resultados o consecuencias implícitas. Todos hemos sido evaluados en diferentes momentos de nuestra vida; algunos lo recordamos con orgullo y satisfacción, otros con sentimiento de injusticia y frustración. Hasta el día de hoy seguimos siendo reconocidos o desestimados por nuestro entorno bajo distintos criterios y por diferentes razones.

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

La evaluación en el aula tiene como propósito indagar lo que el estudiante sabe respecto a determinado conocimiento para actuar y enseñar en consecuencia. Según la instancia que la ejecute tiene un fin, además de lo estrictamente académico, por ejemplo:

- Cumplimiento de normas institucionales
- Responder a un estatus de la institución

- Mediciones estadísticas internas y externas
- Calcular cuántos estudiantes deben salir de la institución
- Cuántos estudiantes pueden entrar
- Promover el siguiente curso
- Otorgar reconocimiento
- Obtener reconocimiento
- Otorgar titulaciones
- Obtener reconocimiento nacional y/o internacional

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Independientemente de la necesidad y criterios que se empleen para aplicarse, la evaluación tiene siempre consecuencias psíquicas y sociales que impactan positiva o negativamente la vida del estudiante en el presente, a corto, mediano y largo plazo.

El “buen estudiante” que obtiene notas académicas altas es reconocido primero por sus profesores, luego por sus iguales y, mientras es chico, por sus padres. El buen rendimiento académico en el núcleo familiar otorga estatus al niño, reconocimiento, premios, entre otras cosas. La misma escuela trata con deferencia al buen estudiante, lo reconoce. También, por supuesto, el sistema escolar y más tarde, en el mejor de los casos, una escuela superior o universidad lo acepta según sus criterios de selección. El alumno que aprueba exámenes goza de beneficios, obtiene premios, ascensos y reconocimiento social, promociones: “Acrecienta el reconocimiento de su país en las estadísticas”.

El alumno con notas académicas bajas o que no aprueba también es reconocido por sus profesores e iguales, pero en este caso como persona incapaz de aprender. Ante sus iguales sufre, consecuentemente, la pérdida de estatus o reconocimiento. Por su parte, sus padres aprenden a dudar de la capacidad intelectual que tiene, imponen sanciones, quitan privilegios, pagan clases extras, quitan

tiempo libre, llevan al niño al especialista en problemas de aprendizaje, entre otros.

En países donde las instituciones carecen de programas consistentes y estructurados para la recuperación del intelecto del menor, los profesores de estos “malos” estudiantes recomiendan a los padres realizar sofisticadas evaluaciones con especialistas para que, acorde con esta otra instancia de evaluación, tal vez, y solo tal vez, puedan resolver el supuesto problema de aprendizaje, pero sobre todo mejorar sus notas. Son muchos los alumnos de escuelas privadas que reciben clases particulares para aprender lo que la escuela no enseña, pero sí evalúa.

Los menores de esta escuela se asemejan a un árbol de navidad, están llenos de etiquetas varias. Dependiendo del especialista al que vayan, así consiguen una. Padecen todo tipo de síndromes o anomalías. Los niños toman píldoras mágicas que prometen resolver problemas de aprendizaje, de concentración, diagnosticados desde los resultados de la evaluación “académica”. No dejo de pensar en Leonardo da Vinci y en Thomas Alba Edison.

Las instituciones privadas no están exentas ni son inmunes a los efectos de resultados académicos negativos de sus alumnos. Los estudiantes emigran a otras instituciones dando lugar, muchas veces, al fenómeno de la despoblación de las mismas. Este fenómeno ocurre casi siempre a partir de los diez años de edad cronológica de los infantes, edad en la que empiezan a repetir el año escolar. En la escuela pública de la mayoría de países latinoamericanos la repetición empieza cuando se le enseña al niño a leer y los primeros conocimientos matemáticos.

La población de las escuelas privadas es como una gran pirámide: comienza con el preescolar hasta primaria; disminuye paulatinamente hasta llegar a la cúspide en secundaria, y queda, al final, una pequeña parte de la cantidad inicial, siendo la base la que sostiene económicamente los costes de la institución. Basta con contar los niños inscritos en preescolar y primaria, y luego contar los alumnos graduados en la última promoción de cualquiera de estas instituciones.

