

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNO de PROBLEMATIZACIONES

SAÚL VELASCO CRUZ
(coordinador)

Horizontes
Educativos

Los siete capítulos que integran este libro muestran el procedimiento mediante el cual sus autoras y autores toman diferentes situaciones dilemáticas de orden educativo y las problematizan con los recursos teóricos y metodológicos que les provee el programa del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Cada texto es original, único y de gran interés. En ellos se puede observar la manera en que, en un programa doctoral como el de referencia, sus participantes incursionan en el campo educativo usando recursos transdisciplinarios con la intención de lograr entendimientos y dilucidaciones novedosas del mismo.

Los hallazgos que se asoman en los contenidos de estos textos demuestran que lo educativo, desde lo político, es un campo mudo, complejo, problemático en sí mismo, cuyo análisis desde una sola perspectiva desborda cualquier tratamiento bien intencionado.

Cuaderno de problematizaciones

Saúl Velasco Cruz
(Coordinador)

Cuaderno de problematizaciones

Saúl Velasco Cruz

(Coordinador)

Primera edición, 10 de mayo de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-455-1

LB41

C8.2 Cuaderno de problematizaciones / coord. Saúl Velasco Cruz ; Tania Denisse

Ayala Cardona ... [et al.]. -- Ciudad de México : UPN, 2022

1 archivo electrónico (182 p.) ; 4 MB ; archivo pdf : gráfs., tablas --

(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-455-1

1. EDUCACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. I.

Velasco Cruz, Saúl, coord. II. Ayala Cardona, Tania Denisse, coaut. III. 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

PRESENTACIÓN

Saúl Velasco Cruz 7

CAPÍTULO 1

**LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS DE PÉRDIDA
TOTAL. EL SISMO DE 2017, CIUDAD DE MÉXICO** 15

Tania Denisse Ayala Cardona

Roberto González Villarreal

CAPÍTULO 2

CURSAR LA SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA 39

Dinorah Amalia Coll Meléndez

Lucía Rivera Ferreiro

CAPÍTULO 3

**MASCULINIDADES EMERGENTES: ELEMENTOS
DISRUPTIVOS EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA**..... 65

Jesús Torres Hernández

Roberto González Villarreal

CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	87
<i>John Bautista Rosales</i>	
<i>Xavier Rodríguez Ledesma</i>	
CAPÍTULO 5	
LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO: LO ACADÉMICO Y LO POLÍTICO.....	107
<i>Beatriz Pacheco Vicente</i>	
<i>María Guadalupe Olivier Téllez</i>	
CAPÍTULO 6	
POLÍTICA EDUCATIVA, PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD	131
<i>Rigoberto Fernández Lima</i>	
<i>Mónica Lozano Medina</i>	
CAPÍTULO 7	
EDUCACIÓN VIRTUAL, BRECHA DIGITAL: PREPA EN LÍNEA-SEP	155
<i>Paulina Torres Aguilar</i>	
<i>Luz María Garay Cruz</i>	
ACERCA DE LOS AUTORES.....	175

PRESENTACIÓN

*Saúl Velasco Cruz**

Siete trabajos de siete promesas en franco proceso de formación doctoral han sido reunidos en esta obra colectiva. El motivo que los aúna es singular: exhibir el proceso de problematización que cada uno de sus autores y autoras ha realizado sobre su investigación doctoral, acompañados estrechamente por sus respectivas directoras y directores. En todos los casos, lo expuesto constituye tan solo un apéndice, un derivado directo, de la pesquisa que de una manera más general y más amplia ha seguido su curso mientras se preparaba esta publicación.

Además de revelarnos distintos temas, todos por demás interesantes, la obra en su conjunto constituye una muestra de las formas, de los estilos, de las maneras prácticas de ejecutar eso que a falta de mejor término se denomina “problematizar”, es decir, encarar un problema de orden social, político y educativo, trabajar con él, plantearle preguntas desde todos los ángulos posibles, convertirlo en fuente de las preocupaciones centrales de sus autores y autoras. Todo esto como parte de una exigencia formativa que asume quien lo realiza, en el marco de una intencionalidad explícita con

*Profesor-investigador de la UPN.

tiempos y contenidos precisos, que han sido establecidos en los distintos programas de los seminarios, cursos semestrales, actividades extracurriculares y de intercambio que componen en su integralidad el plan de estudios del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. Cabe destacar que son contenidos y tiempos que, en una especie de arborescencia gradual y sistemática, plantean a los estudiantes un flujo de desarrollo formativo, graduado y dosificado de principio a fin, con apenas cortes y enlaces semestrales.

Las problematizaciones expuestas en este libro son el resultado de una etapa puntual del proceso de formación previsto en la ruta crítica establecida por el plan de estudios del DPPSE. La ruta crítica es una especie de plan, de agenda de avances, a partir de la cual, de manera secuenciada, las y los estudiantes, en cada semestre, al tiempo que completan etapas, van sumando entregas y evidencias específicas de sus logros formativos parciales. Un producto de una de estas etapas singulares es lo que se expone en esta publicación.

Todos los capítulos son en realidad verdaderos registros testimoniales. Compendiarlos tiene como propósito exhibir las evidencias directas de la impronta que el DPPSE suministra a sus estudiantes. En ello importa mucho mostrar la manera en que las dos líneas de generación de conocimiento que componen la oferta doctoral (Política, educación y movimientos sociales y Construcción histórico-política de los procesos socioeducativos), influyen decididamente en el tratamiento que los alumnos le dan a sus problemas de investigación. Un tratamiento que, hay que insistir, implica un vínculo estrecho con el programa doctoral, su enfoque, sus fundamentos teóricos, sus referentes conceptuales y sus opciones metodológicas.

¿A quién puede interesar esta compilación? En primer lugar, es muy probable que, como rastro y como huella de un proceso de investigación, la problematización puede atraer a nuestros estudiantes de las nuevas generaciones que habrán de enfrentarse con un compromiso semejante. En segundo lugar, la obra tiene interés como evidencia para la evaluación de los productos y los

desempeños del DPPSE en el marco de su integración al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Y, por último, quizás pueda llamar la atención de un público más abierto que, con alguna curiosidad, tenga deseos de asomarse para escudriñar lo que las y los estudiantes del DPPSE hacen para darle tratamiento especializado a los problemas de su interés.

Cualquiera que sea la aproximación a este volumen y su contenido, lo cierto es que cada una de sus partes revela: ¿cómo es que sus autoras y autores descubren sus problemas de investigación? ¿Cómo los han elegido o se han dejado elegir ellos? ¿Cómo los interpelan, y con qué recursos (explícitos e implícitos) teóricos y metodológicos median sus escauceos, sus encuentros, incluso su desazón y sus malentendidos con tales problemas? ¿Cómo reconvierten las referencias que no les funcionan para tratarlos? ¿Cómo buscan rutas y caminos para abordarlos? ¿Cómo se cuidan –o cómo no lo hacen– para no esconder, oscurecer, subordinar y acometer epistemicidios, al cobijio de teorías englobantes, que terminan por ocultar o reducir o restar fuerza a la explicación que los mismos datos contienen? ¿Cómo exponen que los sujetos (objetos de la investigación) son capaces de verbalizar para explicar causas, fundamentos, probables rutas para trascenderlos, para describir las tragedias, los sufrimientos, las penas, las opresiones, las sinrazones aparentes, de las causas que les dan origen? Los textos admiten una revisión semejante, lo merecen y también lo necesitan.

El juego de espejos que provoca la exhibición de estos productos en forma de problematizaciones, les sirve a todos en el doctorado: a los autores y autoras, a los profesores y profesoras, esta vez en forma de acompañantes directos, y a todos los demás que por esta ocasión solo han impartido seminarios y cursos en el DPPSE. Pero en especial les ayuda a sus autoras y autores para reconocer cómo pueden ser leídos y tomados sus esfuerzos. Les resulta útil para darse cuenta por sí mismos del modo en que hacen visibles sus actos operativos de teorías y métodos, para observar cómo perfilan con

su trabajo la especificidad de su propio camino investigativo; para revelar lo que aún no logran como autoras y autores. También, hay que decirlo, para distinguir su trabajo como prueba de una lógica distinta, y a la vez necesaria, de este programa de doctorado, que otros planes de estudios no buscan y no precisan. Un doctorado que, por cierto, intenta ser singular, distinto a los doctorados en educación que se especializan en estudiar la política educativa, y a los procesos que esta concita, como una necesidad concreta de las medidas fundamentalmente gubernamentales en la materia.

En todo caso, lo cierto es que todas las problematizaciones que aquí se compilan intentan ser realizadas desde una consideración amplia y abierta de la política y de los procesos socioeducativos. Esto es, desde una perspectiva que busca trascender el constreñimiento que entiende básicamente ambas dimensiones (la de la política y la de los procesos) como asuntos exclusivos del manejo y la administración gubernamental. Se acude así a una lectura de la política desde un sentido gramatical amplio, general, que admite las implicaciones gubernamentales, pero que en ningún sentido se limita a ellas, sino que las sobrepasa para radicar finalmente toda la potencia de la política en los agentes, en los sujetos, en la sociedad abierta. De ahí que resulte fundamental el recurso metodológico de la genealogía, que autoriza y hace posible una exploración del origen histórico y de las causas profundas de los problemas. Problemas que, si bien son operativizados con propósitos heurísticos, no son exclusivamente construcciones académicas, ni se reducen a preocupaciones gubernamentales, sino que son problemas reales que la sociedad enfrenta y con los cuales invariablemente lidia y, muy a menudo, también se confronta.

LAS PARTES

La exposición de este volumen está ordenada en dos secciones: en la primera aparecen las problematizaciones de la línea de generación de conocimientos titulada Política, educación y movimientos

sociales; en la segunda las que corresponden a la línea Construcción histórico-política de los procesos socioeducativos.

Línea Política, educación y movimientos sociales

En el capítulo 1, La reconstrucción de las escuelas de pérdida total. El sismo de 2017, Ciudad de México, Tania Denisse Ayala Cardona y Roberto González Villarreal abordan el proceso político-contencioso de la reconstrucción de las escuelas de pérdida total en la Ciudad de México tras el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Por su parte, Dinorah Amalia Coll Meléndez y Lucía Rivera Ferrero, en el capítulo 2, Cursar la secundaria durante la pandemia, problematizan lo que sucedió luego del cierre de las escuelas como medida para enfrentar la contingencia sanitaria global ocasionada por la Covid-19. Su foco de interés está situado en una escuela secundaria de la Ciudad de México. A partir de este caso, analizan cómo la estrategia gubernamental para dar continuidad a la educación escolarizada, en el contexto de la mencionada emergencia de salud, generó la profundización de la desigualdad educativa entre los escolares.

Línea Construcción histórico-política de los procesos socioeducativos

En el capítulo 3, Masculinidades emergentes: elementos disruptivos en adolescentes de secundaria, Jesús Torres Hernández y Roberto González Villarreal exponen cómo la masculinidad produce dinámicas e interacciones que legitiman prácticas e historias que dominan las experiencias de los adolescentes en escuelas secundarias de la Ciudad de México. No obstante, su problematización revela que, mediadas por la intervención pedagógica, otras historias, prácticas y discursos emergen para tensionar o poner en conflicto el significado de la masculinidad hegemónica.

Entre tanto, John Bautista Rosales y Xavier Rodríguez Ledesma, en el capítulo 4, Análisis de prácticas democráticas en estudiantes universitarios, someten a revisión los usos, costumbres y prácticas en la vida académica y política de la Unidad UPN 131 Hidalgo, para tratar de encontrar respuestas acerca de cuál es la cultura política que comulgan los actores sociales de dicho centro educativo. El foco de interés está puesto principalmente en los estudiantes.

En el capítulo 5, La profesión académica: lo académico y lo político, Beatriz Pacheco Vicente y María Guadalupe Olivier Téllez revisan algunos cambios importantes sucedidos en la llamada profesión académica de la educación superior en México. Observan que en ella no solo se verifica la existencia de una relación entre enseñanza, generación y transmisión de conocimientos, sino que también tienen lugar pequeños mundos compuestos por disciplinas, roles y otros factores que le dan sentido a la universidad mexicana, mismos que tienen su propio espacio político.

Por otro lado, Rigoberto Fernández Lima y Mónica Lozano Medina, en el capítulo 6, Política, educativa, prácticas de exclusión y discapacidad, advierten que en nuestro país un alto número de estudiantes con discapacidad viven prácticas de exclusión en la escuela, las cuales son generadas desde las respuestas que el mismo Estado procura para dar atención a los grupos llamados vulnerables en el marco de su propia política de educación inclusiva.

Finalmente, en el capítulo 7, Educación virtual, brecha digital: Prepa en Línea-SEP, Paulina Torres Aguilar y Luz María Garay Cruz centran su atención en la modalidad virtual de la educación media superior en México, con el fin de someter a revisión rigurosa el Sistema Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP (PLS), en un periodo que va de 2014 a 2021. Con este propósito, su trabajo se orienta hacia la reconstrucción histórica del uso de las tecnologías en la educación y su evolución hasta el surgimiento del PLS, teniendo siempre en consideración y como referencia la “brecha digital”.

Ciudad de México, a 21 de septiembre de 2021.

LÍNEA
POLÍTICA, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES

CAPÍTULO I

LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS DE PÉRDIDA TOTAL. EL SISMO DE 2017, CIUDAD DE MÉXICO

*Tania Denisse Ayala Cardona**

*Roberto González Villarreal***

INTRODUCCIÓN

Los sismos más destructivos en la historia de la Ciudad de México alcanzaron una magnitud de 8.1 y 7.6 el 19 y el 20 de septiembre de 1985, respectivamente. El más reciente de magnitud similar a los señalados ocurrió el 19 de septiembre de 2017. El Servicio Sismológico Nacional y el Instituto de Geofísica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lo reportan así:

Sismo con magnitud 7.1 localizado en el límite estatal entre los estados Puebla y Morelos, a 12 km al sureste de Axochiapan, Morelos y a 120 km de la Ciudad de México. El sismo, ocurrido a las 13:14:40 horas, fue sentido fuertemente en el centro del país. Las coordenadas del epicentro son 18.40 latitud N y -98.72 longitud W y la profundidad es de 57 km. Hasta las 18:00 hrs del 19 de septiembre se habían registrado 6 réplicas (Servicio Sismológico Nacional e Instituto de Geofísica de la UNAM, 2017, pp. 1-2).

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesor-investigador del DPPSE, UPN Ajusco.

Las afectaciones fueron múltiples, en vidas humanas, heridos, edificios colapsados, infraestructura dañada, servicios interrumpidos, comunicaciones inactivas y en cuanto a la producción económica. Reséndiz señala el número de personas fallecidas:

De acuerdo con datos oficiales, el número de fallecidos por el sismo del 19 de septiembre de 2017 es 369; Ciudad de México, 228; Morelos, 74; Puebla, 45; Estado de México, 15; Guerrero, 6 y Oaxaca, 1. Si sumáramos las 102 víctimas del sismo registrado del pasado 7 de septiembre con epicentro en Pijijiapan, Chiapas. Oaxaca, 82; Chiapas, 16 y Tabasco, 4. La suma es de 471 personas fallecidas a consecuencia de los sismos de septiembre (Reséndiz, 2018, p. 246).

Las pérdidas de vidas humanas tuvieron lugar en edificios que quedaron destruidos; las personas que habitaban dichos inmuebles y que se salvaron, perdieron sus viviendas o estas resultaron dañadas. En diversas ciudades y poblaciones, las actividades se paralizaron debido a las grietas y hundimientos que se presentaron en calles y avenidas principales; también se dañaron escuelas, hospitales, mercados y puentes.

Tabla 1.1. Afectaciones: 19 de septiembre de 2017, Ciudad de México

Inmuebles dañados	20 mil registrados en la Plataforma CDMX por el gobierno de la Ciudad de México. Casi 32 mil identificados por los gobiernos delegacionales.
Clasificación por tipo de daño en vivienda	De lo valorado hasta junio de 2018: 60 derrumbes. 170 demoliciones de inmuebles autorizadas por el Comité de Emergencias. 808 viviendas en condominios y unifamiliares en riesgo alto (requieren rehabilitarse para poder ser ocupadas), 518 en riesgo medio y 2 mil 6 con riesgo bajo. 14 mil 812 evaluaciones postsísmicas (valoraciones no oficiales) que aún no contaban con dictámenes e inspecciones estructurales definitivas.

Tabla 1.1. (continuación)

<p>Infraestructura hidráulica</p>	<p>2 mil 698 fugas reparadas en tuberías. 21 bombas y 38 transformadores dañados. 717.2 millones de litros de agua entregados mediante 64 mil 397 viajes de camiones pipa. 3 mil 280 metros de bordos de la laguna de San Gregorio. 520 metros elevados de los bordos de la laguna de San Lorenzo. 10.2 kilómetros de redes de agua potable y de drenaje; 2.5 kilómetros de redes afectadas y sustituidas. 77 kilómetros de tuberías en Xochimilco, Tláhuac, Iztapalapa, Coyoacán, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero.</p>
<p>Patrimonio histórico</p>	<p>209 inmuebles catalogados como monumentos históricos afectados en resguardo del gobierno federal.</p>
<p>Afectación económica</p>	<p>2 mil 573 unidades de negocio. Se estima que en las primeras semanas se vieron afectados cerca de 50 mil empleos y se perdieron mil millones de pesos por actividad económica, durante las cuatro semanas posteriores al siniestro.</p>
<p>Grietas y hundimientos</p>	<p>Las grietas rompieron el pavimento, las banquetas y las bardas perimetrales de centenas de casas en Iztapalapa, Tláhuac y Xochimilco. Separación entre residencias y banquetas, sobre todo en Iztapalapa y Tláhuac, a causa de hundimientos diferenciales. La principal vía de tránsito de Tulyehualco al centro de Xochimilco, que es también un paso obligado para salir de Milpa Alta hacia el centro de la ciudad, resultó severamente afectada.</p>
<p>Escuelas</p>	<p>Se verificaron mil 484 escuelas, de las cuales nueve deberán reconstruirse en su totalidad y cerca de 450 tienen daños de diversa magnitud.</p>
<p>Red hospitalaria</p>	<p>Se identificaron seis hospitales con daños estructurales; es necesario habilitar dos predios para continuar prestando servicios de salud en Álvaro Obregón e Iztapalapa.</p>
<p>Mercados y puentes</p>	<p>Cuatro mercados deberán reconstruirse totalmente: San Juan Ixtayopan y San Gregorio, en Xochimilco; San Juan de las Curiosidades, en Cuauhtémoc; y Santa Cecilia, en Tláhuac. Dos puentes que colapsaron en el Anillo Periférico, a la altura de Cuernavaca, que servían para unir las delegaciones Xochimilco y Tlalpan.</p>

Fuente: Becerra y Flores (2018, pp. 110-112).

GESTIÓN DE EMERGENCIA: SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

El mismo día del terremoto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el comunicado 264: “Se suspenden clases en la Ciudad de México hasta nuevo aviso” (SEP, 19 de septiembre, 2017). Al día siguiente, la *Gaceta Oficial* publicó la declaratoria de emergencia en las 16 alcaldías. El punto principal:

Todos los centros de enseñanza de nivel preescolar, básica, media superior y superior ubicados dentro de los límites territoriales de la Ciudad de México, deberán suspender labores docentes hasta en tanto estén debidamente evaluados los planteles y dictaminada la seguridad estructural y de protección civil de los mismos. Se suspenden todos los eventos, concentraciones y espectáculos masivos en espacios públicos en la Ciudad de México durante la vigencia de la presente declaratoria (*Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 2017).

Esas fueron las dos primeras acciones de las autoridades educativas para enfrentar la emergencia. Después, mediante el comunicado 270, la SEP estableció ocho pasos para el regreso a clases, que en la Ciudad de México se inició de manera escalonada a partir del lunes 25 de septiembre de ese año.

1. En la Ciudad de México, todas las escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria, así como aquellas de educación media superior y superior cuya operación esté bajo responsabilidad directa de la SEP, serán revisadas por Directores Responsables de Obra (DRO) de las brigadas que están realizando los dictámenes oficiales en la Ciudad, con el fin de establecer si están en condiciones para reanudar clases.
2. Aquellos planteles que se encuentren en este supuesto recibirán un Dictamen de Seguridad Estructural firmado por un DRO, que es el profesional facultado para ello.
3. Únicamente aquellos planteles que cuenten con este dictamen podrán reanudar labores y serán señalizados claramente con un aviso visible a la entrada.

4. A partir del próximo domingo 24 de septiembre, se dará a conocer diariamente a las 17:00 vía comunicado de prensa, la página web de la SEP y sus redes sociales, la lista de las escuelas que cuentan con este dictamen y podrán regresar a clases el siguiente día.
5. Una vez terminado el proceso de revisión, iniciará la rehabilitación y reconstrucción de los planteles que no obtuvieron el Dictamen de Seguridad Estructural y la reubicación de sus alumnos en escuelas cercanas o aulas temporales.
6. Por su parte, las escuelas particulares de todos los tipos y niveles educativos de la Ciudad de México deberán, conforme a la normatividad aplicable en materia de incorporación y protección civil, realizar los peritajes de sus propios planteles. A su vez, estos dictámenes tendrán que ser avalados como lo marca la normatividad por la instancia competente del Gobierno de la Ciudad de México y enviados a la SEP.
7. A las instituciones de educación media superior y superior de la Ciudad de México autónomas y aquéllas que dependen del Gobierno de la Ciudad de México, se recomienda que realicen el mismo proceso, en el ámbito de sus respectivas competencias y responsabilidades, para garantizar un regreso a clases seguro de sus comunidades escolares.
8. Aquellas instituciones de educación básica, media superior y superior que se encuentren fuera de la Ciudad de México, pero cuya operación esté bajo responsabilidad directa de la SEP, seguirán un proceso de revisión similar.
9. En Chiapas y en Oaxaca continuará el proceso de reconstrucción de las escuelas iniciado a raíz del sismo del 7 de septiembre y se incluirán los planteles afectados por el sismo del 19 de septiembre (SEP, 22 de septiembre, 2017).

Las fases del proceso de normalización de las clases fueron tres: revisión, reubicación y reconstrucción.

1. La revisión para evaluar la seguridad estructural de las escuelas públicas de los estados afectados por el sismo de 2017. “Todo plantel que cuente con un dictamen de seguridad estructural y aparezca en la lista que publica diariamente la SEP podrá reanudar sus actividades” (SEP, 10 de octubre, 2017). Sobre todo, “la calendarización de los trabajos de esta primera etapa del regreso a clases de las escuelas de educación básica inició de manera escalonada el lunes 25 de septiembre” (SEP, 10 de octubre, 2017), y el martes 17 de octubre “concluyó al 100 por ciento la primera fase del regreso a clases en la Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán y Tlaxcala” (SEP, 17 de octubre, 2017).
2. La reubicación de los alumnos en otros planteles cercanos o en aulas temporales que comenzó a la par de la etapa del diagnóstico se “tendrá que concluir el 6 de noviembre o alrededor del 6 noviembre” (SEP, 2017).
3. La reconstrucción parcial o total de las escuelas. En el caso de las reparaciones de los planteles escolares con daños menores, se inició el 23 de octubre de 2017 y concluyó el 1 de diciembre; la reconstrucción total de los planteles escolares arrancó el 6 de diciembre de 2017.

En una serie de comunicados, la SEP informó de los avances en las revisiones de las escuelas y los regresos a clases de los planteles escolares que obtuvieron un dictamen favorable de seguridad estructural:

Comunicado 279. El secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, informó que mañana ya habrá clases en mil 571 escuelas públicas y privadas de todos los niveles en la Ciudad de México, al integrarse a las listas 803 que ya cuentan con sus certificados de seguridad estructural (SEP, 27 de septiembre, 2017).

Comunicado 306. El 75 por ciento de las escuelas en las entidades afectadas por los sismos del 7 y el 19 de septiembre habrán reanudado sus actividades

regulares el día de mañana. El día de mañana operarán de manera regular 7 mil 129 escuelas de la Ciudad de México que ya fueron revisadas y obtuvieron un dictamen favorable (SEP, 11 de octubre, 2017).

Comunicado 312. Al cierre del martes 17 de octubre ha concluido la primera fase del regreso a clases en la Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán y Tlaxcala (SEP, 17 de octubre, 2017).

LA CLASIFICACIÓN DE DAÑOS: INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Las afectaciones que sufrieron las escuelas públicas se clasificaron por entidad y tipo de daño de acuerdo con el semáforo de riesgos que estableció códigos verde, amarillo y rojo, para evaluar el estado de los edificios que reportaron daños menores y reconstrucción parcial o total, como se muestra a continuación:

Daños menores: fisuras en aplanados, en barda perimetral; cristales rotos; desprendimiento de losetas. No amerita suspensión del servicio.
Reconstrucción parcial: daños en la mayoría de los espacios (bardas, escaleras, puertas), pero sin afectación estructural. Las escuelas pueden clausurar los espacios en rehabilitación y reabrir.
Reconstrucción total: daños evidentes en elementos estructurales (exposición de varillas y agrietamientos en más de 30% de los elementos estructurales que conforman el edificio). Requieren demolición y restitución total.