El denominado estudiante de bajo perfil académico aprende desde temprana edad desconfianza en sí mismo y en sus capacidades intelectuales, así como desmotivación hacia el conocimiento. Aprende también desconfianza hacia los referentes adultos, deja de reconocerlos...

Algunos de estos estudiantes, según el país y la escuela, se “adaptan”, terminan el ciclo académico como estudiantes mediocres. Otros desertan, satisfacen sus carencias y su falta de reconocimiento intelectual y social asociándose a iguales que “padecen” de lo mismo. Lo más factible es que terminen aislándose socialmente hasta convertirse en jóvenes delincuentes. Adquieren reconocimiento...

Estados Unidos tiene bastante material de investigación al respecto y también todo tipo de bandas juveniles. Para América Latina no es necesario revisar las investigaciones, son pocos los jóvenes con oportunidad de terminar sus estudios.

PROPÓSITO DE LA ESCOLARIZACIÓN

*La inteligencia emocional es determinante
en el aprendizaje y el éxito académico.*

Daniel Goleman

¿A qué van los niños a la escuela? Contrario a lo que algunos promulgan, el niño va a la escuela durante 11 años de su vida a aprender a aprehender la herencia cultural, a convivir y adquirir herramientas de socialización, a descubrir

- en qué es bueno;
- qué aptitudes tiene;
- a identificar sus fortalezas;
- sus debilidades;
- por qué es importante valorar a otros iguales;

- por qué es valorado y reconocido por otros;
- cómo obtener reconocimiento;
- cómo resolver pequeños problemas;
- a conocerse a sí mismo,
- e incrementar su inteligencia afectiva, emocional.

ACTITUD DEL PROFESOR ANTE EL FRACASO DEL ESTUDIANTE

Hay profesores que expresan con verdadera pasión lo “malos” que son los estudiantes en su materia. En primaria se dan casos de pérdida de control de esfínteres en los menores, fuertes dolores de estómago antes de ir al colegio, vómito, pesadillas y algunos otros síntomas generados por su miedo a fallar, a perder el reconocimiento positivo de quienes les rodean y acompañan su crecimiento, de quienes los aman.

En consecuencia, no poder cumplir con las expectativas de los adultos ocasiona en el niño la pérdida de autoestima que, a su vez, le impide el logro o consecución de estatus, el reconocimiento de sus referentes más próximos; no se percibe como individuo “genuinamente” aceptado y valorado; no tiene incentivos para renunciar a su dependencia del adulto de manera voluntaria, por lo tanto, pierde la motivación por identificarse con el adulto o grupo al que pertenece.

En la actualidad, algunos países europeos cuentan con un lugar para los estudiantes de “bajo perfil” dentro de su sistema escolar, un lugar que les prepara para encajar en la cadena de producción. Los maestros en estos países ya no se preocupan más por el bajo aprendizaje de sus alumnos durante los primeros 10 años. En este caso son los hijos de padres de un alto nivel cultural los más favorecidos. A tan temprana edad el sistema ya ha decidido por ellos.

Aunque también vale la pena mencionar que los padres reclaman a la escuela y exigen a estos Estados una política distinta. El sistema de producción y la escasez de empleo también piden una urgente readaptación de la escuela.

¡El perfil del obrero ha cambiado! Y las estadísticas no favorecen a todos. Según los expertos en la materia, en los próximos 20 años desaparecerá 40 % de los empleos actuales. Éstos serán reemplazados por procedimientos tecnológicos y científicos que, a su vez, necesitan personas capacitadas en tecnologías y ciencia. Todo ocurrirá en el momento en que se conecte a la internet todo el globo terráqueo. Muy pronto.

ESTRATEGIAS

Donde los individuos son considerados capital esencial de bienestar, desarrollo social y económico, la escuela se ocupa de emplear programas curriculares, metodologías y estrategias que enseñan a pensar para que los alumnos aprendan. El conocimiento que se les imparte es para la vida y para la época que les corresponde. Una época de flexibilidad y adaptación permanente.

La estrategia empleada y que ocupa el primer lugar es la preparación de los maestros. La selección de los mismos empieza antes de ser maestro: deben tener altísimos puntajes para ser aceptados en la carrera de educación. Además, especializan al profesor por áreas del conocimiento.