Fuente: Ramírez, Rodríguez y Torres (2017, p. 1).

Mediante el semáforo de riesgos, se analizaron las condiciones estructurales de los edificios escolares y se catalogaron por la gravedad de sus daños. De ahí que el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) publicara el *Listado de planteles en datos abiertos reportados por los estados o en su caso la autoridad educativa correspondiente afectados del 7 y 19 de septiembre de 2017*:

- 8 619 Infraestructuras físicas educativas con un daño menor, sobresaliendo la Alcaldía de Iztapalapa con un total de

291 edificios escolares, siguiendo 179 escuelas en la Alcaldía de Gustavo A. Madero y 83 planteles educativos en la Alcaldía Cuauhtémoc.

- 793 Infraestructuras con daño moderado-severo, en concreto fueron 222 de preescolares, 156 de secundarias y 24 de bachilleratos, en estos tres niveles predominaron los deterioros en los inmuebles en la Alcaldía Iztapalapa; la atención de 14 Centros de Atención Múltiple (CAM) abundó en las Alcaldías de Cuauhtémoc e Iztapalapa; también, se reportaron 353 primarias y 15 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, la mayoría en la Alcaldía Gustavo A. Madero.
- Las afectaciones más graves en los planteles escolares fueron en 9 edificios: 4 Escuelas Secundarias, 3 Escuelas Primarias y 2 Jardines de Niños.

De esta forma, Construyendo *et al.* (2019) indica que las escuelas con tipo de daño grave son las siguientes:

1. Jardín de Niños “Carolina Pino Cruz”, Alcaldía Iztapalapa, con matrícula de 192 alumnos.
2. Jardín de Niños “Juan E. Hernández y Dávalos”, Alcaldía Tláhuac, con matrícula de 146 alumnos.
3. Escuela Primaria “Erasto Valle Alcaraz”, Alcaldía Álvaro Obregón, con matrícula de 573 alumnos.
4. Escuela Primaria “Italia”, Alcaldía Cuauhtémoc, con matrícula de 318 alumnos.
5. Escuela Primaria “Suave Patria”, Alcaldía Gustavo A. Madero, con matrícula de 357 alumnos.
6. Escuela Secundaria Técnica Núm. 17 “Artes Decorativas”, Alcaldía Coyoacán, con matrícula de 859 alumnos.
7. Escuela Secundaria Técnica Núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”, Alcaldía Magdalena Contreras, con matrícula de 1 344 alumnos.

8. Escuela Secundaria Núm. 166 “Alfonso Reyes”, Alcaldía Magdalena Contreras, con matrícula de 691 alumnos.
9. Escuela Secundaria Núm. 249 “México-Tenochtitlan”, Alcaldía Iztapalapa, con matrícula de 1 672 alumnos (INIFED, 2018).

POLÍTICA Y GESTIÓN

Las acciones gubernamentales refieren un modo de entender y enfrentar una situación de emergencia, como lo es un terremoto. Dichas acciones trazan una ruta, establecen mecanismos, procedimientos e informan de los avances en la atención. Es una narrativa lineal basada en la serie problemas-soluciones –o en el ciclo de las políticas públicas–, que quizá se vea interrumpida de vez en cuando por dificultades en la implementación por cuestiones de recursos, tiempo y comunicación; sin embargo, en los relatos de la gestión gubernamental faltan las voces, las acciones y los pensamientos de los maestros y directivos, los estudiantes, los padres de familia y los vecinos. De tenerlos en cuenta, de reconocerlos y mostrarlos, los procesos de reconstrucción serían todo menos lineales o simplemente afectados por falta de recursos; lo cierto es que cada una de las fases señaladas por la SEP está plagada de dificultades, de versiones distintas, de cuestionamientos, de batallas de diversa magnitud y resultado.

Las primeras inconformidades surgieron respecto a los dictámenes. La SEP dispuso la revisión de los edificios escolares y el diagnóstico de un director responsable de obra (DRO); sin embargo, no todos los diagnósticos fueron aceptados por las comunidades escolares. El caso de la Escuela Secundaria Diurna 166 Alfonso Reyes es muy claro en este sentido. Así lo dijeron los padres de familia cuyos hijos asistían a esta institución:

Esta secundaria no puede ser maquillada, la vida de nuestros hijos, de nuestros vecinos que caminan por aquí en el pueblo corre grave peligro... el país

requiere reconstrucción total pero nosotros tenemos que luchar porque esta secundaria 166 se demuela, en un principio el director responsable de obra dictaminó que la secundaria tenía que ser demolida, ¿por qué ahora el gobierno pretende decir que no hay nada? (Sarabia, 19 de mayo, 2018).

Así mismo, las comunidades escolares de 10 planteles de nivel primaria y secundaria de la Alcaldía Iztapalapa tomaron clases en el cruce del Eje 6 Sur Avenida de las Torres y la Calzada Ermita Iztapalapa, para exigir un dictamen de directores responsables de obra que diera certeza a los planteles afectados por el sismo.

Algunas escuelas ya tienen el dictamen del DRO, algunas más, falta que se examine bien si tienen algún daño estructural... los niños no han podido regresar a tomar clases y se está trabajando a través de diferentes guías, los padres dicen que se están retrasando en su aprendizaje y que a dos meses del sismo del 2017, no tienen apoyo de la delegación de Iztapalapa, no tienen apoyo de protección civil ni del gobierno central, están solicitando la presencia de funcionarios de diferentes dependencias y también de la SEP para que les den una solución definitiva (*Milenio*, 7 de noviembre, 2017).

Así mismo, durante las revisiones de los planteles se generó malestar entre algunas comunidades escolares debido a que no fue atendida su solicitud de que les proporcionaran espacios seguros para continuar con las clases; por ejemplo, los padres de familia de la Escuela Primaria Italia, ubicada en la colonia Guerrero, interrumpieron el tráfico desde Paseo de la Reforma y Avenida Hidalgo, para pedir “que se reubicara la escuela debido a daños estructurales, esto tras los reportes registrados del sismo del 2017 (Tuitéalo, 9 de octubre, 2017).

En otros casos, ocurrieron robos en las escuelas mientras fueron cerradas para su valoración, como en el Jardín de Niños Juan E. Hernández y Dávalos, en Tláhuac:

Desde el 19 de septiembre, las madres de familia no han podido regresar por los útiles y cuadernos de sus hijos, todo se encuentra al interior de la escuela.

Una madre de familia acudió este martes por las cosas de su hija, al enterarse que han ingresado a asaltar: “su mochila nada más, como han estado entrando a robar, entonces estamos viendo qué se puede sacar”. Durante varios días se llevan algo, el conserje es el que está cuidando y ahorita anda cerrando para que no puedan entrar (Andrew, 25 de octubre, 2017).

También se presentaron dificultades en las reubicaciones. En algunos casos, los vecinos rechazaron la instalación de aulas provisionales, como sucedió en los Viveros de Coyoacán. Los vecinos argumentaron que “sería impactada esta área protegida, la cual representa un pulmón importante al sur de la ciudad, además de que hay otros predios que pueden ser una opción más viable sin afectar el ambiente” (Suárez, 21 de octubre, 2017).

Por otro lado, algunos padres de familia protestaron por la reincorporación de alumnos y maestros a planteles inseguros, como fue el caso de la Escuela Primaria Prof. Erasto Valle Alcaraz, en Álvaro Obregón, que fue catalogada sin riesgos y luego como código rojo:

El pasado 03 de octubre dicho plantel apareció en la lista de la SEP de las escuelas que ya podían tener clase el 4 de octubre, sin embargo, los padres de familia no llevaron a sus hijos porque el dictamen positivo no les convenció, las escaleras del inmueble se separaron del resto del edificio que llevan los salones. Un día después, el jueves 5 de octubre, la directora de la escuela les informó que el regreso a clases va a tardar más de lo previsto porque no cuenta con las condiciones físicas para garantizar la seguridad de los más de 800 alumnos de ambos turnos, ya que deberá ser reparada al cien por ciento, tras ese anuncio la escuela desapareció de la lista de las escuelas que pueden regresar a clases (Excélsior TV, 6 de octubre, 2017).

De igual forma, los alumnos de la Escuela Secundaria Diurna 249 México-Tenochtitlan turno matutino, se presentaron en la sede de la Escuela Secundaria Diurna 132 Japón y atendieron las siguientes medidas para su permanencia temporal en dicha institución:

1. La hora de entrada es desde las 7:10 a.m. hasta las 7:30 a.m.
2. La hora de salida es a las 13:40 horas.
3. Deberán asistir todos los días con el uniforme de Educación Física (pans azul) con la franja de listón del color que corresponde al grado.
4. El acceso al plantel se llevará a cabo por la puerta ubicada en la Calle Vergel (a un costado del panteón). Se le recuerda a los docentes y personal en general que los vehículos deberán pasar antes de las 7:00 a.m. hora en que se instala la guardia de vialidad (Escuela Secundaria Diurna 249 México-Tenochtitlan, 12 de noviembre, 2017).

Durante la fase de reconstrucción los problemas fueron más diversos, pues a estos se suman los derivados de las dos fases previas: por daño menor, parcial o total; si aparecieron o no en las listas oficiales del gobierno; por la legitimidad, es decir, si hubo acuerdo entre las comunidades y los dictámenes y el modo de atención-solución; por el tiempo transcurrido, pues algunas de las escuelas de pérdida total siguen sin ser reconstruidas después de cuatro años.

La realidad de la gestión de la emergencia es mucho más complicada, como se puede observar, que la narrativa que aparece en los programas, protocolos y comunicados gubernamentales. Si algo se puede corregir de los casos citados es que la gestión de la emergencia no es solo un problema técnico, es decir, de diagnóstico y resolución arquitectónica de los edificios escolares dañados, o una cuestión jurídico-administrativa respecto del modo de aplicar las normas oficiales; sino un aspecto eminentemente político, si por esto entendemos la dinámica que se constituye entre las acciones gubernamentales para atender los daños a los edificios escolares causados por el sismo del 19 de septiembre de 2017 y el modo como las comunidades escolares las aceptan-cuestionan-reconocen y participan en ellas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como vimos, todas las fases de la atención gubernamental están atravesadas por la confrontación entre las disposiciones gubernamentales y las acciones de los agentes educativos. Esto plantea muchas interrogantes sobre las escuelas de pérdida total que no han regresado a clases: ¿a qué se debió que algunas comunidades escolares sí regresaran a clases y otras no?, ¿cuáles son los factores que evitaron la reconstrucción de las escuelas de pérdida total que no han regresado a clases?, ¿cuáles son los cuestionamientos de las colectividades escolares frente a las acciones desarrolladas por la SEP en las primeras dos fases de la gestión de la emergencia?, ¿cuáles son las acciones de las comunidades escolares para demandar soluciones a sus problemas y cuestionamientos?, ¿cuáles son los repertorios de movilización utilizados?, ¿cómo responden las autoridades?, ¿cómo contestan las comunidades escolares ante las soluciones propuestas por las autoridades?, ¿a qué acuerdos llegaron?, ¿qué resultados u objetivos se alcanzaron en las luchas de las comunidades escolares?

Las anteriores interrogantes configuran un problema de investigación en vertientes articuladas, según una serie que contemple los siguientes elementos: gestión gubernamental de una emergencia/ contextos de recepción-aceptación-apropiación de los cursos de acción gubernamentales/cuestionamientos/resistencias/atención-resolución; en otras palabras, la dinámica contenciosa entre las disposiciones gubernamentales y las acciones de las comunidades escolares. A eso también se le puede llamar el proceso político entre el poder y las resistencias, en este caso, de la gestión de los efectos del terremoto en la infraestructura educativa. En palabras de MacAdam, Tarrow y Tilly, el proceso político contencioso es:

La interacción episódica, pública y colectiva entre los reivindicadores y sus objetos cuando: al menos un gobierno es uno de los reivindicadores, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones, y las reivindicaciones,

en caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores (MacAdam, Tarrow y Tilly, 2005, p. 5).

En consecuencia, se trata de estudiar el proceso político-contencioso de la reconstrucción de las escuelas de pérdida total en la ciudad tras el sismo del 19 de septiembre de 2017.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Ahora bien, si el eje del análisis se centra en la dinámica contenciosa de la reconstrucción de las escuelas en la Ciudad de México, el objeto de estudio estará conformado por las escuelas de pérdida total, es decir, todas aquellas que requieren demolición y restitución total, como se indica en el semáforo rojo de los riesgos: las que tienen daños evidentes en elementos estructurales (exposición de varillas y agrietamientos en más de 30% de los elementos estructurales que conforman el edificio).

En los listados de la SEP aparecen las nueve escuelas de la Ciudad de México enumeradas anteriormente; sin embargo, es necesario abordar el análisis de los centros escolares de pérdida total desde varios ángulos, debido a las dificultades que enfrentaron las comunidades de estas instituciones reconocidas como oficiales por su aparición en las listas de la SEP y aquellas que se ubicaron en el anonimato del discurso del proceso de reconstrucción, pero que estuvieron presentes en las luchas de las comunidades escolares. Del mismo modo, permanecen las escuelas de pérdida total que no han sido reconstruidas y están en completo abandono, por lo anterior, sus alumnos no han regresado a clases desde hace casi cuatro años.

1. Escuelas de pérdida total reconocidas

El siguiente aspecto a tratar se relaciona con las principales afectaciones que presentaron las nueve escuelas clasificadas como

pérdida total, las cuales pueden dividirse en: aquellas que incluían daños en elementos estructurales y, por lo tanto, requirieron la demolición de uno de sus edificios; otras con destrucción en edificios y elementos estructurales; y, por último, las que necesitaron reconstrucción total.

- Las escuelas de pérdida total que mostraron destrucción en sus elementos estructurales: muros, vigas, columnas, losas, escaleras, al igual que requirieron la rehabilitación de pisos, instalación eléctrica, cancelería, impermeabilización y mobiliario de baño fueron: Jardín de Niños Carolina Pino Cruz, Jardín de Niños Juan E. Hernández y Dávalos, Escuela Primaria Erasto Valle Alcaraz y Secundaria Técnica 45 Ignacio Manuel Altamirano.
- Las escuelas de pérdida total donde se desmanteló un edificio completo fueron: Escuela Primaria Italia, la cual no presentó afectaciones graves el día del sismo, sin embargo, la tarde del domingo 24 de septiembre, cinco días después del terremoto, la cúpula de la Parroquia Nuestra Señora Reina de los Ángeles, que está justo al lado, se derrumbó sobre la escuela, de tal manera que había que tumbar la biblioteca para poder acceder a la zona afectada por la cúpula y después derribar lo que quedaba de ella. En esta institución, ubicada en la Alcaldía Cuauhtémoc, se construye totalmente el edificio A, con cinco aulas, dirección, ludoteca y bodega.
- Secundaria Técnica 17 Artes Decorativas, en esta se demolió el edificio de cuatro niveles, se retiró la cimentación y se construye otro inmueble con siete aulas, dirección, área de cómputo, biblioteca y taller de diseño industrial.
- Las escuelas de pérdida total en las que resultaron dañados dos o más edificios así como elementos estructurales fueron: Secundaria México Tenochtitlán, se demolió un edificio de tres niveles en una sección; se rehabilitan muros divisorios y cancelería; se reconstruyen la plaza cívica y la barda de

colindancia, así como las escaleras metálicas de emergencia, un edificio de un nivel y el pórtico de acceso al plantel.

- Secundaria Alfonso Reyes 166, se demolió el edificio de talleres y laboratorios, al igual que escaleras y sanitarios; también se trabaja en el reforzamiento estructural del edificio de aulas; se sustituye cancelería e impermeabilización; se reconstruyen barda de colindancia y cisterna y se construyen los edificios A y B.
- La escuela de pérdida total que necesitó reconstrucción total fue la Escuela Primaria Suave Patria, la cual fue demolida por completo –después de dos meses de valoración y demoliciones parciales–, para construir nuevamente todo el inmueble, en el que se incluye biblioteca, cooperativa, bodega, sanitarios, conserjería, tres aulas, sala de maestros, pórtico de acceso, área de juego, plaza cívica y cancha deportiva.

2. Escuelas de pérdida total no reconocidas

Son escuelas que presentan las mismas características que las de pérdida total del semáforo de riesgos, pero que no aparecieron en la lista oficial de los nueve planteles publicada por la SEP. En estas instituciones se presentaron varios conflictos similares a los que ocurrieron en las escuelas reconocidas, como se enuncian a continuación:

- Escuela Secundaria Diurna 139 José Enrique Rodó. Ubicada en Coyoacán, tardó más de un año y tres meses en recibir el dictamen del DRO. En esta institución se dañaron los dos edificios de salones, baños y gimnasio. Las actividades reiniciaron en las mismas instalaciones con los alumnos de segundo y tercero, con cinco aulas provisionales en el plantel y tres en la sede temporal. “Los primeros años fueron reubicados en la Secundaria Diurna 229 Ludmila, ubicada

en la Unidad Panamericana, con espacios muy pequeños, con baños insuficientes, no tienen la educación que deben de tener, van una semana sí una semana no” (Imagen Noticias, 2018).

- Debido a la falta de un dictamen estructural confiable y al atraso en la remoción de escombros –que alcanzaban hasta dos niveles de altura y en los que se generaba basura y proliferaba fauna nociva–, los padres de familia exigieron solución a las autoridades y bloquearon el Periférico como medida de presión.
- Escuela Primaria Leonismo Internacional y Escuela Primaria Ángel Albino Corzo.

Se realizaron 3 dictámenes estructurales por un director responsable de obra (DRO), los cuales fueron diferentes, primero, la estructura no tenía daños graves visibles y entregó un dictamen verde, después ámbar, que implica daños parciales sin necesidad de reconstrucción y el tercero, el dictamen que el edificio presentaba asentamientos o hundimiento y daños en los muros. Los tres dictámenes se referían al mismo edificio que comparten las dos escuelas: en la primera planta opera la Leonismo Internacional, y en la segunda trabajan los alumnos de la Ángel Albino Corzo (Larraz, Sanders, Díaz, Macías y Romero, 2018).

En este plantel, ubicado en la Alcaldía Benito Juárez, los trabajos de reconstrucción se atrasaron durante semanas o meses, por lo tanto, las comunidades escolares tuvieron que buscar alternativas que no pusieran en peligro la vida de sus hijos. En la “escuela primaria Leonismo Internacional regresaron a clases prácticamente sobre los escombros, horas después cuadrillas de trabajadores comenzaron a instalar aulas provisionales, también se instalaron carpas provisionales” (Excelsior, 29 de agosto, 2018).

- Escuela Secundaria 73 Carlos Vallejo Márquez. Tras el sismo del 19 de septiembre, el inmueble ubicado en Cuajimalpa

resultó con daño estructural y fue calificado como una edificación insegura de alto riesgo por dos dictámenes de directores de obra de la Ciudad de México y de la alcaldía. Esta comunidad escolar pidió el apoyo de la gente del pueblo donde se ubica la escuela para tener un espacio provisional y continuar con las clases.

El espacio donde se ubicó la escuela es la plaza del Tianguillo, una zona que los comuneros les prestaron, allí se instalaron 15 aulas y las autoridades aumentaron los baños portátiles y los más de 500 alumnos inscritos comparten 17 sanitarios (Noticias 22, 19 de septiembre de 2018).

La exigencia que hacía la comunidad escolar al gobierno era la de contar con espacios dignos para reincorporarse a las clases. “La comunidad de la Secundaria Técnica 73 necesita tener la certeza de que regresará a sus instalaciones, en condiciones óptimas, porque es el espacio que contiene lo necesario para desarrollar sus actividades académicas de manera digna” (Garcés V., 26 de febrero, 2018).

3. Escuelas de pérdida total que no han regresado a clases desde hace casi cuatro años

Son el grupo de escuelas de Iztapalapa que no han regresado a clases desde el sismo del 19 de septiembre de 2017 y que no han terminado los trabajos de reconstrucción porque no se cuenta con el presupuesto necesario para tal propósito.

- Escuela Primaria Estado de Morelos.

La escuela fue dictaminada con una inclinación de más de 40 centímetros que requería de una demolición y construcción de otra escuela completamente nueva. Dictaminaron la escuela que ya no se podía usar y se

fueron a otra escuela que está a unas cuadras de tiempo completo, compartiendo escuela y después, los mandaron a un parque en eje 6, ahora fue dos años. Para completar la escuela faltan dos salones, un comedor, salones de cómputo, música e inglés (*Milenio*, 7 junio de 2021).

- **Escuela Secundaria 198 Luis Pasteur.**

Se habilitaron aulas provisionales de lámina en lo que era el estacionamiento de la Parroquia de la Purísima Concepción, a unos 100 metros de la secundaria dañada. Sin embargo, esta situación para los 700 alumnos ha traído consecuencias. Se levantaron 17 aulas prefabricadas, tres espacios para oficinas y 10 sanitarios portátiles para la comunidad escolar (Monroy, Velázquez y Molina, 19 septiembre, 2019).

Emiliano, estudiante de esa escuela que fue removido a las aulas temporales explica que:

... evita ir al baño porque le parece asqueroso, prefiere aguantarse, esperarse a salir y correr a su casa. También, explica que cuando llueve, el salón se inunda y si hace mucho calor, se siente como un horno, por lo que tienen que usar ventiladores (Baranda, 19 septiembre, 2019).

Nuestra escuela sufrió daños muy severos. Lo que pedíamos era un estudio para ver cómo se habían comportado los edificios por la grieta que atraviesa el plantel. Vinieron nueve directores responsables de obra y ninguno determinó nada. INIFED se gastó 2 millones de pesos para construir dos bardas perimetrales alrededor de la escuela, colocar piso nuevo y arreglar un zaguán, pero las obras se quedaron ahí porque la escuela no se puede utilizar. Lo que se pedía era determinar qué tenía la escuela y que se hicieran los arreglos [Profesora de la Escuela Secundaria 198 Luis Pasteur] (Moreno, 6 de septiembre, 2019).

- **Escuela Primaria Juan Ramírez Márquez.** Los alumnos de esta escuela fueron reubicados en el estacionamiento de la Parroquia de la Purísima Concepción, donde padecieron

temperaturas extremas y pésimas condiciones sanitarias. En este lugar se instalaron 17 aulas prefabricadas, tres espacios para oficinas y 10 sanitarios portátiles. A pesar de que las autoridades siguen sin dar solución a sus demandas, la comunidad escolar continúa en pie de lucha exigiendo la reconstrucción de su colegio.

Se nos comenta que no hay presupuesto para la segunda etapa de obra y eso nos tiene preocupados... no hay dónde tener a nuestros pequeños salvaguardados y garantizar el derecho a la educación... no aceptamos ser reubicados a unos espacios útiles o funcionales porque se tiene preocupación por el traslado de alumnos y padres de familia (Mochila para los cuadernos, 6 de junio de 2021).

En resumen, existen nueve edificios de pérdida total reconocidos que ya fueron reconstruidos; tres escuelas de pérdida total no reconocidas en las listas oficiales de la SEP, pero ya reconstruidas; y tres escuelas de pérdida total que están pendientes de reconstrucción. Estas últimas son las que conforman nuestro objeto de estudio, para investigar los procesos de reconstrucción no terminados a pesar de luchas constantes y de comunidades escolares que no se han rendido.

REFERENCIAS

- Andrew Herrera, K. (25 de octubre, 2017). *Construyen aulas provisionales para escuelas afectadas por sismo en Tláhuac*. Recuperado de <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/construyen-aulas-provisionales-escuelas-afectadas-sismo-tlahuac/> el día 19 de febrero de 2020.
- Baranda, A. (19 septiembre, 2019). Esto no es una escuela. *Reforma*. Recuperado de https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/esto-no-es-una-escuela/ar1772227?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a-7a7279703b767a783a-- el 25 de marzo de 2020.

- Becerra, R. y Flores, C. (2018). Lecciones del 19 de septiembre: la difícil reconstrucción en democracia. En *Aquí volverá a temblar* (pp. 107-179). México: Grijalbo.
- Construyendo, Enseña por México, Fideicomiso Fuerza México, Fuerza para la paz, Fundación Alfonso Noriega, Fundación Gentera, Fundación IEnova, Fundación Televisa, All Hands and Hearts México, IMCO, Niños en alegría, PROED, Reconstruyendo México y CADENA: Ayuda humanitaria en desastres y crisis, Comunidad Judía (19 de septiembre, 2019). *Mapa de reconstrucción escolar*. Recuperado de <http://reconstruccion.mejoratuescuela.org/> el 24 de julio de 2021.
- Escuela Secundaria Diurna 249 México-Tenochtitlan turno matutino (12 de noviembre, 2017). *Recordatorio a la comunidad escolar. Espacio de comunicación dirigido a la comunidad escolar de nuestra institución educativa*. Recuperado de <http://mexicotenochtitlan249tm.blogspot.com/2017/> el 12 de marzo de 2021.
- Excélsior (29 de agosto, 2018). Instalan aulas provisionales en escuela de Álamos dañada por sismo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=24ZQmLuxeNY> el 25 de marzo de 2020.
- Excélsior TV (6 de octubre, 2017). Escuela de Álvaro Obregón fracturada por sismo estaba en lista de planteles sin daños. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YbhQFyIWQA> el 20 de marzo de 2020.
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2017). *Declaratoria de emergencia con motivo del fenómeno sísmico ocurrido el día diecinueve de septiembre de dos mil diecisiete en la Ciudad de México*. Recuperado de http://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/9f49ae03379f5a7b40fa03d1a94b12bb.pdf el 16 de enero de 2020.
- Garcés V., U. (26 de febrero, 2018). *Daños en la Secundaria Técnica 73 en San Lorenzo Acopilco*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xL0EEjMxsnI> el 16 de enero de 2020.
- Imagen Noticias (28 de agosto, 2018). *Aún hay escuelas con escombros tras sismos de septiembre 2017*. Noticias con Francisco Zea. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=b1erXKGaYcI> el 19 de mayo de 2021.
- Imagen Noticias (2018). *Padres de familia de Secundaria 139 aún en ruinas por sismo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bg417p1Xo3o&t=69s> el 19 de mayo de 2021.
- INIFED (2018). *Listado de planteles en datos abiertos reportados por los estados o en su caso la autoridad educativa correspondiente afectados del 7 y 19 de septiembre de 2017*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inifed/articulos/listado-de-planteles-en-datos-abiertos-reportados-por-los-estados-o-en-su-caso-la-autoridad-educativa-correspondiente-afectados?idiom=es> el 16 de enero de 2020.

- Larraz, I., Sanders, N., Díaz, B., Macías, D. y Romero, C. (2018). *Reconstrucción fallida: la SEP modificó cifras de escuelas afectadas el 19S y redujo el número de planteles con daños graves*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/06/reconstruccion-fallida-sep-escuelas-19s/> el 25 de abril de 2021.
- McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona, España: Hacer Editorial.
- Milenio (7 de noviembre, 2017). *Dan clases en la calle para exigir revisión de escuelas en Iztapalapa*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xiDBzBpC5zE>
- Milenio (7 de junio, 2021). *Escuela en Iztapalapa está abandonada desde el sismo del 19 de septiembre del 2017*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aFZt3BFu67w> el 30 de abril de 2021.
- Mochila para los cuadernos (6 de junio, 2021). *No regresará a las aulas la mayoría de alumnos de educación básica en la CDMX*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kvpixptg_FvA 16 de mayo de 2021.
- Monroy, J., Velázquez, M. y Molina, H. (19 septiembre, 2019). *Levantaron viviendas con recursos propios tras los sismos de septiembre de 2017*. Recuperado de <https://eleconomista.com.mx/politica/Levantaron-viviendas-con-recursos-propios-tras-los-sismos-de-septiembre-de-2017-20190919-0019.html> el 16 de mayo de 2021.
- Moreno, T. (6 de septiembre, 2019). *A dos años, escuelas aún están dañadas. El universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/dos-anos-de-sismos-47-de-escuelas-siguen-sin-reparacion> el día 15 de marzo de 2021.
- Noticias 22 (19 de septiembre, 2018). *A un año del 19S. Reconstrucción de la secundaria técnica N. 73*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QpWckhvdNHs> el 19 de mayo de 2021.
- Ramírez, R., Rodríguez, F. y Torres, C. (2017). Capítulo once. El sistema escolar ante los sismos de septiembre de 2017. En *Sismos 2017 Diagnósticos y propuestas para la reconstrucción* (pp. 165-183). Recuperado de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4064> el día 13 de abril de 2020.
- Reséndiz, Y. (2018). Después del sismo. En *19S El día que cimbró México: una mirada a las fallas estructurales del gobierno y la corrupción de las instituciones* (pp. 205-250). México: Aguilar.
- Romero, C. (2018). *Reconstrucción fallida: estudiantes y padres de familia esperan soluciones para escuelas afectadas en el 19S*. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/06/reconstruccion-fallida-estudiantes-y-padres-de-familia-esperan-soluciones-para-escuelas-afectadas-en-el-19s/> el 22 de julio de 2021.
- Sarabia, J. (19 de mayo, 2018). *Pueblo de San Bernabé Ocotepéc en lucha*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=A7IKut-YZPs> el 22 de mayo de 2021.

- SEP (19 de septiembre, 2017). *Comunicado 264. Se suspenden clases en la Ciudad de México hasta nuevo aviso*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-265-se-suspenden-clases-en-la-ciudad-de-mexico-hasta-nuevo-aviso?idiom=es> el 19 de enero de 2021.
- SEP (22 de septiembre, 2017). *Comunicado 270. Los ocho pasos para el regreso a clases*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-270-los-ocho-pasos-para-el-regreso-a-clases> el 19 de enero de 2021.
- SEP (27 de septiembre, 2017). *Comunicado 279. Habrá clases mañana en mil 571 escuelas de la Ciudad de México; 803 planteles reciben certificado de seguridad...* Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-279-habra-clases-manana-en-mil-571-escuelas-de-la-ciudad-de-mexico-803-planteles-reciben-certificado-de-seguridad?idiom=es> el 19 de enero de 2021.
- SEP (10 de octubre, 2017). *Comunicado 302. Más de 1.6 millones de alumnos ya regresaron a clases en la Ciudad de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-302-mas-de-1-6-millones-de-alumnos-ya-regresaron-a-clases-en-la-ciudad-de-mexico> el día 17 de mayo de 2021.
- SEP (11 de octubre, 2017). *Comunicado 306. Ha regresado a clases el 75 por ciento de las escuelas en los estados afectados por el sismo*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-306-ha-regresado-a-clases-el-75-por-ciento-de-las-escuelas-en-los-estados-afectados-por-el-sismo> el 19 de enero de 2021.
- SEP (17 de octubre, 2017). *Comunicado 312. Concluye al 100 por ciento primera fase del regreso a clases en Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán...* Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-312-concluye-al-100-por-ciento-primera-fase-del-regreso-a-clases-en-la-ciudad-de-mexico-guerrero-hidalgo-michoacan> el 19 de enero de 2021.
- SEP (24 de octubre, 2017). *Conferencia del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, hoy en la Ciudad de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/conferencia-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-hoy-en-la-ciudad-de-mexico> el 23 de junio de 2021.
- Servicio Sismológico Nacional e Instituto de Geofísica de la UNAM (2017). *Sismo del día 19 de septiembre de 2017, Puebla-Morelos (M 7.1)*. Recuperado de http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf el 14 de marzo de 2021.
- Suárez, G. (21 de octubre, 2017). *Cancelan instalación de aulas provisionales en Viveros de Coyoacán*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/cancelan-instalacion-de-aulas-provisionales-en-viveros-de-coyoacan> el 24 de febrero de 2020.
- Tuitéalo (9 de octubre, 2017). *Padres de familia bloquean Reforma y Avenida Hidalgo en la CDMX*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=47a3UuT7u6w> el 13 de abril de 2020.

Villanueva, M. (7 de marzo, 2018). Ahora es zona cero. Metrópoli. Recuperado de <https://www.iecm.mx/www/ut/ucs/INFORMA/2018/marzo18m/INFORM070318/ELSOLCI.pdf> el 22 de julio de 2021.

CAPÍTULO 2

CURSAR LA SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA

*Dinorah Amalia Coll Meléndez**

*Lucía Rivera Ferreiro***

INTRODUCCIÓN

A mediados de marzo de 2020, como una medida para disminuir la movilidad y junto con ello el riesgo de contagio por el virus SARS-CoV-2, la SEP emitió el acuerdo 02/03/20 en el que anunciaba la decisión de suspender las clases del 23 de marzo al 17 de abril. Faltaban poco más de dos meses para concluir el ciclo escolar, así que “para alcanzar el objetivo de cumplir con el aprendizaje de los estudiantes para este ciclo escolar 2019-2020” (*Expansión*, 15 de abril, 2020), la SEP puso en marcha el programa Aprende en Casa (AEC), que consistía en transmitir por los canales de televisión estatales contenidos educativos que, según se dijo, correspondían con lo establecido en los planes, programas y libros de texto.

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesora-investigadora del DPPSE, UPN Ajusco.

A partir de ese momento, la escolarización presencial sufrió un giro radical: familias, profesores, niñas, niños y jóvenes se vieron en la necesidad de ajustar horarios y espacios personales para impartir o tomar las clases desde casa. La demanda de dispositivos electrónicos y el uso de plataformas de comunicación se dispararon, pero no todos pudieron acceder a ellos.

Ha transcurrido más de un año y las escuelas continúan cerradas. Lo que desde la perspectiva gubernamental se concibió como un evento inesperado, una emergencia que pronto pasaría, se fue alargando y complicando; los contagios se elevaron y la pandemia dejó sentir sus efectos en todos los ámbitos: recortes de horario y por tanto de salario, despidos, endeudamientos, familiares enfermos, pérdida de seres queridos. Evidentemente, las condiciones económicas, materiales, culturales y de salud se deterioraron, impidiendo a muchos seguir las clases en esta modalidad; los estudiantes de secundaria no fueron la excepción, pues a medida que la pandemia fue avanzando las dificultades se multiplicaron.

Algunos medios de comunicación han informado que cerca de 5 millones de niños y jóvenes han desertado de las aulas (Salinas, 23 de marzo, 2021); por su parte, la titular de la SEP, Delfina Gómez, declaró a mediados de junio de 2021 ante la prensa que debido a la pandemia derivada por el virus SARS-CoV-2, un millón de estudiantes de todos los niveles educativos abandonaron las aulas en México (Poy, 12 de junio, 2021). En medio de estas cifras, ha transcurrido más de un año desde que se publicó el acuerdo oficial anunciando la suspensión de clases presenciales; los estudiantes ya cursaron un ciclo escolar completo tomando clases desde casa, a ciencia cierta se desconoce cuántos comenzaron y cuántos lograron concluir sus estudios.

Pese a que diversas autoridades y el mismo presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, han insistido en reiteradas ocasiones en regresar a clases presenciales (cuatro semanas antes de concluir el ciclo escolar varias escuelas abrieron sus puertas), también se ha publicado la existencia de una tercera ola de contagios

en el país. Por lo que no es posible saber si habrá regreso a clases y en qué condiciones, para dar inicio al ciclo escolar 2021-2022 en forma presencial.

El objetivo de este texto es exponer la problematización llevada a cabo para formular un problema de investigación en torno a este asunto. Entendemos la problematización como:

... un ejercicio de indagación y cuestionamiento de las prácticas discursivas institucionales ante hechos que demandan atención, generan respuestas gubernamentales y reacciones de aquellos a quienes se dirigen (González, 2010, p. 17).

Se trata, sin duda, de un problema político en tanto existe una relación entre distintas fuerzas: las que definen el problema y el modo como debe ser atendido, otras en las que recae su aplicación, o bien, sus efectos, desacuerdos y conflictos.

El punto de partida fue la situación observada en una escuela secundaria de la Alcaldía Coyoacán. Inmediatamente después de la suspensión de las clases presenciales determinada por las autoridades sanitarias y educativas, la respuesta de los estudiantes y sus familias a las convocatorias de directivos y profesores para participar en reuniones y sesiones de trabajo con miras al cierre del ciclo escolar 2019-2020 fue bastante positiva, incluso podría decirse que activa. Sin embargo, conforme transcurrieron las semanas, muchos estudiantes y sus padres comenzaron a comunicarse.

Así concluyó el ciclo escolar 2019-2020, pero la pandemia siguió; las autoridades anunciaron la decisión de continuar en la misma modalidad para el siguiente periodo, entonces, ¿qué pasó en el ciclo 2020-2021 cursado enteramente en forma remota?, ¿cómo respondieron las estrategias y programas propuestos por la SEP a las dificultades de los estudiantes, dado que la desconexión y ausencia de estos y sus familias ya era notoria?

Estos cuestionamientos llevaron a dirigir la mirada hacia la estrategia gubernamental para gestionar la educación escolarizada

durante los primeros meses del confinamiento debido a la pandemia. También fue necesario prestar mayor atención a las respuestas de las escuelas y en especial de los equipos directivos, ya que estos son quienes reciben directrices, indicaciones, órdenes e informaciones diversas, mismas que se hacen cargo de interpretar, adaptar o modificar, en función de las particularidades del contexto y las condiciones de cada escuela.

En resumen, se identifican los elementos constitutivos de la estrategia gubernamental, la respuesta inicial de los docentes y directivos tomando como referencia lo ocurrido en una escuela secundaria y se narran los casos de algunos estudiantes con el fin de desentrañar las dificultades, las formas y los modos en que la pandemia comenzó a afectar su trayectoria escolar en la primera etapa del confinamiento (marzo-junio de 2020).

La estructura del capítulo se compone de tres apartados. En el primero se describe la estrategia gubernamental posterior al periodo vacacional de semana santa y las acciones de la SEP para concluir el ciclo escolar 2019-2020 desde casa.

En el segundo, se examina el modo como se gestionó el cierre del ciclo escolar 2019-2020 en una escuela secundaria de la Alcaldía Coyoacán, al igual que se rastrean las dificultades enfrentadas por los estudiantes. Estos aspectos constituyen los signos, revelan las señales que dan cuenta de un lado desatendido por la SEP y, hasta cierto punto, también por las escuelas.

En el tercer y último apartado, se hace un balance general de los contrastes, tensiones y conflictos observados entre lo dispuesto por la SEP, las acciones de la escuela secundaria y las dificultades que al final del ciclo escolar 2019-2020 comenzaron a aflorar en los estudiantes como obstáculos para continuar con sus estudios desde casa. Se caracterizaron y agruparon dichas dificultades, con base en ello, se ajustaron las preguntas iniciales, se delimitó y formuló el enunciado del problema, así como los propósitos de investigación.

LA ESTRATEGIA DE LA SEP, CICLO ESCOLAR 2019-2020

La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 ha provocado un cambio sin precedentes en todos los ámbitos. La SEP (2020a) en colaboración con la Secretaría de Salud (SS), con el interés de salvaguardar la integridad de los alumnos de todos los niveles educativos, y de dar continuidad a la labor educativa en el país, estableció la educación remota como la forma en que se habrían de llevar a cabo las clases en todo el territorio nacional.

El entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, dispuso la suspensión de clases por contingencia a partir del lunes 23 de marzo de 2020 hasta el viernes 17 de abril del mismo año, con la idea de reanudar labores el lunes 20 de abril, siempre y cuando se contara con las condiciones apropiadas para reanudar labores. Hasta ese momento se consideraba que la suspensión de actividades únicamente representaría dos semanas del calendario lectivo y que las dos semanas subsecuentes corresponderían al periodo vacacional de Semana Santa. En relación con las dos semanas iniciales de suspensión de labores, deberían ser recuperados los contenidos para cumplir con los planes y programas establecidos en los días de receso (SEP, 20 de marzo, 2020).

La mayor parte de las escuelas decidieron enviar tareas para los alumnos y evaluar las actividades al regreso, considerando que este se daría en la fecha prevista. Sin embargo, dadas las condiciones sanitarias que prevalecían en México por el nivel de contagio del Covid-19, el gobierno federal, en su informe del 16 de abril de 2020, extendió la suspensión de clases hasta el 17 de mayo (Gobierno de México, 16 de abril, 2020).

Para compensar la ausencia de los estudiantes en las escuelas debido al confinamiento, la SEP (20 de marzo, 2020) implementó a partir del 23 de marzo de 2020 el programa AEC. Acordó con los sistemas públicos de televisión, radio e internet, la transmisión de contenidos de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, basados en los planes y programas de estudio vigentes, para los

que se proponían actividades a ser desarrolladas por el estudiante con el apoyo de su familia. A decir de la SEP, los contenidos se habían seleccionado conforme al logro de los aprendizajes esperados.

El 27 de marzo de 2020, a través del boletín 80 (SEP, 27 de marzo, 2020), el secretario de Educación Pública anunció la creación de un sitio web denominado Aprende en Casa 1, con el propósito de apoyar a estudiantes de educación básica con acceso a internet. El sitio, dijo la SEP, había sido reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Dos semanas después, el secretario de Educación declaró que el ciclo escolar no se perdería gracias a que se había implementado el programa AEC, cuyos contenidos se estaban transmitiendo en dos horarios a través de los canales 11.2 (Once Niños) y 20.1 (TV UNAM) en TV abierta. Se cumpliría a cabalidad el calendario escolar que, al momento de la suspensión de clases presenciales por la pandemia, presentaba un avance de 75% (Gobierno de México, 19 de abril, 2020).

Ante las inquietudes de los profesores respecto a cómo se realizaría la evaluación en esas condiciones, a finales de abril de 2020 la SEP propuso un portafolio de evidencias, el cual consistía en crear una carpeta con todas las actividades realizadas a través de la programación de AEC a partir del 20 de abril, fecha en la que se reiniciaron las clases a través de la TV y en línea. Se suponía que los estudiantes colocarían en una carpeta todos los trabajos realizados y la entregarían a sus profesores al regresar al aula.

Así, de acuerdo con el plan trazado por la SEP, el programa AEC fue la estrategia implementada por el Estado para dar continuidad a los aprendizajes y concluir el último tramo del ciclo escolar 2019-2020. Estrategia que, a decir de la SEP, benefició a los estudiantes al permitirles aprender desde casa con la ayuda de la televisión, además de que la mayoría disponía de celulares, así lo afirmó el entonces secretario Moctezuma Barragán.

Desde la postura de la SEP, la prioridad fue continuar con los planes y programas para lograr los aprendizajes esperados, a pesar

de cualquier cosa que ocurriera. El discurso triunfalista sobre AEC minimizó y trató de invisibilizar los problemas de desigualdad social y educativa, agudizados por la pandemia, a la vez que ignoró el contexto de pobreza de los estudiantes de escuelas públicas, a quienes está dirigido el programa.

LA RESPUESTA DE UNA SECUNDARIA EN COYOACÁN

El programa y las acciones planteadas por la SEP para dar continuidad a la educación de forma remota, fueron implementados de distintas maneras en cada uno de los niveles educativos, dependiendo del contexto de cada comunidad escolar, la ubicación geográfica y el tipo de sostenimiento de las escuelas. Como dice Ball (2002), la puesta en acto de las políticas como texto, si bien define marcos posibles para la acción, siempre deja márgenes para la reinterpretación y actuación en el nivel micro-institucional por parte de los grupos e individuos.

En las siguientes líneas veremos cómo ocurrió esta reinterpretación en una escuela secundaria general de la Alcaldía Coyoacán con la que una de las autoras de este capítulo tiene contacto directo. Se describe cómo se gestionaron las clases remotas en el periodo de marzo, abril, mayo y junio, el mismo en el que la SEP fue definiendo, sin mucha claridad y sobre la marcha, cómo continuar y concluir el ciclo escolar 2019-2020.

Una vez declarada la suspensión de clases a partir del lunes 23 de marzo, los docentes y directivos, con base en las indicaciones recibidas por la supervisión escolar y la guía extraordinaria del consejo técnico escolar del mes de marzo, planearon tareas para las dos semanas previas a las vacaciones de Semana Santa. La autoridad instruyó a los directivos para que los profesores diseñaran la estrategia más viable para dar continuidad a los aprendizajes esperados, así el equipo directivo de la secundaria en Coyoacán aleccionó al colectivo docente para que se elaboraran compendios por cada asignatura

que incluirían cuestionarios dirigidos a facilitar su resolución con el apoyo de los libros de texto. Los cuestionarios se enfocaron en dar continuidad a los aprendizajes esperados de cada asignatura a partir del tercer bloque de los programas de estudio. Así mismo, los maestros acordaron el diseño de un *blog* escolar en donde se subieron los compendios para su consulta; este también funcionaría como el medio de comunicación entre la comunidad educativa.

A pesar de que la SEP implementó el programa AEC en el mes de abril de 2020, en la escuela secundaria el colectivo docente decidió continuar diseñando tareas dirigidas a los estudiantes. Estas se ingresaban al *blog*, los alumnos las recuperaban y las devolvían a través de los correos electrónicos de cada profesor. Los maestros realizaban retroalimentaciones a través de las plataformas Meet y Zoom una vez a la semana, aclarando dudas y reafirmando los aprendizajes mínimos. Esta decisión de continuar con las actividades dirigidas partió de la reflexión y el análisis de los directivos y docentes a partir de las evidencias y testimonios de los propios estudiantes y los maestros, quienes expresaban descontento e inconformidad respecto a la programación de AEC. Dichas manifestaciones se presentan a continuación.

La programación de AEC no fue diseñada exprofeso para dar continuidad a los aprendizajes esperados, su implementación en realidad respondió más a una justificación mediática del Estado para estimular su aceptación, de ahí que no fue considerada para trabajar con los alumnos en esa primera etapa de la cuarentena. El argumento de los profesores expresado en el Consejo Técnico del mes de mayo fue también que los programas presentados en la televisión abierta habían sido recuperados de los materiales de la telesecundaria. Esto quiere decir que abordaban los aprendizajes esperados del primer bloque de los planes y programas de estudio 2011, pero no daban continuidad a los temas del tercer bloque del programa de secundarias generales.

Además, los estudiantes expresaron que eran repetitivos, como en la asignatura de Español. En primer grado se utilizaban cuatro

sesiones de la programación para explicar el diseño de los reglamentos. Los alumnos comentaban que ese tema ya lo habían visto. En la asignatura de Matemáticas los procedimientos para la resolución de problemas se transmitían demasiado rápido, de modo que los alumnos no alcanzaban a entenderlos y, por lo tanto, requerían el apoyo de los profesores para despejar sus dudas. En las asignaturas de ciencias, los programas abordaban los temas de manera superficial, no daban ejemplos de cómo realizar los despejes en las fórmulas y solo se concretaban en mencionar los procedimientos, así que durante las sesiones sincrónicas los alumnos expresaban su confusión. Las asignaturas como educación física, artes y tecnología no eran consideradas en las transmisiones.

La situación de los alumnos y sus familias

Mientras la SEP, a través del discurso, continuaba convenciendo a la población sobre la efectividad de la programación de AEC y los maestros y directivos decidían la mejor manera de apoyar a los estudiantes, la matrícula disminuía, los estudiantes dejaban de contactarse con sus profesores y compañeros; la pandemia comenzaba a causar cada vez más estragos en sus familias y en ellos mismos.

En la secundaria 288, el ciclo escolar 2019-2020 comenzó con una matrícula de 429 estudiantes, distribuidos en grupos de entre 25 y 30. Para el mes de abril, 80% continuaban entregando sus actividades y los docentes les daban asesorías a través de sesiones sincrónicas en las plataformas de Zoom y Meet, a las que se conectaban entre 18 y 25 estudiantes por grupo. La mayoría eran constantes, mantenían una comunicación continua, entregaban las fotografías de las tareas realizadas a través de distintos medios como correo electrónico, WhatsApp, Telegram y Messenger. Inclusive algunos que no contaban con los medios digitales, acudían una vez a la semana a las instalaciones de la secundaria para recibir las tareas impresas y las regresaban de la misma manera. Participaban

con entusiasmo y regularidad en las sesiones sincrónicas y expresaban que se sentían liberados de asistir a la escuela. Los docentes buscaban la manera de retroalimentar las tareas y mantener la comunicación.

Sin embargo, en mayo la situación comenzó a cambiar, los estudiantes y sus familias comentaban que tenían dificultades para entregar las tareas debido a la pérdida del empleo de algunos de los padres y la falta de recursos. Las familias ya no podían sufragar los gastos para pagar “el saldo” del teléfono, sobre todo en el caso de aquellas con varios hijos en edad escolar. Las afectaciones provocadas por la pandemia se agravaron, lo que impidió a un número considerable de alumnos continuar con las clases remotas. Hacia el final del ciclo escolar, aproximadamente 40% continuó con las entregas de tareas y trabajos, captando la señal de wifi en lugares públicos o a través de los postes del C5. Otros lo hacían conectándose desde la azotea de su casa para tener mejor señal o pedían prestados celulares. Con 60% de los alumnos poco a poco se fue perdiendo contacto, al grado de que en algunas materias, como Matemáticas y Español, únicamente se conectaban entre 10 y 12 estudiantes a las clases sincrónicas.

Los casos que a continuación se describen, todos ellos de alumnos inscritos en la secundaria 288, dan cuenta de lo compleja que fue tornándose la situación para muchos de ellos desde la primera etapa del confinamiento.

Alberto

A finales del mes de mayo, el alumno Alberto dejó de enviar sus tareas. La señora Iveth, madre del alumno, me contactó por mensaje para solicitar que se aplazara el tiempo de entrega de actividades para su hijo. Su esposo había sido despedido de la fábrica donde estaba laborando. Ella se había tenido que poner a vender fruta afuera de la estación del metro Copilco. También refirió que se había accidentado: se cortó el dedo índice, por lo que requirió cirugía de emergencia y había empeñado su celular y su televisión para sufragar

los gastos de la operación. Por esto, Alberto y su hermano Carlos, de segundo año de primaria, no habían podido continuar con las actividades escolares.