En Singapur los maestros trabajan alrededor de 36 horas semanales, de las cuales solamente 10 o 12 dictan clase, las demás las invierten en búsqueda –obligatoria– de tecnologías y metodologías que tienen éxito en otros países, con el deber de comunicar los resultados a otros maestros. Se comunican con maestros de otros países; prestan apoyo a otros maestros. También se inscriben en proyectos internos para mejorar el ámbito de la escuela en la que trabajan y son responsables de programas diseñados para que los alumnos ejecuten actividades para mejorar la escuela a la que asisten.

El trabajo pedagógico hace énfasis en la calidad de las relaciones sociales de los niños: reconocidos desde temprana edad por sus logros, por su capacidad de liderazgo, por su actitud solidaria hacia

los otros, por su empatía, se refuerza permanentemente la actitud ética y solidaria. En Finlandia se trabaja el desarrollo emocional e intelectual por igual. Afirman que los niños felices aprenden más. El profesor allí es un maestro. Países como Finlandia, Japón, Singapur, entre otros, son reconocidos mundialmente por sus estudiantes con altísimos resultados de formación académica.

La evaluación en la educación superior es definitivamente relevante y de gran importancia. En Estados Unidos algunas universidades han optado por evaluar a sus profesores desde el aprendizaje de sus alumnos; es la institución la que evalúa los conocimientos impartidos, no lo hace el maestro. Dependiendo de los resultados de los exámenes de los alumnos, el profesor continúa o no enseñando en la institución.

Las universidades también tienen sus propias pirámides, lo que se refleja en el número de estudiantes graduados y con posgrado. Hoy día los estados las reconocen, cuestionan o desestiman.

ALGUNAS MEDIDAS

Con el propósito de disminuir la deserción escolar en primaria y el impacto negativo del bajo rendimiento académico se han reemplazado las calificaciones de números por letras. Sin embargo, las cosas no han cambiado, los criterios de evaluación son los mismos y la manera de impartirse el conocimiento sigue siendo la misma, de modo que los resultados serán los mismos.

Otro importante cambio propuesto en años anteriores ha sido el de separar la evaluación académica de la evaluación actitudinal. Los juicios de valor al respecto por parte del profesor y la pobreza en las medidas pedagógicas puntuales de las instituciones para tal fin muestran que tampoco han habido cambios. Si el estudiante no es persistente en matemáticas, tampoco lo es en otras materias; si conversa en clase se le puede castigar con una mala nota; si hay indisciplina se hace un examen sorpresa; no importa si el alumno

toca un instrumento, obtiene malas notas en música. No es líder porque ejerce influencia negativa sobre todo el grupo. Se usan los deberes “del conocimiento” como castigo o sanción disciplinaria. El alumno trae firmado el examen por los padres, pero no se le pide que lo traiga corregido. Aprender del error es una valiosa estrategia pedagógica. No se hace diferencia entre sanción para recuperar la actitud positiva hacia el conocimiento y castigo punitivo.

Al interior de la escuela no existen programas para formación de actitudes y/o desarrollo de la inteligencia emocional. Son las medidas disciplinario-administrativas las que determinan el “buen” comportamiento del estudiante y su motivación por aprender, aunque se ha comprobado que los reglamentos escolares no contribuyen a la formación de valores ni resuelven problemas de indisciplina y menos problemas de aprendizaje.

Familia y escuela, referentes esenciales para la formación de actitudes y valores, han polarizado sus posiciones. De esta generación que tiene todo “resuelto” nadie quiere hacerse cargo. Las actitudes y valores políticos, económicos, afectivos, cognitivos, estéticos y éticos quedaron, entonces, en manos de la sociedad de consumo, la televisión, el iPhone. Incluso esto aprenden los chicos hoy por internet...

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

Este importantísimo principio del desarrollo de la personalidad consiste en ofrecer posibilidades al niño, en las que tenga la opción de realizar actividades de acuerdo con su madurez para conocer y experimentar por sí mismo la satisfacción del éxito. Para que así, paulatinamente, adquiera el deseo de realizar todo aquello que puede por cuenta propia; un incentivo para, voluntariamente, renunciar a la dependencia del adulto. Para el epistemólogo suizo Jean Piaget (1965) la autonomía era un principio de libertad.

CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN LA ESCUELA

En la escuela es un concepto que se usa a conveniencia. Es parte de las obligaciones de los padres y del estudiante. Se otorga al matricularse, está escrito en el folleto de la entidad. Por su parte, los padres lo interpretan como abandono de sus obligaciones y los profesores también.

Bajo esta perspectiva, no es de extrañar entonces que los estudiantes que a diario asisten al colegio tengan más rasgos de anomía o más de heteronomía que de autonomía. Se forma, así, a un estudiante que se sobrevalora a sí mismo, intolerante a la frustración, inmaduro, que tiende a comportamientos caóticos, que no reconoce al adulto y mucho menos su autoridad, que carece de habilidades sociales para resolver pequeños conflictos o problemas propios de la edad. Podría decirse que padece retardo en su inteligencia emocional. Se comporta como un ser sin referente, con rasgos insipientes de autismo.

La autonomía se puede conquistar, ciertamente, pero de la mano de un adulto, un referente comprometido, sólido que la guía y la promueve cotidianamente. Un adulto que reconoce socialmente y de manera permanente los logros y actitudes positivas de sus estudiantes, con una escuela que usa estrategias pedagógicas específicas y puntuales para tal fin. Algunas veces olvidamos que somos una especie que depende de generaciones anteriores para aprender. Un proverbio africano dice que para educar a un niño se necesita todo un pueblo.

ENSEÑANZA Y CONOCIMIENTO

En países subdesarrollados o no industrializados, de escasa producción intelectual, se insiste en enseñar para memorizar “cosas” a corto plazo, informaciones inconexas para el día examen, para la nota...

Paralelamente a este lamentable hecho, los jóvenes en la actualidad guardan en sus bolsillos información clasificada, ilustrada, traducida a todos los idiomas y a la mano de quien la requiera en todo tiempo y lugar.

La materia de “Ciencias Sociales” es la materia que mejor ilustra el problema: se pide memorizar fechas, nombres de ríos, árboles genealógicos de nobles, fechas de batallas, hasta nombres de calles de una ciudad y descripción de sus edificios ¡para el examen!

Los chicos parecen estar parados frente al muro de las lamentaciones mientras “estudian” para los exámenes. Tratan de esforzar al máximo su memoria para retener informaciones vacías e inconexas. Cuando terminan el ciclo escolar no saben ni entienden de economía, de política, ni tampoco la sociedad en que viven, mucho menos están capacitados para entender la realidad de su respectivo país. No pueden conceptualizar la información.

La segunda materia en cuestión es la de Lenguaje. No se enseña a usarlo como conductor de la memoria semántica o facilitador de las operaciones del pensamiento ni para desarrollar habilidades escritas o verbales. Se trasladan enunciados del planeador de currículo a los cuadernos. Se memorizan reglas gramaticales; hay que aprenderse de memoria la página 34 que contiene todas las formas del verbo haber, listados de palabras aisladas o fuera de contexto, entre otros.

Se confía el aprendizaje a los pocos ejercicios que vienen en los libros de texto. Suerte para aquellos que tienen textos de calidad. Poco importan los progresos que han hecho las últimas teorías de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Nadie quiere saber qué quería Noam Chomsky con su Gramática Generativa Transformacional, o qué dice Miguel de Zubiría desde la Pedagogía Conceptual, por nombrar algunos contemporáneos. Hoy día hasta el maestro ha dejado de leer.

En primaria no se desarrollan habilidades lingüísticas como léxico, sinonimia, contextualización, radicación. Se continúa enseñando “definiciones”. Información para “guardar” en la memoria a

corto plazo. Memoria que se caracteriza por no necesitar referentes anteriores, conceptos. Así, más temprano que tarde el cerebro desecha lo registrado temporalmente, ya no lo necesita. Esta memoria es bastante útil para cosas como la diferencia entre las llaves y los billetes, la calle donde vivo, mi número telefónico y otras muchas cosas prácticas en el mundo de lo concreto.

Investigaciones llevadas a cabo en diferentes países de habla castellana señalan que un gran número de estudiantes de educación superior no entienden lo que leen y tienen graves dificultades para producir o escribir textos. Resulta fácil constatarlo: cada vez y con mayor frecuencia el primer año de universidad se repite... ¡cuando existe la opción!