Emmanuel

Emmanuel, de tercer grado, envió un correo a sus profesores solicitándoles apoyo para entregar las tareas pendientes. A decir del alumno, él y su mamá, estaban viviendo una situación familiar difícil. En abril, la señora Lulú había perdido su principal ingreso como encargada de un local de lencería, por lo que los abuelos de Emmanuel eran quienes la apoyaban con sus gastos mientras conseguía otro trabajo, y como estaba separada del papá de Emmanuel no recibía apoyo de su parte. Así mismo, contaba con un único celular, el cual utilizaba para enviar las actividades de sus tres hijos –dos de primaria y Emmanuel de secundaria.

Trataba de ayudar a Emmanuel con las actividades, sin embargo, salía para buscar trabajo. Emmanuel no podía acceder a las clases por Zoom. El celular no tenía la capacidad para instalar la aplicación, así que el alumno veía los programas de televisión, pero también se le dificultaba verlos en los horarios establecidos porque se empalmaban con los programas de la primaria de sus hermanos. Al principio se turnaban la televisión, pero al final la señora optó por darle prioridad a los niños de primaria.

Emmanuel era el mayor, ayudaba con las actividades domésticas y cuidaba a sus hermanos mientras ella salía a conseguir empleo. La señora se comprometió en varias ocasiones para apoyar a Emmanuel. A veces su preocupación se generaba por no contar con los conocimientos suficientes para explicarle a su hijo lo que tenía que hacer. Surgían dudas de la programación, sobre todo en matemáticas respecto a los procedimientos que se explicaban para la resolución de ecuaciones. Estos eran transmitidos con demasiada rapidez y el alumno no entendía.

Al inicio, la mamá de Emmanuel veía los programas de Matemáticas con él para explicarle los contenidos; en varias ocasiones

logró entenderlos, pero al querer explicárselos a su hijo él no comprendía. Ella se desesperaba y lo reprendía; el alumno terminaba por aburrirse y se acostaba en el sillón, la ignoraba y se dormía. La señora mencionó que se sentía desesperada e impotente, pues no sabía cómo interesarlo en las actividades y, finalmente, a mediados del mes de junio, dejó de contestar las llamadas que le hacía la escuela para dar seguimiento al caso.

Adrián

Durante las sesiones sincrónicas en las que me tocaba participar para apoyar a los docentes, me extrañó escuchar la voz de Adrián, de segundo grado, pidiéndole a la maestra Monserrat agendar dos sesiones más por Zoom durante la semana. El alumno comentaba que se sentía desanimado, sin ganas de realizar las actividades escolares solo desde casa. No era lo mismo compartir llegadas y salidas, cambios de clase, recesos, trabajo en el aula, con sus compañeros, que estar encerrado entre las cuatro paredes de su habitación.

La imagen transmitida por la cámara durante la conexión permitía ver el interior de la habitación de Adrián. Se podía observar al alumno solo. Las paredes de lámina cubiertas con cortinas dejaban escuchar el ruido de la calle. Al fondo se veía un tapanco con dos literas: las camas desordenadas, la ropa colgada sobre los tubos de las cabeceras. Se apreciaba un foco sostenido por cables sueltos, el cual producía una luz muy tenue.

Sin embargo, a pesar del entorno en el que vivía, Adrián deseaba tener cercanía con sus iguales, aunque fuera a través de una cámara. Para él, era gratificante conectarse a las sesiones, ver a su maestra y a sus compañeros de clase. Se percibía animado y, por un momento, se sentía acompañado, así lo expresó.

Benjamín

Benjamín, de 3º B, no había entregado las actividades desde el mes de abril porque se despertaba muy tarde. Cuando prendía la televisión, los programas ya habían sido transmitidos para esa materia.

Las sesiones en Zoom eran a las 9 de la mañana los lunes y jueves. Él generalmente se despertaba a la 1 de la tarde porque –a decir del alumno– su mamá se iba muy temprano a atender su puesto de fruta.

Cuando las clases eran presenciales, él y su mamá salían juntos de casa; ahora ella se iba y él se quedaba solo. Su tío, que vive al lado, a veces lo despertaba, pero decía que se sentía muy cansado. Se pasaba parte de la madrugada con sus amigos bromeando en su cuadra. Pese a todo, logró ponerse al corriente con las actividades pendientes, pero la maestra de Español no se las quiso recibir porque, a decir de ella, ya estaban muy atrasadas.

Cuando se contactó a la mamá de Benjamín, la señora habló sobre la dificultad para marcarle horarios fijos y rutinas escolares en casa: pasaba varios días sin bañarse, comía dos veces al día, se ponía la misma ropa, no tendía su cama, se pasaba acostado toda la tarde jugando videojuegos y en la noche salía con sus amigos.

A partir de junio ya no hubo noticias de Benjamín. Cuando se estableció comunicación con su mamá, mencionó que no se había adaptado a la escuela en casa. Ella no tenía tiempo para apoyarlo y prefería darlo de baja para que repitiera el tercer grado; no pensaba enviarlo a la educación media superior. Reconoció, además, su escaso dominio de la lectoescritura en español, ya que es indígena mazahua. Con lo que podía apoyar a su hijo era con las recargas para el celular que tenían, pero este solo contaba con funciones básicas, no permitía el envío de archivos.

Diego

Diego, de 2° D, no había entregado actividades desde mayo, por lo que, en varias ocasiones, la escuela intentó contactar a sus familiares. En junio, el señor Mateo, padre de Diego, se comunicó a la secundaria para solicitar apoyo de manera que su hijo retomara las actividades escolares, ya que él no había podido convencerlo de que lo hiciera. Consiguió una computadora para sus cuatro hijos, pero ni siquiera sabía prenderla –solo había estudiado la primaria–, así

que su hijo mayor era quien a veces le ayudaba con Diego. Su principal preocupación era el desinterés que mostraba Diego respecto a las actividades escolares; el muchacho tampoco le obedecía y, en vez de dedicarse a sus estudios, había conseguido un trabajo y utilizaba el dinero para comprar alcohol. El señor dijo que se sentía angustiado porque Diego estaba fuera de control, pues el joven pensaba que era independiente.

El padre de Diego comentó que parte de las dificultades que tenía con su hijo, se debían a que perdió el empleo que tenía como obrero en una fábrica de plásticos, de modo que la familia se quedó sin recursos a partir del mes de mayo. Sobrevivieron con las becas que otorga el gobierno de la Ciudad de México a los estudiantes del Programa Fideicomiso Garantizado (Fidegar). Recibía la beca mensual de sus dos hijas menores, la beca de Diego y la de su hijo mayor de Bachilleres.

A finales de mayo, el hermano del señor Mateo le consiguió trabajo de albañil en Puebla, por lo que se trasladó a esa ciudad y dejó a sus hijos al cuidado de su esposa. Su matrimonio ya se había fragmentado antes de la pandemia, así que en cuanto él se fue a trabajar ella abandonó el hogar llevándose a su hija la más chica, de preescolar, debido a lo cual el hijo mayor tuvo que hacerse cargo de la niña de primaria y de Diego.

Ante la situación de la familia, Diego comenzó a trabajar en un taller mecánico de su colonia. De manera intermitente se conectaba a las clases y de vez en cuando enviaba sus actividades. Él y sus hermanos prácticamente permanecían solos durante varios días, ya que su papá los visitaba cuando era quincena, entonces, los proveía de lo necesario y se regresaba a Puebla. Diego se sentía enojado, le recriminaba a su padre su ausencia, lo responsabilizaba por el abandono de su mamá. Aunque el dueño del taller lo apoyaba y pudo hacerse de recursos para cubrir sus necesidades inmediatas, estaba perdiendo el interés en la escuela. Diego llegaba muy cansado de trabajar y tenía actividades escolares que no sabía cómo resolver, así que prefería ayudar a su hermana con sus tareas de primaria.

A mediados de junio, Diego empezó a beber alcohol. En dos ocasiones su hermano mayor se percató de que llegaba ebrio a su casa. El señor Mateo se sentía desesperado, no sabía cómo ayudar a su hijo.

La pandemia sigue, las dificultades se multiplican

Todos estos casos dan cuenta de las afectaciones que provocó la pandemia en las vidas de los estudiantes en tan solo tres meses, algunas de ellas devastadoras. Si desde antes de la contingencia sanitaria los empleos de los padres o tutores ya eran precarios y las familias sobrevivían con el salario mínimo, el cierre total de actividades agravó drásticamente su situación, de manera que la falta de recursos materiales, económicos y tecnológicos les impidieron continuar en las clases remotas y concluir el ciclo escolar.

Las carencias económicas son, sin duda, el disparador de muchas otras dificultades. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020), para el segundo trimestre de 2020 el porcentaje de la población con un salario inferior al costo de la canasta básica aumentó de 37.3 a 45.8%, además de que la crisis generada por la pandemia provocó que la población que en 2018 no era pobre ni vulnerable se encontrara en condiciones de pobreza o vulnerabilidad.

Otra problemática que se observa en los casos descritos, derivada de las carencias económicas, es la falta de recursos tecnológicos suficientes y actualizados. Tres de los cinco estudiantes mencionados anteriormente carecían de computadora y conectividad, por lo que utilizaban celulares con funciones básicas que conseguían en préstamo. La televisión —a la cual, según la SEP, todos tienen acceso—, tenía que ser compartida, además de que en realidad no resultó ser el medio de mayor alcance como se planteó en el discurso oficial. Los dispositivos utilizados por los estudiantes tenían funciones básicas, por lo que no tenían capacidad para acceder al *software*

y a las herramientas necesarias para conectarse a las plataformas tecnológicas.

Tomar clases desde casa no es la mejor opción para algunos estudiantes como Emmanuel, quien se hizo cargo de sus hermanos menores y debía realizar los quehaceres domésticos mientras su madre buscaba empleo. Al respecto, el Coneval (19 de mayo, 2020) plantea en su informe del primer trimestre de 2020 que, además de los posibles efectos en la pobreza, las mujeres enfrentaron la pandemia con mayores desventajas. Si son jefas de familia, la situación se torna más complicada y esto, evidentemente, termina afectando las condiciones de los estudiantes para continuar con su educación desde casa.

Por otra parte, según la Mejoredu (17 de noviembre, 2020), 69.7% de los estudiantes de secundaria no fueron acompañados en sus estudios a distancia por algún familiar. Así mismo, 35.95% de los estudiantes de secundaria fungieron como fuente de consulta y apoyo para sus hermanos que cursaban primaria. Es decir, no contaron con algún adulto que los acompañara y apoyara en sus horas de estudio, pero sí tuvieron que cumplir esa función con sus hermanos o familiares menores.

Otro tipo de problemáticas desencadenadas a raíz del confinamiento y las clases desde casa, son las de índole afectivo-emocional. Para algunos alumnos, la mayor pérdida ha sido no estar en la escuela conviviendo con sus pares, lo cual ha provocado en los chicos desánimo hacia las actividades escolares y, en algunos casos, su salud mental se ha visto comprometida, como se aprecia en el caso de Adrián, quien lanzó un grito de auxilio a una de sus profesoras al solicitarle más clases por Zoom.

En la encuesta de Mejoredu antes referida, 49.9% de los estudiantes de secundaria encuestados señalaron que a menudo sentían tensión por las actividades académicas que debían atender; 39.8% expresó que se sentían tristes o desanimados por la situación que vivían; 37.7% manifestó que experimentaba estrés y ansiedad derivados de una carga excesiva de tareas, así como frustración y

enojo por no entender las actividades y por la sensación de no estar aprendiendo bien. Del mismo modo:

También expresaron tristeza por la pérdida de algún ser querido, deseo de reestablecer el vínculo social con otros estudiantes y docentes, y necesidad de recibir atención psicológica. Para cierto número de estudiantes los niveles de estrés, ansiedad y depresión resultaban inmanejables (Mejoredu, 17 de noviembre, 2020, p. 11).

Los alumnos también enfrentaron dificultades para organizar su rutina escolar en el entorno familiar, a menudo en espacios que, además de ser reducidos, tenían que ser compartidos. Y es que la escuela representaba para las familias un organizador social de las rutinas y actividades tanto escolares como familiares. Para 70% de los adolescentes de la Secundaria 288, el hecho de no asistir al edificio escolar representó una ruptura en la configuración de sus rutinas personales, como en el caso de Benjamín, quien no ha tenido acompañamiento de ningún miembro de su familia. Al parecer esta es una situación generalizada en los estudiantes de secundaria, así lo refleja un reporte del INEGI (23 de abril, 2021): 51.7% de los estudiantes de secundaria no recibió apoyo de alguna persona de la vivienda para realizar actividades escolares debido a que están trabajando o no disponen de los medios, recursos o capacidades para convertirse en maestros de sus hijos.

PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La experiencia de los primeros meses del confinamiento da cuenta de aspectos preocupantes como la precariedad económica o los problemas de salud preexistentes que se vieron agravados, los cuales colocaron a las familias y, por tanto, a los estudiantes en situaciones límite, ¿cómo sostener las clases remotas desde plataformas digitales en estas condiciones?

Como se observó en el caso de la secundaria de la Alcaldía Coyoacán, conforme se acercaba el final del ciclo escolar 2019-2020, las dificultades de los estudiantes fueron aumentando; cada vez era más claro que la pandemia no se trataba de una emergencia pasajera, las pérdidas y carencias se fueron acumulando y provocaron serios problemas para las familias cuyas condiciones son de por sí precarias.

La decisión gubernamental de continuar con el ciclo escolar mediante el programa AEC y las clases remotas, puso en evidencia la cruda realidad de las desigualdades educativas, agudizadas por la creciente demanda de recursos tecnológicos a los que la gran mayoría no tiene acceso.

Mientras que la SEP parece apostar por la continuidad de la normalidad prepandemia, las escuelas se debaten entre responder a sus exigencias o prestar atención a problemáticas singulares muy distintas de aquellas con las que lidiaban antes de la contingencia sanitaria. Y es que la escuela secundaria en México es el nivel educativo más controvertido de la educación básica, un lugar donde se concentran una gran cantidad de fenómenos que impactan el desarrollo de los estudiantes (Lozano Andrade, 2006; Sandoval Flores, 2001).

Antes de la pandemia, los directivos, en tanto responsables formales de la conducción, organización y administración de las escuelas, se centraban en mantener el orden y el control, apelando a normas y reglamentos. Ahora deben atender indicaciones, acatar órdenes y cumplir con múltiples requerimientos institucionales y, al mismo tiempo, lidiar con las diversas dificultades de los estudiantes, algunas de las cuales rebasan por mucho las posibilidades de respuesta de las escuelas, pero otras son atendibles y quizás eso marcaría la diferencia entre seguir o dejar la escuela.

El traslado de las actividades escolares de la escuela a la casa debido a la pandemia, representó para los estudiantes y sus familias un cambio radical en el uso de espacios, rutinas y horarios, ¿ocurrió lo mismo con las escuelas?, ¿de qué forma han respondido los equipos directivos a esta nueva realidad?, ¿cómo han atendido la

continuidad de la escolarización fuera de los planteles y, de manera particular, cómo han actuado ante las múltiples dificultades enfrentadas por los estudiantes para tomar las clases por medios no presenciales? La relevancia del tema nos parece que está fuera de cualquier duda. Todas estas preguntas hacen que el estudio sea relevante, en especial cuando miles de jóvenes han cursado un ciclo escolar completo sin haber pisado las aulas.

La problematización realizada permitió identificar de manera inicial algunas dificultades, las cuales muy probablemente se ampliaron o profundizaron durante el ciclo escolar cursado por completo de forma remota.

- *Estructura tecnológica/conectividad/brecha digital.* La pandemia evidenció la enorme carencia en el manejo de los entornos digitales. Los alumnos y los profesores no estábamos preparados tecnológicamente para enfrentar la educación remota.
- *Salud mental.* Factores como una cuarentena prolongada, el temor al contagio, la frustración y el aburrimiento, la falta de contacto con sus compañeros y profesores, la carencia de espacio en casa y las pérdidas de sus seres queridos, han generado repercusiones psicológicas en los estudiantes. La mayoría expresó haber sentido dolor, tristeza y sufrimiento.
- *Recursos económicos.* La mayoría de los padres perdió su empleo, lo cual desencadenó una crisis sin precedente en las familias de los estudiantes que los obligó a dejar la escuela.
- *Apoyo y acompañamiento parental en las actividades escolares.* Compaginar la vida familiar con las rutinas escolares, todo en el mismo espacio, es una de las principales dificultades que han expresado los padres y los estudiantes durante el confinamiento.

A partir de este ejercicio, surge la pregunta central que interesa responder en el desarrollo de la presente investigación: *¿qué lógicas de*

acción ponen en juego los equipos directivos de secundaria para atender las dificultades de los estudiantes al cursar el ciclo escolar 2020-2021 de forma remota?

Lo que interesa es conocer cómo los equipos directivos de secundaria han gestionado la educación remota en sus escuelas, cómo han enfrentado las dificultades de los estudiantes durante la pandemia, qué lógicas de acción ponen en juego, hasta dónde y cómo han replanteado sus lógicas de acción para con los estudiantes ante un ya prolongado confinamiento, cómo han intervenido ante las diversas dificultades que enfrentan, tales como la escasa conectividad, la falta de herramientas tecnológicas, una salud mental comprometida, recursos económicos insuficientes y dificultades en el acompañamiento parental.

Con el término *equipos directivos* se alude a tres figuras: director, subdirector de gestión y subdirector académico, quienes, a partir de la reforma del año 2013, existen en las escuelas secundarias generales de la Ciudad de México.

En cuanto a las dificultades, estas refieren los obstáculos o impedimentos que enfrentan los estudiantes de secundaria para tomar clases desde casa. Una propuesta inicial de clasificación de dichas dificultades, se deriva de las situaciones recurrentes en los casos narrados en el apartado anterior.

En cuanto a las lógicas de acción, que son el foco de la investigación, estas se refieren a los elementos a partir de los que se construye la experiencia, la cual se interesa por compartir la subjetividad de los actores. Destaca de manera específica los elementos contextuales que entran en juego, es decir, el correlato social desde donde se construyen las experiencias (Dubet y Martuccelli, 2010). Una de estas lógicas es la de integración, que implica que los sujetos actúan según normativas externas que han interiorizado y encuadran las relaciones sociales y las acciones de lo que se considera “normal”. Otra es la lógica de estrategia (Dubet, 2013), que responde a un orden racional para conseguir determinados fines de acuerdo con los recursos disponibles. Finalmente, la lógica de subjetivación, que

consiste en una combinación de marcas sociales incorporadas y una reflexividad interior que permite dialogar con ellas y construir el sentido de sus prácticas.

Cabe aclarar que la articulación de las lógicas de acción ocurre en un contexto, en este caso, un sistema escolar que impone a los actores educativos sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento.

En este sentido, los directivos son “actores” y no solo “sujetos” de una política o de una racionalidad externa, así que disponen de un relativo margen de libertad para crear sus propias lógicas y racionalidades, co-construir acuerdos implícitos y explícitos sobre los fines estratégicos (lógicas de la estrategia), operacionales (lógicas de interacción) y, en particular, asumir modos o formas específicas para alcanzarlas (lógicas de subjetivación).

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las lógicas de acción de los equipos directivos de secundaria frente a las dificultades enfrentadas por los estudiantes durante el ciclo escolar 2020-2021, cursado de forma remota a consecuencia del cierre de las escuelas por la pandemia.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2-3), 19-33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Coneval (19 de mayo, 2020). Comunicado No. 07. Coneval presenta información referente al índice de tendencia laboral de la promesa al primer semestre de 2020. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLPIIS_resultados_a_nivel_nacional.aspx
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2010). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, España: Losada.
- Expansión* (15 de abril, 2020). La SEP anuncia el regreso a clases desde casa a partir del 20 de abril. Recuperado de <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/15/la-sep-anuncia-el-regreso-a-clases-desde-casa-a-partir-del-20-de-abril>Expansi%C3%B3n

- Gobierno de México (16 de abril, 2020). #ConferenciaPresidente. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BCsbqCTmCwI>
- Gobierno de México (19 de abril, 2020). Conferencia de Prensa #Coronavirus #COVID19 | #UnidosSaldremosAdelante—YouTube. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XmCh3tRKSTY>
- Gobierno de México (3 de agosto, 2020). #ConferenciaPresidente. Lunes 3 de agosto de 2020. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FtkZO3VU7tA>
- González, V. R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- INEGI (23 de abril, 2021). Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación. (ECOVID-ED). Presentación de resultados. Segunda edición. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid-ed/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lozano Andrade, I. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Lozano Andrade, I. (2010). *Sobre (vivir). La escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Mejoredu (17 de noviembre, 2020). *Experiencias de las comunidades de educación básica durante la contingencia por Covid-19 en el ciclo escolar 2019-2020. Informe ejecutivo*. Recuperado de <http://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020>
- Poy, L. (12 de junio, 2021). *Deserta un millón de alumnos por la pandemia: SEP*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/06/12/politica/deserta-un-millon-de-alumnos-por-la-pandemia-sep/>
- Salinas, C. (23 de marzo, 2021). *La pandemia deja a cinco millones de estudiantes fuera de la escuela en México*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2021-03-23/la-pandemia-deja-a-cinco-millones-de-estudiantes-fuera-de-la-escuela-en-mexico.html>
- Sandoval Flores, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 83-102.
- Sandoval Flores, E. (2007). *La reforma que necesita la secundaria mexicana*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (32), 165-182.
- SEP (14 de marzo, 2020). *Comunicado conjunto No. 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*.
- SEP (14 de marzo, 2020a). *Comunicado conjunto No. 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no>

3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es

SEP (20 de marzo, 2020). Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>

SEP (27 de marzo, 2020). Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica. Recuperado de https://www.google.com/search?q=Bolet%C3%ADn+No.+80&ei=1IXCYLmVBdGQtQWiqJ2ADQ&oq=Bolet%C3%ADn+No.+80&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMyBggAEBYQHjJIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBggAEBYQHjJIGCAAQFhAeOgcIA

LÍNEA
CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA
DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

CAPÍTULO 3

MASCULINIDADES EMERGENTES: ELEMENTOS DISRUPTIVOS EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

*Jesús Torres Hernández**

*Roberto González Villarreal***

INTRODUCCIÓN

Niños y niñas. Hombres y mujeres. Distinguibles por signos gonádicos, cromosómicos, además, comportamentales, lingüísticos o institucionales, así como performativos, educativos, laborales, o bien, eróticos y sexuales. El conjunto define los géneros, en clave dicotómica y estática: masculino y femenino. Se desarrollan con particularidades contextuales sobre todo por edad, estrato socioeconómico, etnia, capital cultural y social. Sin embargo, los contextos adecuan solamente los elementos constitutivos del género y de su continuidad.

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesor-investigador del DPPSE, UPN Ajusco.

Las escuelas secundarias enfrentan de manera especial la configuración de los géneros por la cohorte etaria que atienden. Los adolescentes varones enfrentan los cambios sociales, culturales e identitarios que se acompañan de valoraciones que legitiman actitudes, relaciones, prácticas de socialización, formas de actuar, de vestir y, en general, de aquellos aspectos que les permiten identificarse con los estereotipos de género¹ asociados a los hombres. Desde estas valoraciones se legitiman a ciertos adolescentes para ser vigilantes de los estereotipos, de prácticas de violencia y de discriminación hacia lo que sea o signifique lo femenino; compañeros que no se apegan a los referentes de valoración ni a los estereotipos de género.

Por otra parte, en el currículo, en los reglamentos escolares, en las concepciones de maestros, estudiantes y directivos, las ideas sobre la masculinidad y sus implicaciones en las relaciones afectivas, sexuales o expresivas, se ponen a prueba en el cotidiano escolar cuando aparecen conflictos de diverso tipo y magnitud. Eventos que interrumpen el fluir consuetudinario y merecen atención especial, sobre todo para pensar de qué trata todo eso que se presenta como sospechoso, raro, inadecuado, inconcebible, monstruoso: el mal escolar.

Este es el momento para problematizar, para desarrollar “el conjunto de las prácticas discursivas (o no discursivas) que hacen que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituyente como objeto para el pensamiento (reflexión moral, conocimiento científico, análisis político, etc.)” (Foucault, 1999, p. 371). Lo haremos en cuatro partes: identificar los hechos o los signos que manifiestan una alteración, una ruptura, una dificultad o una novedad que se convierte en un objeto del pensamiento; luego, qué tipo de

¹ Los estereotipos son las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí que al asignarnos una u otra reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad.

Al estereotipo de masculinidad se asocian el rol de proveedor y el ser fuertes, competitivos, racionales, valientes, poco expresivos, dominantes, independientes, así mismo se naturalizan conductas violentas.

preguntas se plantean directivos, profesores y orientadores ante los sucesos, qué despiertan; para entonces identificar sus elementos constitutivos, sus relaciones y perspectivas; por último, enunciar el problema a investigar.

Hechos-preguntas-elementos-problema: una serie con valor mnemotécnico, pero sobre todo procedimental en la formulación de un problema de investigación (González Villarreal, 2010).

Parte central de la investigación en el Doctorado en Política en Procesos Socioeducativos es la problematización en la que se buscan los procedimientos, los modos en que se formulan problemas y se plantean los objetivos, así como el desmarque de las teorías y la forma de volverlas instrumentos para pensar de otras maneras.

HECHOS: EL MAL ESCOLAR (POSTALES)

Liam y Marcos

Marcos tiene 15 años de edad, cursa tercer grado. Desde el primer año fue etiquetado como un chico problemático, difícil y con cierta tendencia a ser violento porque su forma de ser no encajaba con la mayoría de los chicos; aceptó su homosexualidad y respondía con ofensas, así se defendía y evitaba ser agredido. Liam, también de 15 años, del mismo grado, siempre negaba su deseo por los chicos y prefería que lo vieran con chicas, se rodeaba de ellas para no ser cuestionado. Aseguraba que lo hacía como estrategia para evitar las burlas o comentarios malintencionados de los demás.

Al poco tiempo de conocerse se hicieron amigos y se daban besos, pero dejaron que las cosas fluyeran. Cuando tomaron la decisión de ser novios, llevaban algunas semanas conociéndose, estaban juntos a la hora del recreo sin tomar en cuenta si el resto de los estudiantes de la escuela los miraban. Para ellos no era importante la forma como los veían o las cosas que pudieran decirles, lo importante, afirmaban, era estar juntos. Semanas después, Marcos había

preparado un par de obsequios para Liam y se los entregó en un “acto de amor” enfrente de toda la escuela, a la hora del recreo. La actitud de la mayoría de las chicas fue de aprobación, de apoyo y de admiración por lo que veían; algunas más manifestaron su desconcierto y rechazo porque se les hacía algo incómodo porque nunca habían visto a dos hombres besarse, abrazarse o tener ese tipo de expresiones afectivas entre ellos.

La relación de noviazgo entre Marcos y Liam es vista como un acto de valentía por algunos alumnos de la escuela, pero desagradable para otros porque los ven abrazados y, en ocasiones, besarse. Algunos chicos afirman que sí aceptan que sean homosexuales, pero no que tengan ese tipo de demostraciones de afecto en la escuela, lo que además constituye una falta al reglamento escolar. Profesores y directivos saben de la relación entre Marcos y Liam, aunque cada que pueden les hacen saber que “respetan y toleran” esas “cosas”, “esas conductas”, pero que deben de tener cuidado y no ser tan obvios en el salón o en cualquier otro espacio de la escuela. Todo el tiempo les advierten que sean cuidadosos y hacen énfasis en la posibilidad de avisar de su “relación/situación a sus tutores” y en la consecuencia de ser sancionados o suspendidos.

La clase de Artes

Abraham es un profesor entusiasta a la hora de enseñar a los chicos y chicas a desarrollar la capacidad de conocer/reconocer su cuerpo y usarlo para expresar sus emociones. Como parte de la evaluación final del segundo trimestre, su plan de clase incluía la realización de una obra de teatro. De esta manera, organizó a los estudiantes en equipos, asignó las tareas específicas para llevar a cabo el montaje, se hizo el reparto de personajes y la propuesta de vestuario para la puesta en escena.

Respecto a las competencias que pretendía desarrollar en sus alumnos con esta actividad, destacaba que cada uno de ellos

experimentaría el proceso de montaje de una obra teatral y la puesta en práctica de sus habilidades de dirección escénica; adicionalmente, cultivarían la sensibilidad estética mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad en relación con su contexto histórico y social. Al momento de asignar los personajes, los últimos equipos se dieron cuenta de que los papeles finales correspondían al género femenino, ¡oh, sorpresa!, de manera que los estudiantes hombres que aún no tenían personaje asumieron los roles femeninos que requería la obra y no dudaron ni cuestionaron las caracterizaciones que iban a realizar.

Durante el montaje, todos los chicos y chicas tenían que llevar los materiales y artículos que usarían para su caracterización, incluidos los hombres que interpretarían papeles femeninos (estos llevaban vestidos, pelucas, faldas, zapatillas, maquillaje). De esta manera, tanto los integrantes del grupo como el profesor trabajaron todo el proceso de montaje de la obra en un ambiente relajado, sin burlas o comentarios fuera de lugar.

Durante y después de la clase de Artes, los chicos procuraban mantener en secreto la actividad. Cualquier artículo que llevaran para caracterizarse como mujeres debía mantenerse oculto para no exponerse a burlas y acoso por parte del resto de los compañeros del grado o de la escuela.

El profesor de Artes asumió la actividad como algo natural y, por lo tanto, no consideró que fuera necesario dar una explicación adicional a los alumnos, para evitar conflictos entre ellos. Por su parte, para los chicos, la puesta en escena significaba, en lo público, miedo y nervios por vestirse como mujeres; sin embargo, no hubo cuestionamientos, se mostraban callados, quizás, como estrategia de supervivencia. No estaban contempladas en los contenidos programáticos actividades sobre aceptación de la diferencia, diversidad sexual, tolerancia, estereotipos o roles de género, aunque el montaje de la obra de teatro requería que algunos hombres caracterizaran a mujeres y así ocurrió, de manera inesperada. Las reacciones que los chicos y chicas mostraban eran naturales al interpretar a los

personajes; sin embargo, fuera de la clase hacían lo necesario para no hablar sobre sus papeles dentro de la obra y así evitar agresiones y que los señalaran como maricones.

Un niño trans

Jesús Emmanuel, de primer grado, tiene 12 años, es delgado y su comportamiento ha sido objeto de burlas y comentarios discriminatorios porque sus compañeros aseguran que es muy femenino. Desde que se acuerda, Emmanuel ha tenido problemas en la escuela, lo agreden verbalmente diciéndole maricón y señalando su conducta poco masculina.

En sesión de consejería, en el departamento de Orientación, le preguntaron si estaba de acuerdo en que citaran a su mamá para explicarle la situación que vivía en la escuela, así como en su casa, pero no aceptó. Necesitaba tiempo para aclarar la situación con su madre y solicitó elaborar una carta en la que explicara lo que sentía y experimentaba debido a su orientación sexual.

En la carta mencionada afirmó que era transexual. Explicó que le gustaban los niños, así como usar prendas femeninas, pero ocultaba estas preferencias a su mamá y su padrastro para evitar regaños e insultos. Hacía lo mismo para evadir los comentarios de sus compañeros de salón, así que prefería comportarse más como “hombre” y no decirle a nadie sobre sus inclinaciones, aunque sus conductas y forma de hablar delataran su feminidad.

Jesús Emmanuel dejó de ser sociable y tan femenino (según él), tampoco siguió participando en clase y evitó jugar con la mayoría de sus compañeros, así mismo asumió conductas más “masculinas” para no ser agredido verbal o físicamente. Ahora es un chico más introvertido, prefiere no participar en actividades sociales, se dedica más a las clases, a sus tareas y evita ser “femenino”.

El orientador gay

El orientador de la secundaria es abiertamente homosexual en la escuela. Desde que llegó hace cuatro años, ha sido un profesor que se acerca a los estudiantes para brindarles acompañamiento, así mismo aplica el reglamento y sanciona a los que cometen faltas. Su llegada representó un reto para los directivos de la institución, quienes afirmaban que contar con un profesor gay podría traer problemas con los estudiantes o con los padres de familia. Una de las formas de “cuidar-lo” consistía en “supervisar” sus actividades, de modo que se aseguraban de realizar un acompañamiento (vigilancia/supervisión) muy cercano para intervenir en caso de alguna agresión o conflicto.

Para los estudiantes, el riesgo de ser suspendidos por hacer comentarios homofóbicos al profesor era latente, así que su estrategia consistía en no hacerlo de manera directa, sino valerse de juegos de palabras, doble sentido, alburas, frases de “homosexuales” o jugar a gritarse “puto” por todo el patio escolar para que toda la escuela escuchara y se dieran cuenta de que aludían a alguien.

La gran mayoría de los alumnos y alumnas le tenían confianza al profesor y se acercaban a él para platicarle sus problemas. Las mujeres se mostraron más interesadas en lo que les decía, incluso algunas lo veían como alguien atractivo, pero usaban frases como “lástima que es gay” o “qué desperdicio de hombre”; aunque pocas, otras alumnas sentían rechazo y evitaban platicar o tener algún acercamiento con él porque “cómo era posible que ese tipo de personas fueran maestros”.

Por su parte, la profesora de Educación Física manifestaba abiertamente su homofobia y rechazo hacia el orientador. Aseguraba que le caía mal y evitaba todo tipo de trato con él; sin embargo, cuando se suscitaban en su clase ciertas situaciones disciplinarias con los alumnos, no tenía más opción que hablarle. Los demás maestros no hacían comentarios de manera abierta sobre la orientación sexual del profesor, pero sí entre ellos a escondidas o mediante chistes

sexuales; era un asunto de broma; mantenían comunicación o trato con él solo si era necesario, no cabía la posibilidad de integrarlo a su grupo como un buen compañero o amigo porque existía el riesgo de que se dudara de la reputación de cada uno de ellos.

El trabajo como orientador no solo consistía en atender asuntos disciplinarios y hablar con padres y madres de familia, sino también impartir talleres sobre temas que fueran importantes para los chicos y chicas como: violencia, higiene, crianza, valores familiares, entre otros.

Maritza y Daniela

Maritza, de 15 años de edad, cursa el tercer grado de secundaria, usa el cabello corto, prefiere asistir a la escuela en pants, no usa accesorios femeninos y su actitud se relaciona con características masculinas, para ser mujer (dicen algunos alumnos y alumnas). Daniela, de 14 años, cursa el segundo grado, es de complexión “robusta pero bonita” (según Maritza), usa el cabello largo y le gusta maquillarse, es decir, verse femenina, a diferencia de Maritza, quien se reconoce como lesbiana.

A mediados del ciclo escolar (enero), después del tiempo asignado por la escuela para el recreo, ambas solicitaron permiso a sus respectivos profesores para salir al baño, al poco tiempo fueron descubiertas dentro de uno de los cubículos individuales de los sanitarios por una de las trabajadoras de mantenimiento y limpieza.

Una vez que la orientadora les ordenó salir del baño, decidió llevarlas a la Dirección porque lo que habían hecho en la escuela era algo que no se podía hacer ni tolerar, no era correcto que ocurriera al interior del plantel y tenían que ser sancionadas. La orientadora dejó muy claro que para ella y para la institución no importaba su orientación sexual, que era un asunto personal, pero no dejaría de sancionar una conducta inapropiada dentro de las instalaciones de la secundaria.

Maritza y Daniela fueron suspendidas, a pesar de que afirmaron que no habían hecho nada malo en los baños, pero para la orientadora y sus profesoras tutoras de grupo lo ocurrido ameritaba una sanción. Las chicas no tuvieron la oportunidad de explicar lo que había ocurrido en los baños. Para la orientadora, el hecho de sancionar a las jóvenes e informar de lo ocurrido a sus madres, fue la manera de “atender ese tipo de situaciones”, ya que de no actuar así estaría permitiendo que sucedieran cosas indebidas en la escuela. Por eso, es mejor sancionar, controlar lo sucedido, porque “lejos de su orientación sexual, no deben encontrarse solas en un cubículo, ya que se presta a varias interpretaciones”.

PREGUNTAS: DESMARQUES Y ESTUPORES

Las postales o incidentes revelan contradicciones, el modo en que se expresan los nudos, las insatisfacciones, las inconsistencias y las dificultades. La manera convencional de tratarlos es referir el hecho a la norma, su ruptura y la sanción consecuente; ese es el pensamiento disciplinario, el modelo jurídico-administrativo de la institucionalidad pedagógica. ¿Por qué se atiende como un suceso que rompe?, porque irrumpe la cotidianidad escolar y, al hacerlo, debe ser sometido a la norma, eventualmente, como casi todo en la escuela, será un acto más de indisciplina. Así queda el registro del incidente, de la sanción.

Al parecer, no existe otra lógica de acción institucional ni se piensa en las tensiones que se generan, en lo que se quiere expresar, porque no se observa ¿qué es lo que se cuestiona?, ¿a quién?, ¿de qué están hablando?, ¿qué conflicto se manifiesta?, ¿qué insatisfacciones se expresan?, ¿qué se rompe?, ¿a quién molesta?, ¿a quién irrita? Parece entonces que es un algo que no cuestiona a la norma escolar, porque si bien su forma constitutiva se ubica en la infracción al reglamento, se asienta en las relaciones asimétricas entre estudiantes y personal docente o directivo.

Los hechos referidos manifiestan una ruptura del estereotipo de la masculinidad hegemónica porque suponen un desplazamiento del modelo dominante al evidenciar otras expresiones, otras vivencias que se presentan como novedad, con ciertas particularidades que buscan el reconocimiento de su singularidad en el espacio escolar. De allí que sean vistos como *elementos disruptivos*. Se trata de una reivindicación de soberanía.

La masculinidad en la escuela secundaria es un proceso complejo, confuso y lleno de contradicciones, en el que convergen una cantidad variable de factores. El origen étnico, la clase social, el contexto cultural, las dinámicas familiares, la edad, la cultura escolar y la orientación sexual, son algunos de los elementos que intervienen en la construcción de ese proceso.

La escuela contribuye a reforzar un régimen de género formado por expectativas, reglas y rutinas, al igual que un determinado orden jerárquico que crea y recrea prácticas, conductas, actitudes consustanciales y significados en la configuración de las identidades. Eso es lo que debería observarse en el cotidiano escolar. De ser así no habría incidentes, ni existirían los casos de Liam y Marcos, el niño trans, el orientador gay, la clase de Artes o Maritza y Daniela; y esos son solo unos casos escogidos al azar, con valor más simbólico e indicativo que de inferencia cuantitativa. Pero ahí están, se presentan, existen encarnados en cuerpos, emociones y vidas trémulas que en ciertos momentos se expresan o se incendian en roces con el poder, sea en forma de violencia simbólica o física con otros estudiantes —el acoso o *bullying*— o con reprimendas y acusaciones de indisciplina. Este es el primer momento de atención a los sucesos disruptivos: la referencia a los códigos de comportamiento, a las reglas de interacción formalizadas en los reglamentos escolares.

No obstante, existen distintas alternativas o posibilidades de “hacerse hombre” usando los significados y prácticas legitimadas dentro del espacio educativo particular e interconectadas por la propia cultura escolar.

La escuela secundaria como espacio de reproducción social configura prácticas, roles de género, así como representaciones que dan cuenta de las formas de expresión de la masculinidad en adolescentes y su forma de construir, reproducir o significar las experiencias derivadas de discursos ampliamente legitimados.

Los elementos menos comunes de masculinidad en adolescentes parecen encontrarse vinculados a manifestaciones afectivas y a percepciones de vulnerabilidad. La práctica de cuidado y arreglo personal más delicados constituyen nuevos criterios menos masculinizados del vivirse hombres y, por tanto, crean tensiones y conflictos dentro del espacio escolar. Al tener poca visibilidad, estos elementos no son reconocidos socialmente desde la institución dada la existencia de ciertos criterios que normalizan las expresiones, las vivencias, los discursos y las historias de la masculinidad hegemónica.

Para comprender un poco más el dominio de la masculinidad hegemónica es preciso reconocer que, desde la escuela, ciertos lineamientos –visibles o no– señalan o validan una sola manera de ser hombre y habitar el espacio escolar. Tampoco se puede omitir su carácter disciplinario al vigilar y castigar las actividades, las formas de ser, los cuerpos, los discursos, las historias y la sexualidad.

Por lo tanto, las interrogantes que surgen son: ¿cuáles son las prácticas, discursos e historias emergentes que tensionan o cuestionan la masculinidad hegemónica en adolescentes de secundaria? ¿Qué tipo de dinámicas relacionales y formas valorativas emergen de los desplazamientos de la normativa de género en el espacio escolar? ¿Cuáles son los signos y señales relacionados con la orientación sexual, la identidad de género y las expresiones de género que cuestionan o tensionan el significado de la masculinidad hegemónica en adolescentes de secundaria? ¿De qué formas se expresan las intervenciones escolares que disciplinan los cuerpos masculinos o posibilitan el agenciamiento de las masculinidades emergentes en el marco de la normatividad educativa? ¿Cuáles son las formas de gestión escolar e intervención pedagógica de las expresiones de género,

de la orientación sexual e identidades de género como elementos de las masculinidades emergentes en secundaria?

Para tratar de responder a cada una de las preguntas anteriores, se tendría que permitir un acercamiento a la vida íntima de la escuela. Dar voz a aquello que se quiere callar, mirar lo que se oculta y permitir construir relatos nuevos sobre las relaciones sociales, las formas de construir las experiencias de ser hombre al interior del espacio escolar y, también, reconocer la importancia de hablar de aquello que incomoda, que genera cierta intolerancia porque se desconoce y, a su vez, se teme a la diferencia que rompe con la “estabilidad” de lo escolar.

De las postales se identifican elementos que permiten observar que las masculinidades son utilizadas como una categoría que juega un papel importante en la vida de todos los que asisten a los centros escolares. Experiencias que permiten, resisten o posibilitan nuevos significados en las relaciones sociales, en las dinámicas de la vida escolar y en la construcción de subjetividades diversas.

Elementos que cuestionan los rasgos de la masculinidad hegemónica

Derivado de las historias relatadas anteriormente, se pueden establecer los siguientes elementos que alteran y cuestionan los rasgos de la masculinidad hegemónica en el espacio escolar.

Normas de género

Es un eje de aproximación que permite la comprensión del momento histórico-político en el que los adolescentes viven los cambios de la normativa de género. Es decir, las prescripciones, creencias y reglas sociales que determinan los comportamientos, la manera de actuar en la vida cotidiana, así como el ejercicio y expresión de la sexualidad.

Esto supone que, más allá de la jerarquía en las relaciones de género (donde los chicos suelen expresar un “rechazo por las mujeres”

y los comportamientos femeninos), el espacio escolar se ha visto obligado a reconocer otras masculinidades que se ubican en distintos niveles de diferencia.

En apariencia, la escuela representa un lugar seguro para los estudiantes que habitan una masculinidad no hegemónica, pero en la vida diaria fomenta el mantenimiento de experiencias y verbalizaciones comunes de la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, en los contenidos de algunos libros de texto como Formación Cívica y Ética, las normas de actuación directiva y docente, así como diversas disposiciones, impulsan acciones específicas para evitar la discriminación, el acoso escolar y la violencia, pero en las dinámicas de interacción de la escuela se presentan comportamientos, discursos, prácticas y creencias sobre cómo ser hombre entre los adolescentes, que conllevan consecuencias negativas para los sujetos que no siguen estas pautas.

Orientación sexual

Es un dispositivo que permite revisar los discursos y prácticas que establecen las formas de ser hombre en la secundaria, así como otras maneras de habitar la experiencia masculina. Este elemento permite identificar a la heteronormatividad escolar² como promotora de identidades masculinas asociadas a estereotipos de género. En el espacio escolar, el disciplinamiento de la sexualidad y de los cuerpos adolescentes funciona como un recurso de vigilancia heterosexual para definir y legitimar las conductas de los estudiantes.

En algunos casos, se sanciona a quienes no cumplen con las expectativas de los estereotipos, de las experiencias comunes o de las prácticas asociadas a la vivencia masculina.

² Mecanismo con fines de normalización de la sexualidad de los alumnos. Se parte de reconocer a la escuela como institución que enseña, disciplina y norma la construcción de estudiantes conforme a lineamientos socioculturales de la heterosexualidad (Bautista Rojas, 2019).

Expresiones de género

Visto como una forma de reflexión y resignificación en la construcción de resistencias o tensiones de la masculinidad dominante. La vigilancia heteronormativa³ persiste como parte de un discurso sobre la decencia de lo masculino que está ligado a las expresiones de género y a la producción social del ser hombre, así como de su normalización.

Puede considerarse como un dispositivo que busca restringir o, en ocasiones, eliminar conductas o expresiones que amenacen la masculinidad normativa (hegemónica). Algunos aspectos relacionados con la vigilancia heteronormativa son la homofobia y la transfobia, que son reducidas a la patologización y convierte en objetos de violencia y de persecución a los considerados como raros o anormales.

Identidad de género

Es una herramienta que permite buscar las contradicciones o las incomodidades de las expresiones de género en la escuela que aparezcan como resultado de las manifestaciones afectivas y conductuales diferentes al modelo de masculinidad normativa.

Permitiría comprender las formas de usar el cuerpo masculino y su relación con el ejercicio de poder ejemplificado en las burlas, la ridiculización y la violencia como recurso de legitimación de formas “normales de ser hombre”, un hombre de verdad.

La escuela sigue siendo un espacio de reproducción social, de homogeneización de individuos, conocimientos y visiones de vida que aparenta la integración de elementos que favorecen el reconocimiento de las diferencias de todos los que asisten a ella, bajo el entendido de que el entorno social se ha modificado y hace posible la visibilidad de otras formas de expresión social, sexual y afectiva.

³ La vigilancia heteronormativa se puede entender como un dispositivo de disciplinamiento que busca restringir, si no es que eliminar, conductas que representan una amenaza a las normas sexuales (Hernández Rosete y Juárez Hernández, 2020).

Esta visibilidad de expresiones y diferencias en la secundaria se muestra en dos ejes transversales presentes en todo momento, en la forma de interpretar e intervenir en los momentos de crisis. El primer eje es *la vigilancia heteronormativa y pedagógica* entendida como la disposición y las formas de vigilancia escolar e intervención pedagógica en la producción y legitimidad de los cuerpos masculinos. Para ello, necesita reconocer los distintos niveles de autoridad en el ejercicio de poder respecto a la aplicación de la normativa escolar (leyes, programas, protocolos institucionales) y las disposiciones locales (reglamento escolar, reglamento de aula) para llevar a cabo los ordenamientos requeridos para el uso del uniforme, el largo del cabello, el aseo, los tatuajes o perforaciones, el estilo para portar el uniforme e incluso los movimientos como parte de la disciplina escolar. Los cuerpos de los hombres (y de las mujeres) son sometidos al poder institucional que los observa, los regula y los corrige si es necesario.

La disciplina escolar aparece entonces como una práctica que combina vigilancia y sanción en distintos niveles de la intervención de las autoridades escolares –directivos, profesores, prefectos, orientadores e incluso personal administrativo o de mantenimiento– con un énfasis particular en la diferenciación de la construcción de ser mujeres o ser hombres.

El segundo eje es *la gestión de las emergencias*, entendido como las formas de intervención escolar ante los conflictos, tensiones y dificultades que representan las manifestaciones emergentes de la masculinidad. ¿Quiénes intervienen y qué mecanismos o estrategias implementan ante las nuevas historias y discursos sobre la masculinidad en la escuela?

Para acercarnos a las respuestas, es necesario evidenciar las formas institucionales de gestionar las masculinidades emergentes, dar cuenta de los procesos de subjetivación que resultan de los desplazamientos y conflictos expresados ante la irrupción de otras formas de expresar y vivir lo masculino en el ámbito escolar.

En el caso de los adolescentes que no saben, no pueden o no quieren expresar abiertamente su afectividad o diferencia ¿qué impacto tiene esto sobre el significado de la identidad masculina? Por ello, es preciso reconocer que las experiencias que se viven al interior de la secundaria se manifiestan en contraposición: la aceptación o el rechazo; por una parte, los chicos que ponen en juego prácticas comunes como las burlas, los juicios de valor, los comentarios discriminatorios, las actitudes negativas y las agresiones verbales, para ocultar o mantener al margen las nuevas formas de expresión de la masculinidad; y, por otra parte, aquellos que se mantienen ocultos para no generar conflicto o para no romper los mandatos sociales ligados a una forma tradicional y dominante de ser hombre.

No obstante, los estudiantes que son capaces de manifestar su diferencia, presentan dificultades para expresarse o temen sentirse en riesgo de ser violentados, señalados, expuestos a la crítica o a las burlas. Es así como construyen su experiencia de ser hombre: desde la percepción de riesgo, de ser vulnerables ante otros. Las formas de representación de la masculinidad hegemónica expresadas en la escuela secundaria parecen no permitir contar nuevas historias o discursos, explicitar nuevas prácticas y nuevas experiencias en el significado de lo masculino.

Los individuos con una orientación sexual no normativa, por lo tanto, son percibidos como un riesgo, un posible conflicto en el espacio escolar. La emergencia de estos sujetos pone en cuestión las normas y mandatos de la corporalidad escolar al hacer visibles representaciones que cuestionan las experiencias cotidianas sobre las ideas y el significado de masculinidad aceptado como normal y legitimado a partir de la convivencia entre pares.

La representación de la masculinidad hegemónica, normativa (heterosexual), despliega una serie de prácticas y estrategias para impedir la interpelación por medio de la intimidación, la violencia o los juegos de poder. El objetivo consiste en mantener en la oscuridad a quienes desafían las relaciones de género, es decir, anularlos o invisibilizarlos para no afectar el “balance” de intereses en la dinámica social.