Las materias de Música, Matemáticas, Física, Deporte y Arte tienen mejor suerte. Poseen implícitamente una estructura no arbitraria a las funciones del pensamiento y quien las enseña está, por lo regular, especializado en el área. Sin embargo, no hay garantía de que los maestros de estas empleen estrategias metodológicas de acuerdo con el desarrollo intelectual y físico de los niños, y menos aún que se enseñen a aprender y a desarrollar una memoria con la que el conocimiento adquiriera significado. ¡A activar las neuronas y sus funciones! Conectarlas, crear mapas conceptuales, conducir el pensamiento concreto hacia el abstracto.

A partir del momento mismo en que se decide qué enseñar, el propósito de la evaluación está implícito. Luego, las estrategias pedagógicas empleadas para indagar qué sabe el estudiante deben guardar una correlación, al igual que las políticas internas de la institución donde se implementan.

En países que no se cubre el total de la población y/o que tienen carencias en la calidad de la educación pública los padres que poseen los medios económicos matriculan a sus hijos en centros de estudio con elevados costos, con la esperanza de que estos garanticen una mejor preparación académica de alta calidad y un mejor desarrollo social para sus hijos.

Preguntas implícitas en este capítulo y que sugiero contestemos:

- ¿A qué tipo de evaluación se le otorga reconocimiento y por qué, para quien, para qué?
- ¿Cuántas veces al año recibe el maestro capacitación y actualización en metodologías de enseñanza y aprendizaje?
- ¿De qué manera empleo las horas semanales en mi escuela?
- ¿Por qué tan baja motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del conocimiento, hacia los deberes?
- ¿Qué relación hay entre la calidad de las estrategias pedagógicas y el fracaso escolar?
- ¿Cuántas horas semanales se destina a la formación de actitudes y/o desarrollo de la inteligencia emocional, con qué estrategias?
- ¿Existe una correlación entre cantidad de horas asistidas y calidad del conocimiento adquirido?
- ¿Cuál será el rol del maestro en el futuro inmediato?
- ¿Cómo aprenden a aprender los niños del futuro próximo?

Aunque se reestructuren las estrategias de evaluación y se haga de la misma algo riguroso, es importante que

- Se enseñe a los profesores a crear estrategias para evaluar y actuar en consecuencia;
- se apliquen estrategias de evaluación consistentes;
- se determine estrictamente el número posible de evaluaciones bimestrales;
- se eliminen los “exámenes sorpresa”;
- se firmen los temas de las evaluaciones entregadas con un mes de antelación a los alumnos, antes que los exámenes;
- se comunique al estudiante por escrito las fechas puntuales de entrega del material de estudio o resolución de problemas, fecha para preguntas y solución de dudas;
- se entregue material de trabajo por bimestre;

- se establezcan los propósitos y criterios claros y consecuentes.

El tema central que ocupa a la escuela hasta hoy día sigue vigente: ¿qué debemos enseñar a estas nuevas generaciones?

Es urgente y por demás pertinente decidir *qué* y *cómo* enseñar. Debemos desaprender los viejos métodos y adaptarnos rápidamente al presente, proyectándonos al futuro inmediato. Enseñar a aprehender. Dónde estaríamos si pensar no fuese privilegio de algunos pocos...

REFERENCIAS

- Goleman D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ed. Javier Vergara.
- Chomsky, N. (1990). *Sintáctica y Semántica en la Gramática Generativa*. España: Siglo XXI.
- Zubiria, M. y Zubiria, J. (1989). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janes.
- Zubiria, M. y Zubiria, J. (1992). *Biografía del Pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos Ltda.
- Luria, A. R. (1994). *Pensamiento y Lenguaje. Breviarios de conducta Humana*. México: Ediciones Roca.
- Piaget, J. (1977). *El Criterio Moral en el Niño*. España: Fontanella.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*

Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*

Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*

Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*

Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*

Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALÉS ACADÉMICOS

Laura Magaña Pastrana

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Rita Dromundo Amores

Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*

Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*

Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldívar *Editor*

Esta edición de *Vulnerabilidad en educación: prácticas y experiencias* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 9 de diciembre de 2021.