Esta dinámica social incluye a los profesores porque cumplen con un rol activo en la construcción de discursos y prácticas que legitiman formas de ser, roles de género, así como el desarrollo de propuestas pedagógicas sobre la masculinidad (aunque no sean conscientes). La disciplina, la autoridad y el respeto generalmente están vinculados a los estereotipos de género, específicamente al masculino y a las relaciones de poder. Son ellos (los hombres) quienes operan actividades para intervenir en los cuerpos, en los movimientos, en los gestos y en la voz desde donde se legitiman prácticas y experiencias cotidianas que despliegan para impedir la reflexión o el cuestionamiento de las representaciones de la masculinidad.

En términos sociales, a pesar de los avances como el reconocimiento legal de las diferencias y la protección sobre conductas de discriminación y de no violencia hacia personas con una orientación sexual no normativa, persisten altos índices de agresiones, así como amenazas, intimidaciones y repudio hacia otras expresiones de masculinidad. La orientación sexual no heterosexual se enfrenta a un marco de conflicto en donde el discurso moral y heterosexista excluye a las personas sexualmente diversas.

La escuela no es ajena a este fenómeno, se encuentra entre los espacios sociales más homofóbicos. Conductas como señalamientos, burlas o violencia hacia los alumnos y profesores sexualmente diversos, sigue siendo una constante. La homosexualidad masculina es la orientación sexual más asociada a las violencias como insultos o burlas, exhibición, discriminación, golpes, amenazas o extorsión, por infringir los patrones de conducta asociados a la virilidad y la masculinidad.

Entonces esto permite comprender que la masculinidad, como señala Connell (1995), es esencialmente relacional y constituye el género masculino/femenino asumiendo que la conducta de una persona resulta de aquello que esa persona es, teniendo en cuenta las diferencias individuales y la acción personal.

A partir de identificar los casos que pueden estar implicados en el campo de las masculinidades en la escuela y que, por su relevancia

en ese espacio, representan formas alternas de significar o resignificar el rol masculino hegemónico, se puede señalar que:

Parte del entendimiento diferencial de la masculinidad se da en relación con la feminidad. Tradicionalmente ésta ha sido una categoría controlada y despreciada por el patriarcado como el polo negativo de la masculinidad y se ha cargado de proyecciones negativas para tratar de mitigar las ansiedades acerca de la condición de los hombres (Millington, 2007, p. 38).

Por otra parte, Connell asegura que, en cualquier momento, una forma de la masculinidad en vez de otras es exaltada culturalmente.

La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de la práctica de género que encarna la respuesta aceptada al problema de la legitimidad al patriarcado, que garantiza (o se dice que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell, 1995, p. 77).

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

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

Es así como se hace mención a dos tipos de masculinidades que están presentes en los espacios escolares, la hegemónica

(heterosexual) y la no-hegemónica (homosexual), donde el predominio de la primera sobre la segunda es tal que incluso la violencia juega un papel relevante en el desarrollo de prácticas de exclusión, discriminación o casos graves como el *bullying* homofóbico.

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

Es por ello que las características que sustentan el modelo de masculinidad hegemónica siguen coincidiendo con la mayoría de los valores, aptitudes y actitudes que se reconocen como los fundamentales a la hora de alcanzar el éxito social, por lo que se hace imprescindible el cuestionamiento de esos valores que no solo organizan las relaciones entre hombres y mujeres, sino que sostienen y estructuran una parte fundamental de la forma de ver y entender el mundo (Blanco López, 2012).

Se hace evidente que no es incorrecto el abordaje de la violencia como uno de los elementos constitutivos de la experiencia masculina, sin embargo, no es de nuestro interés particular ponerla como categoría central en el desarrollo del tema de investigación.

Ramírez Solórzano (2002) sostiene que los hombres se encuentran involucrados en la base de la mayoría de las situaciones de violencia, producto de procesos de construcción de masculinidad hegemónica, como también por factores relacionados con el contexto social (pobreza, países en conflicto, entre otros). Así, las personas jóvenes ocupan espacios marginales en las decisiones que les atañen, por lo que enfrentan violaciones a sus derechos y viven en riesgo de ser tanto víctimas como victimarios en situaciones de violencia. Hombres jóvenes y adultos ejercen violencia al interior de sus familias, en sus relaciones afectivas y en los espacios públicos o comunitarios, además de manejar discursos que la legitiman.

Después de varios momentos de análisis respecto a las perspectivas de las masculinidades centradas en las violencias escolares,

aparece como un imperativo el replanteamiento del problema de investigación que posibilite un acercamiento diferente, que observe la gestión de los espacios y relaciones de poder en la escuela que permitan identificar los aspectos involucrados, las categorías que regulan, median, privilegian o niegan las normas escolares.

Además de establecer la violencia, la gestión de violencia y la homosexualidad masculina como aspectos centrales en la comprensión de la masculinidad, se requiere buscar otros elementos que permitan entender la manera en que se construyen, resignifican, visibilizan o legitiman otras formas de masculinidades no hegemónicas en el espacio escolar.

Es necesario, afirma Jociles Rubio (2001), que las masculinidades y sus estudios vayan más allá del análisis de los hombres, ya que es un concepto que articula aspectos socio-estructurales y socio-simbólicos, por lo cual las concepciones del mundo, el proceso de individuación y construcción de identidades se convierten en insumos básicos para la investigación de las mismas.

Por otra parte, algunos de los elementos aún no descritos apuntan a que los estudios de las masculinidades se dirigen hacia el acoso o *bullying* homofóbico (entre pares/profesor-alumno/entre colegas), la gestión política de lo permitido y lo prohibido, la homosexualidad entre los profesores, como ejemplos. Visto de esta forma, en las relaciones escolares existen una serie de prácticas sociales que legitiman las normas, otras que las rompen o resisten, pero que, al final, tienen que ser sancionadas.

PROBLEMA

La construcción de la masculinidad como un proceso complejo produce interacciones y legitima prácticas e historias hegemónicas que dan cuenta de las experiencias de adolescentes en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Sin embargo, existen otras historias y prácticas que emergen, que tensionan, que irrumpen,

que ponen en cuestión ese significado de la masculinidad en adolescentes.

Por lo tanto, el problema de investigación consiste en analizar las historias, prácticas, relaciones, que tensionan o cuestionan la masculinidad hegemónica en la escuela secundaria, y que, al hacerlo, evidencian formas de gestión e intervención escolar y permiten la emergencia de otras historias y discursos sobre la experiencia de lo masculino.

REFERENCIAS

- Azamar Cruz, C. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula*. México: UNAM-PUEG.
- Bautista Rojas, E. (2019). Heteronormatividad escolar en México: reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela. *Revista Latinoamericana* (33), 180-199.
- Blanco López, J. (2012). *La masculinidad como factor de riesgo. Una etnografía de la invisibilidad*. Sevilla, España: Universidad de Olavide.
- Connell, R. (1995). *Masculinidades*. México: CIEG-UNAM.
- Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (vol. III) (pp. 369-380). Barcelona, España: Paidós.
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- Hernández Rosete, D. y Juárez Hernández, A. F. (2020). *Reflexiones antropológicas sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar*. México: DIE-Cinvestav.
- Inmujeres (2021). *Glosario para la igualdad*. Recuperado de <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>
- Jociles Rubio, M. (2001). El estudio de las masculinidades. Panorama general. *Gazeta de Antropología* (17), artículo 27.
- Millington, M. (2007). *Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana, 1920-1980*. Bogotá, Colombia: FCE.
- Ramírez Solórzano, M. (2002). *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. México: Instituto Jalisciense de las Mujeres/Plaza y Valdés.
- Rodríguez Menéndez, M. del C. (2006). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación* (342), 397-418.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*John Bautista Rosales**

*Xavier Rodríguez Ledesma***

¿CÓMO PROBLEMATIZAMOS LO POLÍTICO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?

Problematizar desde una mirada política los procesos socioeducativos implica reconocer el ejercicio del poder con una perspectiva genealógica que puede advertirse en la sintomatología de los acontecimientos del presente. En este trabajo se desarrolla la manera en que, a partir de la identificación del tema específico acerca de los usos, costumbres y prácticas en la vida académica y política de la Unidad UPN 131 Hidalgo, podemos reconstruir de forma más amplia cuál es la cultura política de los actores sociales que ahí

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesor-investigador de la UPN Ajusco.

encuentran su centro de acción como profesionales de la educación (docentes con distinta relación contractual, estudiantes, funcionarios, personal administrativo con diverso modo de contratación), poniendo especial atención en los estudiantes de los diversos programas como el objeto central de nuestro interés investigativo. Pero, además, es posible avanzar en la identificación y comprensión de los mecanismos a través de los cuales una cultura política específica, que posee características particulares vinculadas a ciertas consideraciones y concepciones históricas sobre lo que es la *praxis* política, permea a la propia institución escolar y termina reproduciendo a su interior determinadas formas de comprensión, conceptualización y accionar de los diversos actores que ahí tienen un espacio importante de desarrollo profesional.

Partimos del hecho de que, por lo general, se considera que las limitantes de formación tienen que ver con la forma en que hemos “aprendido” ciertos contenidos, sin preguntar, sin poner en cuestionamiento, sobre la forma en que esos saberes se han constituido como el conocimiento que debe enseñarse y sobre las formas en que estos son enseñados dentro de la institución. Desde el sentido común se parte de considerar que la escuela, en este caso una institución de educación superior, está diseñada para funcionar de una única manera, dentro de la cual lo más importante son los planes y programas de estudio que servirán como sustento para la formación de los estudiantes. Frente a esa visión por demás simple que deja fuera de la reflexión al resto del universo de lo educativo, este trabajo se plantea, como uno de los objetivos centrales, destacar el hecho de que la formación política de los estudiantes universitarios pasa también por el reconocimiento de que en toda institución escolar se expresan y reproducen diversas relaciones de dominio, resistencia y gestión de los procesos de dominación que interfieren y reorientan la formación de los profesionales de la educación.

Así, una primera característica metodológica a destacar en la forma de acercarnos a la problematización de nuestro tema, es que avanzaremos por encima del enfoque tradicional de explicación-

aplicación en el cual prevalece el control sin autonomía ni emancipación hacia una estructura analítica alternativa de problematización-conceptualización, la cual posibilita el abordaje de situaciones interpretadas desde la ética y la política que nos inviten a pensar y a problematizar el conocimiento. A partir de esta forma de aproximarnos, en el caso de la institución universitaria que constituirá nuestro objeto de estudio, no se trata de limitarnos, por ejemplo, a hacer un análisis de los programas de estudio que específicamente abordan contenidos de temática “política”, sino que, superando esa primera posibilidad, contemplaremos que al interior de la UPN Hidalgo se juegan distintos significados y prácticas políticas que parecieran que discurren por rumbos diferentes entre el decir (en la currícula) y el hacer (de los diversos actores políticos en la cotidianidad). Un ejemplo concreto de lo anterior es la manera en la que, por un lado, se esgrimen discursos referentes a la necesidad de abrir espacios democráticos de participación política para la resolución de los conflictos al interior de la institución; mientras que, por otro lado, se llevan a cabo prácticas antidemocráticas en la elección de los directivos, con la nula participación de la comunidad educativa universitaria.

Es en este contexto que esta propuesta problematiza sobre el objeto de investigación de la cultura política en la formación profesional de la UPN Hidalgo, lo cual implica comprender el sentido político y el poder de sometimiento a través de las prácticas educativas universitarias. Se entienden como prácticas educativas toda la arquitectura de poder político que se ejerce sobre los sujetos vulnerados –docentes, estudiantes y trabajadores– que son sometidos al control y la opresión cuando sus ideas y acciones no corresponden con las de los grupos de dominio y poder.

Reconocer el campo de lo educativo como un espacio eminentemente político, como un espacio de “continuidad de la guerra por otros medios”, y de discusión pública que trasciende al interés común de los ciudadanos, nos remite a entender el concepto de lo político en un sentido mucho más amplio y complejo de la

concepción reducida a la que se ha limitado la praxis política de la concepción hegemónica, vinculada a una noción liberal tanto de la política como de la democracia, la cual se refiere, por lo general, a nociones representativas y procedimentales. Asumir que: “Todo es política” –a diferencia de su sentido restringido– hace que el campo de la educación se convierta y se asuma como un espacio absolutamente politizado, por lo que “no cabe hablar de política sin hacer, al mismo tiempo, política” (Campillo, 2004, p. 4). Así, entenderíamos que la educación es política y, por ende, los procesos socioeducativos que se derivan de ella y la función social de la escuela son actos eminentemente políticos.

Sin duda, la problematización de los procesos socioeducativos desde una perspectiva así de compleja sobre lo que es la política, reformula por completo la forma de acercarnos al análisis de la construcción histórico-política de los problemas educativos. Una de las posibles vertientes para el análisis desde esta perspectiva, es la que Pablo Latapí Sarre (1998) destacó a partir de la historia misma de nuestra educación pública, la cual ha estado enmarcada en un contexto de confrontaciones, acuerdos y resistencias, esto es, ella ha sido y es producto de un conjunto de fuerzas impulsoras, pero que muchas veces no solo no estimulan, sino que bloquean, reorientan o cancelan las grandes decisiones de política.

LA PRAXIS POLÍTICA EN LA UPN HIDALGO

Para Retamozo (2014), el diseño de la investigación, más allá de un proceso traumático, constituye un espacio de creatividad y todo un reto previo al momento de plantear el problema de investigación, es decir, representa todo un “desafío intelectual” para la producción y generación de conocimientos. Así mismo, implica la realización previa de un esfuerzo de análisis, reflexión y problematización; es decir, “lo que sucede antes es clave en las posibilidades de llegar a la meta” (Retamozo, 2014, p. 179): desde cuestionarnos

sobre la perspectiva teórica, epistemológica, metodológica, ideológica y hasta ontológica para situarnos frente a la investigación a fin de construir una posición o postura argumentada en un campo epistémico particular. Se trata de conocer el terreno institucional y epistémico en el cual se desarrollará la investigación y llegar a una compleja decisión de saber los supuestos desde los que se parte.

En el caso de la investigación que alimenta estas páginas, ocurrió un acontecimiento de carácter “eminente político” que sirvió como detonador para el surgimiento de las preguntas e inquietudes iniciales. Hace apenas unos años, se pudo atestiguar en primera fila la realización de un proceso más de designación de nuevos directivos de la Unidad UPN Hidalgo para el cual, siguiendo las formas tradicionalmente instituidas, solo se convocó al personal de base, ya que ese sector es el único que tiene derecho a participar activamente en dicho proceso, con lo cual se deja fuera a todo trabajador que no esté basificado.

Es obvio que una persona que aspire a ocupar la dirección de la Unidad debe cumplir con el requisito de gozar de definitividad en su plaza laboral. Además, la decisión final para elegir al directivo en cuestión no se realiza en función de la participación directa de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, sino que es atribución de la Comisión de Registro y Evaluación. Así, en una situación tan cotidiana, en un simple proceso de elección, no se permite la participación directa de toda la comunidad universitaria, y la responsabilidad final recae en un pequeño grupo de personas que habrán de decidir por la totalidad del universo que conforma la población vinculada a las actividades de la unidad.

Al hecho de delegar el poder de decisión para elegir a los directivos, podemos sumar el accionar de los sujetos que reproducen los usos y costumbres políticas que tradicionalmente se dan al exterior de la universidad, es decir, en las prácticas políticas de la sociedad en general. A partir de haber atestado esa reciente experiencia, surgieron muchas preguntas que apuntaban, en síntesis, a las razones por las cuales, al interior de un recinto académico educativo de

nivel superior, se reproducen acríticamente prácticas políticas que debieran ser no solamente discutidas y explicadas en términos teóricos e históricos, sino superadas por formas distintas. Entre esas primeras preguntas estaban:

- ¿Cuáles son los objetivos y funciones políticas y sociales de la universidad hoy?
- ¿Cómo entender la formación profesional como un espacio político?
- ¿Cómo intervienen los procesos de formación profesional en la educación política de los estudiantes?
- ¿En la universidad se promueve una cultura política para la participación social?, ¿cómo entender ambos conceptos?
- ¿Por qué y de qué manera la institución-universidad genera y reproduce ciertas relaciones de poder, dominación, control y resistencias?
- ¿Cómo y qué se enseña sobre política en educación superior?
- ¿Las experiencias de formación profesional tienen que ver con el hacer político de los profesores universitarios en la Unidad UPN Hidalgo?
- ¿Cuál es la práctica política de los profesores universitarios de la Unidad UPN Hidalgo?
- ¿Cuál es el rol estratégico de la universidad y el docente en cuanto al control político en el estado de Hidalgo?
- ¿Cómo se reproducen y consolidan los conceptos hegemónicos de política, democracia, ciudadanía y participación en la universidad?

Muchas preguntas, todas ellas encaminadas a dilucidar un problema que empezaba a mostrarse: cómo explicar la contradicción existente entre, por una parte, la forma cuasi romántica de concebir la educación como un acto netamente liberador, comprometido con la transformación en términos de formar a sujetos críticos; y, por otra parte, el hecho de que en una institución educativa pública de nivel superior se continúen manteniendo, reproduciendo y

legitimando prácticas de participación política que terminan por reproducir una y solo una forma de pensar la democracia y la toma de decisiones. Este derrotero reflexivo nos llevó de forma ineludible a ubicar la “cultura política” como una de las categorías básicas para diseccionar las formas, modos, creencias, convicciones, que sobre la praxis política imperan en los sujetos involucrados en la vida académica de la Unidad UPN Hidalgo.

En un primer acercamiento fue posible observar que la cultura política hegemónica que prevalece en la universidad tiene que ver con una cultura política de tradición liberal, en el sentido: de *a*) considerar que los derechos son individuales, por estar garantizados constitucionalmente, ya que son efectivos y vigentes en la realidad; y de *b*) que los derechos y responsabilidades ciudadanas en términos políticos se limitan fundamentalmente a la posibilidad de participar en la vida electoral a través de los sistemas legítimos de representación. Junto a estas cuestiones de índole procedimental y legal, había otra muy notoria que, evidentemente, tendría que ser dilucidada mediante la investigación: una noción de obediencia y sometimiento acrítico frente a la autoridad.

En ese sentido, se realizó una primera revisión de fuentes teóricas que empezaran a iluminar el camino para comprender las razones que originan ese problema. Así, comenzamos a reconocer, por ejemplo, que la cultura política tradicional se sustenta en la filosofía del paradigma liberal, en tanto que la participación política del ciudadano se sitúa en el marco de la “defensa de los derechos y el principio de la libertad individual” (Mouffe, 1999, p. 13). De esta manera, desde la filosofía liberal se trata de neutralizar el antagonismo que acompaña toda construcción de identidades colectivas, aun cuando se reconoce que en la vida política nunca se podrá prescindir del antagonismo. Por ello, más que favorecer el pluralismo, se advierte una creciente privatización de la vida social y de la desaparición del espacio público, porque la libertad que ejercen los individuos se enfoca a la persecución de sus intereses propios y no hacia el bien común.

No obstante, si el asunto central en la problematización implica: *a*) partir de una situación o problema (sintomatología del presente), *b*) responder preguntas básicas (de información) y *c*) rastrear y reconstruir el pasado (reconstrucción básica), en el caso específico de la Unidad UPN Hidalgo, se advierte que, más allá del contenido político curricular, lo que adquiere un significado trascendental es el juego de poder que se despliega en los discursos y las prácticas que giran en torno a la formación de los profesionales de la educación; es decir, comprender que la universidad forma más por lo que hace que por lo que pretende enseñar.

De este modo, el problema y aquellas preguntas iniciales que en su momento se plantearon, tuvieron que ver con la especificidad en la forma de reproducción de una cultura política hegemónica al interior de la institución universitaria y, de manera dialéctica, cómo es que esto consolida dicha percepción. En síntesis, lo que históricamente puede advertirse es la instauración de una cultura específica hegemónica, donde la universidad se muestra claramente como institución educativa con una politicidad específica, y cuyas funciones sociales están dirigidas a reproducir, sostener, legitimar, solidificar, ciertas relaciones de dominio, así como sus narrativas y prácticas cotidianas, frente a las cuales se expresan resistencias de toda índole: epistemológicas, políticas, culturales, entre otras.

Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de (recuperando la conocida metáfora sobre las múltiples capas de una cebolla que han de eliminarse poco a poco para avanzar hacia el centro) comprender las razones por las que se presenta una contradicción crucial encarnada en el corazón de nuestro objeto de estudio que puede plantearse de la siguiente manera: ¿por qué los profesores universitarios y los propios estudiantes que acuden a esa institución universitaria a prepararse para acceder a niveles más profundos de conocimientos y desarrollo de pensamiento crítico, terminan reproduciendo de forma natural y acrítica ciertas prácticas que consolidan una cultura política específica frente a la cual, lejos de reproducirla, habrían de resistir y luchar por transformar? Esto,

sin duda, nos remite al estudio sobre el rol histórico político que los profesores universitarios, considerados como intelectuales modernos, han tenido dentro de un proceso civilizatorio que asigna a las instituciones de educación superior determinadas responsabilidades conforme al proyecto histórico social de la modernidad. Así fue como se dio un paso más en la complejización y en el ejercicio fundamental de problematización del tema que, en un primer momento, aparentaba ser bastante simple, plano y llano.

Tradicionalmente se ha asumido y contribuido a que la práctica educativa sea un espacio de dominación y opresión por las formas y mecanismos ejercidos en la consecución de los objetivos de civilizar, normalizar y homogeneizar a sus ciudadanos. Por ello resulta interesante pensar al docente, utilizando la clásica definición de Gramsci, como un “intelectual orgánico” que contribuye a mantener cierto orden social, y que hace de su labor profesional una “función necesaria en el campo de la producción económica” (Gramsci, 1967, p. 22). Desde esta perspectiva, los profesores universitarios tendrían como función reproducir en los espacios y ámbitos educativos las prácticas hegemónicas de dominación. Es preciso aclarar que se alude al término *reproducción* cuando se refiere a “textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscriptos en marcos históricos y contextos sociales específicos, tienen la función primordial de legitimar los intereses del orden social dominante” (Giroux, 2003, pp. 132, 133). Esta explicación ayuda a comprender mejor que la actividad de los docentes universitarios (esos intelectuales que tienen su campo de acción e influencia en las instituciones de educación superior) no se restrinja a enseñar los contenidos programáticos, sino que con su accionar político reproducen en ese espacio educativo el orden social predominante, las relaciones de dominio vigentes, los ejercicios de poder específicos. Todo esto consolida nuestra inquietud investigativa sobre la contradicción flagrante sintetizada en la pregunta: ¿por qué no sucede lo que se supone que tendría que suceder en términos de pensamiento crítico y generación de prácticas políticas diferentes?

Ahora bien, de acuerdo con González Villarreal, uno de los aspectos centrales dentro de los procesos de problematización de un tema es avanzar en la realización de la genealogía del mismo, esto es: “abordar el pasado desde una perspectiva que nos ayude a descifrar el presente” (2010, p. 107) –con sus significados e interpretaciones–; dicho de otra manera, ver y analizar los problemas de la política de los procesos socioeducativos como problemáticas históricas desde el presente.

Si tenemos clara la importancia de dos conceptos centrales: *cultura política e intelectuales universitarios*, entonces se trata de comenzar a preguntarnos cómo es que ambos se muestran hoy en día (en un espacio concreto y específico) y, a su vez, de qué manera sus características presentes han estado inmersas en su propio surgimiento y posterior devenir. Para el caso del problema de la cultura política y los procesos de formación de los profesionales de la educación, se dio seguimiento a los acontecimientos que estaban ocurriendo en la propia institución de estudio –a través de notas y evidencias del trabajo virtual–, pero que nos remitían al referente histórico de la universidad para comprender su presente.

Una vez que llegamos a ese punto en la construcción de la problematización, han surgido nuevas preguntas: ¿cómo rastrear la formación política de los docentes para analizar sus prácticas educativas?, ¿cuáles son los objetivos y funciones políticas y sociales de la educación hoy?, ¿por qué los maestros han tenido históricamente una relación estrecha con el poder?, ¿cómo han consolidado los docentes sus relaciones de poder a lo largo de la historia? y ¿de qué manera entender la formación de profesionales de la educación como un espacio político y moral?

En síntesis, la problematización de la política de los procesos socioeducativos a partir de una metodología genealógica (modelo genealógico de análisis), implica rastrear y reconstruir el pasado (antecedentes) a fin de ser capaces de formular preguntas concretas al respecto de nuestro tema, por ejemplo: ¿el asunto en cuestión existía desde antes?, ¿fue formulado, explicado y abordado de la

misma forma que ahora? Ello nos conduce a considerar la historicidad del problema y la constitución política del mismo, lo cual, en función de nuestro objeto particular de estudio, generó preguntas como la siguiente: ¿cómo se ha constituido histórica y políticamente el problema? Avanzando en las respuestas, podemos comentar en términos generales que a partir de su creación (1978), la UPN se abocó a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Dentro de la organización, las Unidades UPN guardan un estrecho e ineludible vínculo institucional académico, mientras que a partir de 1992 las autoridades estatales se atribuyen el manejo financiero-administrativo y laboral.

Es importante considerar los hechos sociohistóricos que conforman la genealogía de nuestro objeto de estudio desde su inestable complejidad, es decir, no se les debe mirar como aislados, desgajados de contexto, ni mucho menos intentar explicarlos recurriendo a formulaciones preconcebidas, más bien hay que ubicarlos en sus múltiples interrelaciones y conexiones mutuas. En este sentido, mirar lo que sucede al interior y en el presente de la Unidad UPN Hidalgo, nos permite ubicar, como ya hemos dicho, lo que también ocurre a su exterior en términos de prácticas de una cultura política hegemónica que se reproducen y que mantienen el orden social existente.

La metodología genealógica representa un modelo específico de análisis de la realidad social que contiene una innovación rupturista respecto a los métodos y teorías históricas vigentes en su tiempo, la cual no se basa en una cronología que nos remonte a los orígenes. De tal forma, frente a una historia global dominante, dicha metodología conlleva a una nueva forma de pensar y de hacer operativa la historia, pues implica no solo situar históricamente al “objeto”, sino también al propio “sujeto” que investiga, ya que se trata de estudiar y comprender tanto las circunstancias en sus formas aparentes iniciales como las condiciones bajo las cuales estas formas pueden mostrarse cada vez más complicadas y mediatas. La propuesta genealógica mantiene una interacción permanente entre

teoría y trabajo empírico y plantea la problematización de las cuestiones en función del presente. Por todo ello es que la revisión de esa “historia” de la conformación de una cultura política específica y de la manera en que los profesores han devenido a ser un grupo intelectual con características y funciones específicas, nos permite avanzar en la comprensión del presente de la cultura política en la Universidad, específicamente, en la Unidad UPN 131 Hidalgo.

Nuestra intención es comprender cómo se han gestado las condiciones que conforman el presente de la cultura política y los procesos de formación de los profesionales de la educación y así elaborar nuevos conocimientos. Se trata de operar un distanciamiento que nos permita orientar mejor la mirada, saber desde dónde y hacia dónde se mira. No se trata de reescribir el pasado en términos del presente, aceptando como dadas las categorías de análisis establecidas, sino de recuperar la memoria de los conflictos, esto explica el sentido de las distintas preguntas formuladas al respecto de nuestro tema particular y cómo estas fueron complejizando a medida que avanzamos en ese proceso. Así, el análisis genealógico nos permitirá abordar las relaciones de poder-saber que se ejercen en la formación de los profesionales de la educación, desde los mecanismos políticos que son investidos, colonizados, transformados y utilizados.

De manera que continuemos con el ejercicio de problematizar nuestro objeto de estudio, es necesario abordar un aspecto fundamental y reconocer que dentro de las prácticas de reproducción de la cultura política también emergen tácticas de resistencia como el “enfrentamiento contra el ejercicio de determinados poderes y saberes” (Varela, 1997, p. 37), que siguen teniendo incidencia en el tiempo presente. De ahí la necesidad de identificar en el plano local “las relaciones que existen entre ese microcosmos y equilibrios más amplios de poder, situados a un plano más general” (Varela, 1997, p. 46). Entonces, cabe hacerse la pregunta: ¿cuáles son los mecanismos locales de funcionamiento de los poderes políticos? Esto porque, sin duda, esas relaciones y ejercicios de poder del Estado

permean las barreras de las instituciones educativas, por lo que su incidencia política trasciende a todo el cuerpo de la Unidad UPN 131 Hidalgo, desde su organización institucional externa e interna hasta la definición de los contenidos curriculares, pasando por todo lo que tiene que ver con lo que se ha denominado la arqueología de la escuela (Varela y Álvarez, s.f.).

La sintomatología del presente que se advierte en los recientes acontecimientos en la Unidad UPN 131 Hidalgo, ya reseñados con anterioridad, dan cuenta de una realidad que devela signos de fondo que van más allá de la apariencia de acontecimientos sociales y políticos que a primera vista parecerían bastante anodinos y comunes como lo son el nombramiento de una nueva directora o de la continuidad de multitud de prácticas institucionales al interior y exterior de la propia universidad. Así, es válido y necesario preguntarse: ¿qué nos queda de todo esto?, ¿qué detalles encontramos?, ¿qué acontecimientos no aislados advertimos?, ¿cómo armar esta pieza?, ¿qué podemos inferir respecto a la formación política de los estudiantes en la Unidad UPN Hidalgo?

Esto nos lleva a pensar sobre la cuestión de lo político y su vinculación en el campo de lo educativo, concretamente su relación con la universidad y con los procesos de formación de los profesionales de la educación. De ahí nuestra pregunta: ¿de qué forma lo político incide en los procesos de formación profesional de la educación en la Unidad UPN Hidalgo? Una de las cuestiones fundamentales de la relación que mantienen los individuos con su sociedad tiene que ver con su formación política –en el sentido de comprometerse con su entorno natural y social, además de su participación colectiva en la identificación y resolución de sus propios problemas que le aquejan–, aquí es donde la educación y las instituciones educativas han jugado y juegan un papel importante en la formación de nuevos ciudadanos. Para esto hay que comprender la práctica educativa como una actividad social y política –que concientiza–, sin embargo, es necesario reconocer también que se encuentra supeditada a determinadas relaciones de poder.

Desde su origen, las instituciones de formación se han empeñado –más allá de enseñar y educar– en normalizar las conductas de los actores sociales, sujetos políticos (“ciudadanos”) para preservar un orden establecido. A ello alude el poder soberano a partir del discurso filosófico-jurídico que apela al derecho, la ley y el orden civil, así como el poder disciplinario que a través de dispositivos de normalización de biopoder (adiestramiento de los cuerpos) y técnicas de sometimiento como la ideología de la educación y el propio aparato escolar que mantienen relaciones de dominación y obediencia existentes. Bajo esta lógica es preciso plantearnos varios cuestionamientos desde la perspectiva de nuestro tema central de estudio: ¿cuál es la posición del investigador en el campo intelectual y en el espacio social, cuando él mismo forma parte de las cuestiones que estudia?, ¿qué condiciones se siguen dando en el presente en la Unidad UPN Hidalgo?, ¿desde cuándo estas condiciones se han impuesto?, ¿cuáles son los elementos constitutivos y constituyentes de la institucionalización de la Unidad UPN Hidalgo?, ¿cómo se ha llevado a cabo esta y de qué manera funciona actualmente?

Realizar un ejercicio de problematización desde esta perspectiva teórica no es fácil ni es un tema académico y político menor. De hecho, la propia práctica de asumir una concepción de la realidad educativa desde una perspectiva social y política no es del agrado de parte del gremio de profesionales de la educación, que ve a esta como un ámbito que está relacionado con cuestiones técnicas y disciplinarias. Por ello, para el caso del objeto de investigación elegido, tuvo lugar todo un proceso de aprendizaje que, entre otras cosas, consistió en realizar acercamientos a ejercicios de problematización a partir de noticias, sucesos, eventos y diversas preguntas en torno al objeto de investigación, pues de lo que se trataba era de empezar a visibilizar en lo interior y profundo de lo que quizá no se veía, aunque se tenga plena certeza de que está ahí en aras de develar lo oculto en la parte de la sombra. En esta lógica, en la primera fase de nuestro proceso formulamos las siguientes preguntas correspondientes a nuestro problema de investigación desde su genealogía

y sintomatología: ¿qué es la formación política del mexicano y su relación con la formación docente? ¿Cuándo surgió el interés por formar al ciudadano mexicano de acuerdo con la ideología política del Estado y las necesidades económicas de la nación? ¿Quiénes han intervenido históricamente en la formación política de los ciudadanos mexicanos que requiere el país?

Según González Villarreal, el asunto de la problematización es la parte sustantiva y más difícil del trabajo académico no solo por las dificultades propias en términos de bloqueos, rodeos, saltos hacia delante y pasos hacia atrás de quien investiga, sino también por “las condiciones en que se construyen los objetos de investigación” (González Villarreal, 2008, p. 83); es decir, muchas veces la construcción del problema resulta ser una simple acción de protocolo alineado a una política de investigación (por encargo, que demanda financiamiento, en relación con prioridades nacionales y objetivos institucionales) y no un ejercicio realmente de problematización. Así, en la problematización habría que considerar lo que se denomina como “el régimen de gubernamentalidad”, es decir, “un régimen de poder”, las condiciones que enmarcan las respuestas individuales, colectivas e institucionales de la investigación.

Por lo tanto, la elección de nuestro objeto no corresponde a la voluntad, talento o formación del investigador, sino que es el resultado de un conjunto de regulaciones discursivas –temáticas, metodologías, problemas hegemónicos e institucionales, prioridades, tipos de investigación, presupuesto, formas de validación–, que corresponden a un régimen de poder y saber. “El régimen gobierna la definición de los objetos de estudio, en el sentido de establecer las condiciones que los hace pensables y posibles” (González Villarreal, 2008, p. 84), delimita lo que es posible pensar e investigar y lo que no entra en el campo racional de la investigación educativa, “los límites de lo que se puede pensar, decir y hacer” (González Villarreal, 2008, p. 85), es decir, los problemas se construyen a partir de un límite que marcan quienes gobiernan la investigación.

Frente a todo ello, una pregunta se decanta de manera natural: ¿cómo desmarcarse de este régimen de gubernamentalidad investigativo en la construcción de nuestro propio objeto de estudio? En nuestro caso, si bien nos ubicamos en una institución de orden público donde prevalecen formas de pensar y hacer investigación, es preciso no solo desmarcarse de esos regímenes de verdad constituidos, sino también en el propio campo de la temática específica. A partir de lo anterior, plantear un tema de investigación que toma como objeto de estudio los procesos de formación política inherentes al acto educativo —en este caso específico ubicado en una institución de educación superior—, es forzar a la institución escolar a verse en el espejo de la crítica que ella misma levanta como una de las razones de ser de su existencia y de su función social e histórica, sabiendo que el reflejo que mira estará lejos de aquella imagen que ha construido de sí misma como una institución crítica, cuestionadora, formadora de profesionales con conciencia de su accionar político, entre otras características.

La problematización desde la perspectiva de una investigación genealógica, ha de verse como una insurrección de los saberes contra los efectos del poder centralizado, en términos de que “el objeto debe resultar del cuestionamiento de las condiciones del régimen, y no de la adaptación de los problemas al régimen constituido” (González Villarreal, 2008, p. 86). Así, la problematización comienza “de un conflicto: a partir de un hecho político, de una resistencia, de una batalla, de una lucha... de enfrentamientos ramificados y dispersos, pero encadenados” (González Villarreal, 2008, p. 87). En el caso de la investigación motivo de este trabajo, el acontecimiento detonante de la misma tiene que ver con las prácticas no democráticas en la elección de los directivos de la Unidad UPN Hidalgo, que dan cuenta de la reproducción de una cultura política hegemónica predominante.

El círculo de la actividad de problematización parece cerrarse; más bien, para ser exactos, el proceso no traza una órbita cerrada, sino una curva cuya línea pareciera encontrarse nuevamente

consigo mismo, pero que al final no lo hace ya que termina ascendiendo para dibujar una espiral “apasionante”. De tal forma, las primeras preguntas que hicimos al acercarnos a un objeto de estudio que estaba en pleno proceso de construcción y delimitación, parecerían ser similares a las que actualmente guían las fases intermedias de nuestra investigación. Estas pueden ser resumidas en las siguientes: ¿cómo entender la historia presente de la Unidad UPN Hidalgo a partir de lo que ha sido el devenir histórico de dicha institución? ¿Cómo, por qué y para qué se formó, más allá de las cuestiones netamente institucionales? ¿Qué condiciones políticas, sociales e históricas la hicieron posible? ¿Cómo se fueron ensamblando las técnicas, tácticas, estrategias, mecanismos, saberes, procedimientos, discursos e instituciones que forman la tecnología del régimen de poder-saber en la Unidad UPN Hidalgo? Cabe señalar que estas preguntas pueden parecer similares (o incluso iguales) a las que planteamos al inicio de la investigación; sin embargo, el grado de complejidad intrínseca que les asignamos hoy en día a sus respuestas tiene que ver, y se explica, a partir de la profundización que hemos realizado en términos conceptuales y, finalmente, “problematizantes”. Sin duda, la historia, la anatomía política y la genealogía constituyen la estrategia de investigación para luchar contra el olvido, develar mentiras y contradicciones y para continuar la lucha en el presente.

CONCLUSIONES PARA PROBLEMATIZAR LO POLÍTICO EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

La sintomatología del presente nos da cuenta de aquellos signos y señales ocultos que permiten la reconstrucción analítica del problema político de los procesos socioeducativos.

Así, la construcción de un problema educativo como un problema político, pasa necesariamente por desafiar el orden establecido y sostener el derecho de ejercer el poder público. Cuestionar el orden

burgués capitalista que se mantiene bajo un régimen de saber y poder, implica también reconocer la resistencia, porque el poder no se adquiere, surge del juego de relaciones múltiples y móviles no igualitarias.

De tal manera que situar el problema de investigación y sus propósitos en un régimen de gubernamentalidad, significa desafiar al régimen que gobierna la investigación, por lo que nuestra intención es profundizar en lo que sucede en la Unidad UPN Hidalgo, lo que nos puede llevar a la develación de todo un problema político articulado en la educación superior.

Lo importante y necesario, como lo señala Rodríguez, es que la investigación debe ser entendida como la construcción de una pasión: “el gusto, el placer, la seducción, la obsesión por algo tan poco tangible como lo es un proceso intelectual” (Rodríguez Ledesma, 2008, p. 45), y parte de esa construcción estriba justamente en la problematización, el asunto es que desde la escuela –y se reafirma en la universidad– hemos “aprendido” sin preguntarnos y sin problematizar.

REFERENCIAS

- Campillo, A. (2004). *El concepto de lo político en la sociedad global*. Ponencia presentada en el encuentro internacional Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria. 23 y 24 de septiembre de 2004, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa).
- González Villarreal, R. (2008). *Capítulo 5. Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo*. En J. M. Delgado Reynoso y L. E. Primero Rivas (comps.), *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio* (pp. 81-96). México: UPN.
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2020). *La parte de la sombra, ejercicios de problematización*. México: Ediciones Navarra.
- Giroux, H. (2003). Capítulo 3. Ideología y agencia en el proceso de enseñanza. En H. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica* (pp. 111-141). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Latapí Sarre, P. (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México* (tomo I) (pp. 21-42). México: Conaculta-FCE (*Biblioteca Mexicana*).
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Madrid, España: Paidós.
- Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV* (48), 173-202. Universidad Nacional de Entre Ríos: Argentina.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). Capítulo 3. La construcción de una pasión. En J. M. Delgado Reynoso y L. E. Primero Rivas (comps.), *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio* (pp. 43-61). México: UPN.
- Varela, J. (1997). Capítulo I. El modelo genealógico de análisis. En J. Varela, *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos* (pp. 19-57). Madrid, España: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.

CAPÍTULO 5

LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO: LO ACADÉMICO Y LO POLÍTICO

*Beatriz Pacheco Vicente**

*María Guadalupe Olivier Téllez***

Hoy en día se discute, como a finales del siglo XX, el proceso de reconfiguración o reacondicionamiento del quehacer académico frente a las nuevas reglas para desarrollar lo que se ha denominado como “la profesión de las profesiones” (Clark, 1983). En México, se debaten cuestiones como el ingreso a la carrera, la permanencia o la aplicación de las normas bajo las cuales van a operar los programas de estímulos; tal es el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuyo reglamento se ha venido discutiendo recientemente en un horizonte que plantea un cambio radical en su enfoque. Los ecos que esta política dirigida a los académicos ha generado en los dos años recientes, se relaciona con los cambios en las políticas del Conacyt en el marco del gobierno de la Cuarta Transformación.

Sin embargo, el aparente triunfo de esta política de compensaciones económicas al trabajo académico, no solo ha permitido y

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesora-investigadora del DPPSE, UPN Ajusco.

perpetuado esa dominación sobre los sujetos, sino sobre los procesos mismos. La aparente facilidad con que los académicos se vienen adecuando y conduciendo a las formas de gestión de sus prácticas, se justifica bajo el esquema del mérito, del esfuerzo, del prestigio, del renombre, del estímulo sea económico o simbólico que llega a través de una transacción monetaria condicionada (Gil Antón, junio, 2013), transacción que ha venido transformando el sentido de ser académico perteneciente a una universidad.

Un aspecto crucial es que esta política que diferencia el trabajo académico, se filtró de manera sigilosa e indolora en la profesión académica, configurando una cultura que se reproduce como un virus sistémico y exacerba el individualismo y la competencia. Si bien estos aspectos han sido ampliamente estudiados en los últimos 20 años, desde hace cuatro décadas se ha dado una discusión latente sobre las políticas de deshomologación y las formas de diferenciación del trabajo académico asociadas a los esquemas de percepción salarial —que cada vez se hacen más complejos—, a fenómenos relacionados con la precariedad laboral y a la aparición de programas de estímulos económicos dirigidos al personal académico, producto de una merma en su salario.

Todo lo anterior contribuye para comprender el contexto en el que surge un cambio sustancial de largo plazo en las formas que adquiere la profesión académica en la era del tecnocratismo educativo. A pesar de las frecuentes críticas a este modelo por estímulos, no se ha logrado un salto cualitativo para erradicar la relación académica basada en la recompensa por la productividad. Las discusiones siguen girando en torno a la búsqueda de alternativas que permitan evaluaciones accesibles o la inclusión de parámetros donde quepa la diversidad de enfoques disciplinarios, entre otros aspectos similares. Significa que, por una parte, el punto es seguir contando con los programas de estímulos económicos frente a una precariedad en el salario base; y, por otra parte, apostar a fórmulas renovadas para sobrevivir a las evaluaciones y permanecer en la carrera académica. La penetración de los programas de

estímulos es concebida entonces como una forma intrínseca del trabajo académico. La labor de 40 años de estas prácticas está sedimentada en el *habitus* académico, que ha orillado a la constitución de un campo muy complejo de confrontaciones diversas.

Los alcances de la política de compensaciones condicionadas a la evaluación por la productividad ha tenido efectos muy importantes en el comportamiento y quehacer del académico, ha doblegado las voluntades, deformando o readecuando las visiones sobre el compromiso en la docencia y la investigación, aprovechándose minuciosamente no solo del tiempo de los docentes, sino convirtiéndolo en indicadores que demuestran su productividad y su trabajo y alientan a un individualismo exacerbado que se justifica en aquella máxima que reza “publicar o perecer”.

Tenemos hoy en día a una plantilla de docentes universitarios cuyos logros son la base de un programa que tiene total dominio sobre lo que se hace y cómo se hace, sobre una política incuestionable acerca del valor de su trabajo y de la percepción social que se tiene sobre este; los efectos nocivos que todo esto genera en los docentes universitarios, consisten en una notoria fragmentación como comunidad, como grupo. Ahora más bien ellos se entienden como especialistas, conocedores, tribus de determinados campos del saber, en suma, como las élites académicas en una marcada distancia entre unos y otros.

Las consecuencias de la fragmentación académica tienen que ver con que se ha tenido que atomizar el interés personal sobre el colectivo, se afianza su sentido en las etiquetas y en las recompensas simbólicas o económicas que las políticas de estímulos plantean bajo el manto del prestigio. Los ecos históricos de décadas pasadas siguen poniendo el énfasis en las formas capitalistas que han alcanzado al académico y a la educación también evidentemente. Poner atención en las formas de regulación del trabajo académico y de la influencia de las reglas del mercado, es ubicarse en un contexto que confronta nociones como la competencia, la libertad, la democracia y la igualdad.

RUTA

El presente trabajo ofrece al lector una caracterización general del proceso de reconfiguración de la profesión académica en México en las últimas décadas. Se pone énfasis en la manera en que han cambiado las prácticas y los comportamientos de los sujetos y, por ende, de las instituciones de educación superior. Los cambios en la racionalidad con la que se constituyen las prácticas y comportamientos académicos, se articulan, entre otros aspectos, a la evaluación de los procesos institucionales desde el punto de vista individualizado, que, a la larga, se conciben como aspectos centrales en una concepción de la labor académica (Buendía, *et al.*, 2017) que, en todo caso, configura una arena de disputas.

Con esa base, en las siguientes páginas se delinean algunos nodos problemáticos que tienen relación entre la profesión académica y su lugar político. La idea básica de la que partimos es que hablar de los académicos supone una interacción compleja dentro de un campo conflictivo entre diversas visiones sobre el quehacer académico, en el que se juegan intereses individuales y colectivos que son interpe- lados, al mismo tiempo, por los agentes y fuerzas que impulsan las políticas para el sistema de educación superior y las directrices del modelo económico vigente que predisponen el escenario de disputa. Pero también entran en dicho escenario otras visiones que actúan bajo una racionalidad distinta y que pueden llegar a tomar una postura disidente.

La línea de trabajo que tocamos para ello plantea revisar algunos rasgos que consideramos fundamentales sobre los procesos políticos y las formas mediante las cuales se reorganiza continuamente la profesión académica. En función de ello, consideramos que se pueden observar mutaciones en los comportamientos que generan impactos relevantes en el oficio de ser académico. De tal forma, se producen tendencias y fenómenos como la monetarización de la profesión académica (Gil Antón, junio, 2013) o la empresarialización de la universidad (Ibarra Colado, abril-junio, 2005),

por mencionar los aspectos más estudiados en los años recientes. Sabemos que dichas tendencias guían y definen los logros, las voces, los límites, la identidad, los rasgos actuantes e incluso las formas de socialización, en síntesis, el espacio político en el que se configuran acciones colectivas en la academia.

REFLEXIONES EMERGENTES

Este texto surge a partir de la búsqueda de las complejidades que existen en la investigación en educación superior* respecto a su carácter político. Es por ello que interesa señalar sus funciones y relación con la sociedad, pues a lo largo de su consolidación como instituciones estratégicas para el Estado, se convierten en puntos medulares que reflejan procesos de la política y lo político de más largo aliento. Se articulan actores, políticas, visiones de sociedad y disputas por su control, lo cual plantea, en un análisis más fino, una suerte de condensación de la realidad. Como bien lo expresa Brunner (2007), entender la institución universitaria implica estudiar las contradicciones que la constituyen.

La universidad, si bien puede entenderse como esa red de conversaciones de la que hablaba Humberto Maturana (1996), es el lugar donde se ensaya el análisis relacional hasta el límite de sus posibilidades, por ende, se considera que es el sitio en el que se elaboran y cristalizan las ideologías, especialmente, se reproduce la ideología de sí misma. Suele proclamarse como el espacio de la meritocracia y, como sabemos, hoy en día las instituciones de educación superior (IES) son el lugar donde se consume la desigualdad

* En este trabajo se utilizan indistintamente los términos educación superior, instituciones universitarias y universidades. Reconocemos las distinciones organizativas, categoriales y prácticas del sistema de educación superior en su conjunto que distingue a las instituciones que las componen entre universidades, institutos, colegios, facultades, entre otros. Por razones discursivas del tema que nos ocupa aquí, recurrimos a una conceptualización más genérica.

iniciada en las escuelas de niveles básicos. En los contextos de alta desigualdad y marginalidad, la educación de cualquier nivel, por antonomasia, es elitista y con mayor razón la de tipo superior.

Platón en *La República* denomina “mentira noble” a ese proceso en el que se acostumbra ver a la academia como un lugar democrático, pero sus miembros gustan cultivar una doble moral y un inconfesable fondo aristocrático, como si la universidad fuera el refugio de los ideales de nobleza desinteresada. De hecho, la universidad es una organización política cuyo quehacer está vinculado con la esfera pública y con el sistema económico, pero es también el lugar en el que sus integrantes buscan la obtención de beneficios privados, desde los recursos, pasando por los salarios hasta los certificados; es el sitio donde la modernidad intenta alcanzar un punto que permita trascender los intereses que ella misma estimula, pero hoy se entiende como un medio para expandir visiones del mundo que crean una colonización de la universidad, pero, sobre todo, una colonización de los saberes y, como consecuencia, de las conciencias.

En suma, la institución universitaria, que produce fascinación a pesar de los ideales de racionalidad que se esmera en ejercitar, es un amasijo de contradicciones: actores que fungen como la nobleza académica que se mueve en círculos de poder, en espacios de lo político y en entornos de constante confrontación, sin a veces reconocer el proceso estructurante del que hablaba Bourdieu (2001) para reproducir la dominación. Estas contradicciones ponen de manifiesto un proceso muchas veces forzado en el cual intenta desenvolverse la institución universitaria, especialmente, la de carácter público.

La transformación de la educación superior ha obedecido, desde la década de los noventa del siglo pasado, a los principios de las ideas que sustentan las nociones de innovación-modernización. Lo anterior surge al amparo de un proyecto de Estado nacional, con prácticas homogeneizantes para todo el subsistema. En el contexto que va desde finales del periodo gubernamental de Miguel de la Madrid Hurtado hasta el de Enrique Peña Nieto, existe una continuidad de dicho proyecto, de la profundización de una racionalidad

dentro de las políticas para la educación superior en México que privilegiaron el modelo neoliberal y al que, en correspondencia, las dinámicas internas de las IES públicas se alinearon (Olivier, 2011).

En cierto sentido, plantear en las IES, y en especial en las universitarias públicas, la necesidad imperiosa de modernizarlas, implicó ubicarlas como instituciones poco viables en términos de sus funciones sociales. Se señalaron como poco vinculadas a las necesidades del entorno, además, se puso en cuestión su papel crucial en los ámbitos científico y económico en el contexto nacional e internacional. Algo de este discurso surge de los distintos diagnósticos a los que se sometió el subsistema por parte de los organismos internacionales, entre los cuales destaca especialmente el del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1997), en el cual se plantea el exceso de “politización” de las universidades públicas que les impide cumplir con su papel científico y social dentro del modelo económico vigente. Este es, en nuestra opinión, el argumento de fondo.

Entre las justificaciones que motivaron durante 30 años el cambio en el subsistema, destacan aquellas articulaciones benéficas que lo conectan con el mercado, donde se desplazan ciertas prácticas tradicionales y se plantean formas de coordinar acciones no coactivas, que se sustituyen por los incentivos, la homogeneidad institucional que omite la particularidad de las instituciones y sus específicas formas de organización y la asignación del valor de la ciencia hecha por la autoridad central, por el reconocimiento del desempeño efectuado por una infinidad de elecciones individuales que a la larga promueven un espacio confrontativo dirigido por la lógica de la competencia (Brunner, 2007).

ALGUNAS TENSIONES EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA

La profesión académica se encuentra hoy atravesada por un renovado despliegue discursivo basado en depositar en ella y en la universidad las más altas aspiraciones de la modernidad, es decir, entenderla

como una de las instituciones de formación de otros profesionales que dota de sentido al orden social y a la producción de saberes en función de la razón y de la verdad, de la igualdad y de la no discriminación, de erradicar vicios y prácticas de simulación no solo por parte de sus académicos, sino de los vínculos que establecen con otras instituciones (Conacyt, 2020). Sabemos que la universidad no es una institución neutral, es más bien un espacio de contención política, una arena de disensos y conflictos, donde las ideas y su producción están insertas en la confluencia de una pluralidad política y de una diversidad epistémica. Es así que los disensos y tensiones que ocurren al interior de ella son reflejo de conflictos sociales más amplios.

Los procesos de cambio que ha sufrido la universidad a lo largo del tiempo, han sido un partaguas en el desarrollo del propio subsistema. Los procesos históricos conflictivos, producto de diversos movimientos sociales, han tenido resonancias dentro de las instituciones de maneras distintas y también complejas. Las universidades no solo han sido promotoras de pensamiento crítico de donde han surgido luchadores sociales, también han planteado una autorreflexión que proviene de los movimientos sociales hacia adentro de las instituciones y de adentro hacia afuera, articulándose a movimientos de más largo espectro. Ubicar esos conflictos nos permite comprender transformaciones, reformas, resonancias, contradicciones y el entramado de sus estructuras, sujetos y quehaceres. Por ende, es fundamental comprender no solo las políticas y sus efectos en la conducción de las instituciones, sino la disgregación de los académicos como grupos políticos con capacidad de movilización, de resistencia, de protesta y de acción colectiva (Olivier, 2019).

La universidad también es el lugar en el que la sociedad apuesta por el desarrollo científico, se le identifica como un baluarte que genera conocimientos objetivos, rigurosos; es percibida como un medio para el progreso social, es un espacio que también otorga prestigio. Los académicos gozan de este prestigio que se fortalece en su producción: en cuánto publican, cuánto producen y cuánto

valen. Los niveles de subjetivación de estos procesos han constituido generaciones de académicos dedicados a contabilizar su producción.

Se señala con insistencia que uno de los problemas más importantes que versan sobre los académicos es el relativo a los estímulos económicos, a su incorporación al SNI, a la lógica de la evaluación que suma, que termina por contar, por cuantificar lo que se hace; es un asunto que, en abstracto, excluye la sustancia de los procesos, donde se afianzan formas rígidas de hacer y ver al mundo. Mientras se rigidiza la producción académica, las condiciones laborales y los propios mecanismos de contratación se vuelven más débiles e inestables para las nuevas generaciones, aunque las exigencias son iguales para todas y todos. La competencia es la misma. La evaluación en este sentido se constituye como un factor nodal que permite girar la cuerda del modelo de cambio que se ha definido y perfeccionado desde el último tercio del siglo XX. Es un modelo constituido por un conjunto de dispositivos diferenciados e implicados en todos los niveles que conforman el subsistema.

Vivimos una lógica cotidiana de evaluación todo el tiempo. La evaluación es subjetivada, apropiada y, por lo tanto, legitimada. Como sabemos, existe una diversidad de procesos de evaluación, desde el nivel institucional enfatizando las evaluaciones al desempeño a través de programas diversos tanto internos como externos, tales como Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) o el Programa para el Mejoramiento del Personal Académico (Promep), que hoy en día se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep); vemos, por ejemplo, las evaluaciones por pares, por organismos externos o programas tales como el SNI (Ordorika, 2004).

El personal académico no es la excepción, es evaluado también para acceder a recursos para investigación, recursos para paliar el salario base que percibe; el asunto aquí con los estímulos complementarios asociados al desempeño académico es que se ha convertido en la condicionante más efectiva para orientar el

comportamiento, identidad y forma en que el académico realiza sus actividades. Buendía *et al.* (2017) manifiestan que la discusión sobre las evaluaciones al personal académico, gira en torno a dos asuntos principalmente: el origen y desarrollo de los programas de estímulos y de las formas de evaluación del trabajo académico asociadas a los mismos, y los principales efectos, positivos y negativos, generados por su implementación.

Si bien es cierto que a partir de estos elementos de diagnóstico, que emanan de las evaluaciones, se puede visualizar el trabajo académico y en un momento dado la reconfiguración de la profesión, también se pueden observar algunos efectos en las prácticas académicas en relación con la institucionalidad y también frente a partes subjetivas relacionadas con el campo político en el que se desarrollan. Este campo político (institucional), también tiene contradicciones internas, producto de un desgastado modelo que se basa en la cuantificación. La arena conflictiva es justo donde se disputan visiones sobre la producción científica, lo que puede o no ser relevante y, en ese sentido, se generan círculos cerrados que podemos denominar como élites académicas, que además están en función de ciertos campos del conocimiento que son los considerados válidos y que, a final de cuentas, son configuraciones arbitrarias del conocimiento que entran en disputa con otros saberes y grupos.

Aun cuando en el gobierno de la Cuarta Transformación se han señalado pronunciamientos que se oponen a los esquemas evaluativos por méritos, el campo conflictivo que genera el SNI y otro conjunto de modelos de evaluación de la productividad académica dentro de las instituciones, es altamente probable que continúe, pues el nivel de subjetivación y apropiación de este tipo de evaluaciones por recompensas seguirá permeando en tanto el tope salarial hacia los trabajadores académicos persista. Uno de los factores que hay que tomar en cuenta es el origen mismo de la política de estímulos y compensaciones, que se relaciona centralmente con la precariedad salarial del trabajo académico; este es un punto medular que aún está latente.

A pesar del peso de la evaluación, el sentido político del trabajo académico no se simplifica solo a este aspecto. Es importante reflexionar, sobre todo, el proceso de cambio y reconfiguración del sentido de ser académico y de hacer la actividad académica. Lo anterior no es una tarea simple, implica comprender la complejidad de los procesos multidimensionados a medida que nos situamos en un contexto institucional específico, el lugar donde se adscribe la diversidad y la heterogeneidad de las condiciones laborales.

De hecho, partimos del supuesto de que la diversidad académica no solo va más allá del asunto del salario, de los estímulos, de las condiciones, de la certeza o incertidumbre laboral y de las percepciones económicas, sino también de la clasificación y estratificación subjetiva que tiende a profundizar el sentido de desigualdad entre académicos e instituciones. No solamente es el dinero, es lo que se juega con el prestigio y a través de qué mecanismos se produce la legitimación de los saberes y de las posiciones. A la carrera académica se le añaden otras formas y estructuras con más flexibilidad, con más condicionantes, que tengan capacidad para atender las exigencias y demandas científico-tecnológicas de nuestro país; la formación de recursos humanos como tema imperante en las últimas décadas, implica integración, pero también una alta competencia. Es así que los cambios recientes en las prácticas de los sujetos académicos y de la universidad, obedecen a esa lógica ya puesta en marcha desde hace varias décadas bajo los imperativos y reglas del mercado, donde las formas de organización entre las instituciones de educación superior y el aparato productivo se vuelven más delgadas.

Las relaciones entre iguales se desdibujan hasta que ya no se reconocen entre ellos pues son sujetos de competencia. En realidad, se constituyen grupos que se asocian con respecto a fines y propósitos que les permiten sobrevivir a las exigencias del prestigio académico y sus procesos de evaluación para acceder a ello. Sujetos y grupos tienden a operar como formas de vigilancia y contención. La relación académica se segmenta y diferencia entre lo que hacen y lo que representan para sus instituciones sin ser cuestionados.

La pérdida del sujeto en la academia transita de los docentes con vocación a la formación especializada y fragmentada, que en algunos casos termina en un caldero de egos producto de las compensaciones simbólicas que arroja la misma carrera académica. Las universidades diversifican la oferta, los programas, los productos, que no sabemos si retornan socialmente a un beneficio a las instituciones; al igual que los artículos comerciales, los productos de conocimiento de las universidades comienzan a catalogarse con estándares internacionales, generando, por ejemplo, los sistemas bibliometrificados de los que hablan Saura y Bolívar (2019) para cuantificar lo que el profesorado universitario hace y rige su comportamiento para salvaguardar los intereses que legitiman esas lógicas.

Las formas en que el profesorado universitario actualmente se constituye a sí mismo, en lo que hemos dado a llamar “sujeto académico neoliberal”, tiene que ver con los procesos de neoliberalización en el sujeto académico contemporáneo, mostrando cómo se configuran la formación y carrera universitaria de los jóvenes investigadores, dentro de la mercantilización dominante de la Educación Superior (lo anterior se estudia en el caso de España). Pero dadas las similitudes de funcionamiento del sistema no es ajeno a nuestro país, aunque con específicas características (Saura y Bolívar, 2019).

La creencia de que los académicos son libres en sus prácticas, libres en sus elecciones, se justifica mediante el invisible poder de las formas blandas de gobernanza, de las relaciones conocimiento-poder que exacerbaban los conteos, los *rankings*, las evaluaciones cuantificadoras, así como esos procesos de digitalización que imponen una bibliometría e impactos de la generación de publicaciones y los *papers* como indicadores numéricos; todo lo anterior constituye la base a través de la cual se generan otras subjetividades, nuevos sentidos de la socialización y otras identidades en lo académico. Es fundamental no perder de vista que, en la carrera académica, la subjetividad e identidad académicas cobran importancia por medio del tabulador bibliométrico y digital de lo que se produce.

Las preguntas son muchas y las repuestas no son tan simples, ¿por qué estos programas siguen teniendo tanta legitimidad y éxito? ¿Por qué no todos los académicos están en pie de lucha y resistencia por modificar el sistema que rige las recompensas y estímulos económicos y exigen un salario justo? ¿Cuál es la cuestión de fondo? ¿Hasta cuándo se perpetuará esta lógica? En estas reflexiones podemos suponer que el funcionamiento de los programas de estímulos y becas, en los cuales no se obliga a nadie a participar, no solo está el fenómeno de la precariedad salarial, esta sería una explicación simplista. Ya nos hemos referido al prestigio como un aspecto que está también en juego. No obstante, existe una sinergia en la relación académica que es necesario complejizar para dilucidar su lugar político.

Un ejemplo del lugar político lo planteaba ya Eduardo Ibarra Colado (abril-junio, 2005) cuando señalaba que las normas de regulación del trabajo académico y las políticas de deshomologación entre más tratan de verificar la actividad académica mayor es su fragmentación y separación del sujeto. En tal sentido, las normas explícitas, las reglas del juego simbólicas, los entredichos acentuados en discursos lógicos entre los pares –aliados o adversarios– son expresiones de la politización constante entre la academia y el sujeto. Entonces, ¿qué es lo que está en juego? En efecto, no solo es un asunto salarial, también juegan subjetivaciones que colocan un conjunto de retóricas que definen el campo político anclado en nociones sobre lo académico. Por ejemplo, la revalorización del docente universitario que goza de la investidura de investigador, o el investigador perteneciente al SNI, y los escalones más prestigiosos de los niveles de estímulos. En todo esto cobra relevancia el ambiente y espacio simbólico basado, además de en las recompensas, en relaciones políticas que se anclan a múltiples vertientes que se juegan en relación con el poder.

Los mecanismos efectivos de diferenciación institucional constituyen también componentes de estratificación que afianza una suerte de sistema clasista dentro de las instituciones, con sus

propias historias y mecanismos particulares. Es necesario, por lo tanto, ubicar los mecanismos institucionales formales y otros simbólicos que imponen, sutilmente, el constante manejo de lo que podemos denominar etiqueta de pertenencia. Esta se adquiere a través de un conjunto de dispositivos que tienden a excluir y diferenciar a grupos y sujetos como en toda relación de fuerza.

PATRICIOS Y PLEBEYOS EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA MEXICANA

Como sabemos, la génesis del conflicto que enfrentó en Roma a los patricios y los plebeyos (siglo V a. C.) constituye una de las claves para comprender el funcionamiento social y político de la sociedad romana arcaica. Sabemos que no solo se trata de un asunto económico por tener posesión de riquezas o estar insertos en un determinado estamento social y de clase, sino que esta situación obedece a un asunto más profundo, a una desigualdad, discriminación y racialización social (Bravo, 1998).

Los patricios eran no solo una minoría, sino la élite de la ciudadanía romana. Los plebeyos, por su parte, estaban formados por una masa heterogénea cuyo denominador común era su carácter de grupo no privilegiado. Es así que los patricios acaban configurándose como una nobleza de carácter selectivo, que transmitía dicha condición por herencia, es decir, a los hijos de los patricios se les heredaba ese título nobiliario. Para los plebeyos no era suficiente el hecho de que los miembros de su familia fueran ricos y tuvieran buena condición política, de lo que iban a carecer era de esa condición personal, de ese título de nobleza, que los distinguía a unos y otros. Por tanto, no solo se trata de un problema de discriminación social y económica, sino de una evidente racialización, de una estratificación que va más allá del elitismo, de la introyección de una condición privilegiada o de desventaja que se acentúa y legitima en esa separación de los sujetos y grupos.

La discriminación más importante que se quiere ejemplificar con el relato anterior, es de naturaleza política, económica y social.

Aunque los plebeyos en algún momento pudieron aspirar al desempeño de los cargos públicos, de puestos de representación en la Monarquía, sus posibilidades reales fueron decreciendo y siempre iban a tener ese elemento de diferenciación que hizo más profunda la separación entre unos y otros.

Lo anterior sirve, metafóricamente, para explicar la naturaleza de la diferenciación y de los problemas que han tenido los académicos al pertenecer a ciertos estratos, grupos o élites en la actividad académica, con ciertas relaciones o condiciones privilegiadas. Este conjunto de problemas es de naturaleza política. Al mismo tiempo, nos permite comprender cómo la presencia de un modelo que impone normas y criterios para conducir el trabajo académico, tiene efectividad para reproducir y legitimar patrones de discriminación y estratificación entre los que comienzan a pertenecer a la élite académica y entre los que no. Pero aun entre ellos mismos, y como parte de un mismo estamento o subgrupo, existe una desigualdad, que también es signada por una separación que se distingue por los niveles de interpelación, confrontación y relaciones de fuerza frente a los aparatos de legitimación institucional y sus figuras de poder.

Estos aspectos se distinguen por su sutileza. Las conductas tienden a constituir pautas de grupo con una configuración identitaria permanente, la cual puede disputarse a otras que considera ilegítimas o de menor calado académico. En este sentido, creemos que es posible dibujar una taxonomía que distinga a los académicos con sus filias, fobias y sentido de pertenencia a grupos de identidad específicos, tanto consolidados como en proceso de configuración. Como vemos, al igual que en el conflicto entre patricios y plebeyos, en la academia el ingreso, la permanencia, el acceso a recursos para investigación, la inserción a grupos, las relaciones políticas que conforman esos ámbitos de diferenciación entre unos y otros, tienen una base en las formas de discriminación y racialización del sujeto académico que, por otro lado, representan formas de subjetivación e identidad.

Estamos sobreviviendo un periodo en el que las formas de desigualdad o discriminación social y racial más agresivas, se están volviendo políticamente aceptables y hasta legítimas. Coincidimos con Boaventura de Sousa Santos (2019) cuando expresa que las fuerzas sociales y políticas que solían desafiar este estado de cosas en nombre de alternativas políticas y sociales, parecen estar perdiendo fuerza y, en general, parecen estar, por todas partes, a la defensiva. Las ideologías modernas de contestación política han sido capturadas, en gran medida, por el neoliberalismo. Si bien es cierto que puede haber resistencias, lo que destaca es una posibilidad un tanto lejana de que la resistencia académica por sí misma pueda dar un giro al estado de cosas. Es, en dado caso, un conjunto de circunstancias entre las que resalta un entramado, aún difuso, de las políticas sobre la evaluación y promoción del trabajo académico y el fomento a la investigación desde los órganos gubernamentales como Conacyt y Prodep. Es importante en esta reflexión señalar que sí se están dando en la actualidad algunos pasos para reorientar el camino de la estimulación académica, que tiene más que ver con el simbolismo y el reconocimiento que con el incentivo económico.

La resistencia se da fuera de los espacios del contexto institucional y no a través de los modos de movilización política que predominaban en el pasado. La política dominante se vuelve epistemológica cuando es capaz de defender activamente que el único conocimiento válido que existe es el que ratifica su propia supremacía. Entonces, los sujetos no son la excepción, ellos están más cercados aún, lo que significaría la reinención o reconstrucción política de la profesión académica en la disyuntiva de un contexto en confrontación, que nos exige una transformación epistemológica y política no solo de la academia sino del sujeto, de la actividad y de la universidad misma. Aquí las políticas gubernamentales juegan un papel clave, y es por ello que la configuración de aliados y adversarios que se constituyeron en el pasado como grupos académicos dominantes, hoy puede reconfigurarse.

El académico, al asumir sus tareas en el ámbito universitario, se interpela con la teoría y las prácticas políticas, así como con la posibilidad de crear alternativas y generar opciones que van más allá del ámbito institucional, entonces, ganar esos espacios significa obtener espacios epistemológicos. Lo político se vuelve epistemológico en tal sentido, porque es posible pensar cualquier alternativa frente al estado actual de las cosas.

El proceso que puede dar el salto de una perspectiva individualista y competitiva a otra de carácter colectivo, no se vislumbra como un paso fácil. El rango que establece el campo de disputa académica puede radicalizarse, pues se pone en cuestión también una postura ideológica-política que trasciende las paredes de las instituciones universitarias. Se ancla en un conjunto de creencias, de patrones de sentido que se fraguan al mismo tiempo en la vida social. Los proyectos de sociedad también se expresan aquí. Las formas arraigadas que desde finales de la década de los noventa han pretendido reorientar el modelo universitario bajo patrones de la escuela anglosajona, se confrontan con visiones emergentes que se han posicionado –aunque lentamente y en minoría– dentro de las instituciones.

De acuerdo con algunos autores del pensamiento decolonial como Mignolo (2008), Quijano (2005), Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), entre otros, el pensamiento eurocéntrico, aunque sea crítico, sigue manteniendo la hegemonía conservadora. De cualquier forma, están aún afianzadas las dicotomías. La visión positivista de la ciencia como la única forma válida de producir conocimiento es una lógica prevaleciente; las alternativas a otras formas de producción de conocimiento se ven envueltas en mecanismos de desmovilización y en las telarañas hegemónicas que hacen casi impensable cuestionar los cimientos epistemológicos en los que se afianzan las prácticas y la universidad. El proceso transformador de la educación superior en México pasa de una perspectiva liberal conservadora, tanto en sus cátedras como en sus formas organizativas, a una importación de modelo más sofisticada –moderna dirían algunos– que no termina de establecerse por completo.

CONCLUSIONES

Existen diversas formas de leer un fenómeno social. Enriquecer, conducir, construir o deformar aquello que puede denominarse un problema de investigación, puede tomar como insumo valioso el discurso. En el presente documento planteamos un discurso que pretende posicionarnos frente al reto de definir el espacio académico como un campo político que ciertamente está naciendo. En el sistema universitario estamos viviendo una etapa transitoria propia de un proceso continuo y dinámico que se vuelve práctica discursiva. En otras palabras, el discurso como acción es parte fundamental de la producción social, que se puede considerar como lucha política para dar fuerza a las ideas y hacer eco con las voces, con los textos, con el lenguaje.

La teoría se convierte en referente, el análisis es una práctica intertextual. La universidad no es una institución de control discursivo, un límite a la producción de nuevas teorías y de nuevas armas. Por ejemplo, el marxismo universitario mexicano, con las excepciones del caso, se replegó en sí mismo, glosando los textos de siempre, debatiendo interpretaciones y disputando la verdad (González, 2010, pp. 11-12).

El discurso se vuelve lucha cuando abarca y controla las fuentes de comunicación y cuando en ese acto se vuelve creación ideológica. Ya lo expresaba Foucault (1992), el discurso no es solamente tomar la palabra o tomar la pluma, no es solo tener en consideración su estructura formal, sino que se trata de involucrarse, de transportarse, pero, a su vez, de estar conscientes del orden en que se enuncia. El deseo de pronunciarse se encuentra inserto en un orden ya determinado donde se institucionalizan las prácticas, las narrativas y las visiones. Pero también el discurso oculta en los silencios las ausencias que enuncian otras visiones del mundo. En este sentido puede sostenerse, aludiendo a la posición de González (2010), que la universidad es el sitio donde se produce una regulación discursiva que

atiende a su posición política de la cual los sujetos se pueden asir. Este es un instrumento que controla los mecanismos y conductas que son legítimas. Sería inocente afirmar que el establecimiento de un discurso legítimo pasa sin disputas. La vida académica se encuentra interpelada por la lucha discursiva. Constituye un campo político en la medida en la que se definen los grupos de identidad al interior y luego se manifiestan fuera de la institución como un todo aparentemente armónico.

Pero quizás en esa institución, la universitaria, es donde, según Foucault (1992), el discurso tiene dos réplicas opuestas a una misma inquietud con respecto a lo que es el discurso en su realidad material, de la cosa pronunciada o escrita, inquietud con respecto a esta existencia transitoria destinada sin duda a desaparecer; la duración de su existencia no nos pertenece, preocupa por su cotidianidad, por el poder que ejerce sobre la producción académica, intervenida por luchas, victorias, heridas, dominaciones.

El interés del presente ejercicio es pensar la profesión académica desde un ángulo que permita identificar algunos rasgos detonantes en la configuración del espacio político de la vida académica como un lugar donde confluyen procesos de control simbólico o velado. Se intenta ubicar el lugar político que permea en la selección y distribución de conocimientos y en las formas de concebir el trabajo académico a partir de los procesos que encierran las relaciones de dominación a través de las prácticas discursivas. Prácticas que configuran identidades y plantean racializaciones que se enuncian en la dominación de los actores y de sus significados.

Esta problematización constituye una visión sobre las condiciones de emergencia en las que se encuentra el académico, la universidad y lo político, cuya lectura permita comprender la complejidad del presente. No olvidemos que una investigación es una mirada que ofrece recursos para retroalimentar otras miradas o para contradecirlas, en un intercambio que puede ser opuesto. Coincidimos con las reflexiones de Roberto González (2010) en relación con considerar las prácticas discursivas y no discursivas, es decir,

comenzar con un problema en las condiciones en las que se presenta, pero intentar comprender su emergencia, sus ecos, su genealogía para poder ofrecer un análisis desde su situación actual:

Son los problemas del presente, las luchas que se desarrollan en diversos ámbitos las que configuran problemáticas específicas, problemáticas de hoy, que es necesario rastrear desde su genealogía para entender su emergencia, su formación, su metamorfosis y sus transformaciones, desarrollos y desviaciones (González, 2010, pp. 15-19).

Entonces, no se trata de meros planteamientos que intentan encajar metodologías, conceptos, teorías, sino de ubicar procesos de cambio en el tiempo, de luchas diversas por comprender las tensiones, enfrentamientos y los procesos ramificados y dispersos, contradictorios y a veces opuestos, que han legitimado la reproducción del estado de cosas actual dentro de la vida académica. Esta problematización es un intento por comprender el conjunto heterogéneo y pluriverso de las prácticas discursivas, institucionales, normativas y de resistencia.

REFERENCIAS

- Altbach, P. (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM.
- BID (1997). *La educación superior en América Latina y El Caribe. Documento de estrategia*. Washington, D. C. Estados Unidos: BID.
- Bourdieu, P. (1996). Teoría de la reproducción cultural y social. En. J. Villanueva Gómez y A. Hernández Guerrero (comps.), *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes* (pp. 222-261). México: UNAM-ENEP Acatlán.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el campo de lo político*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/BOURDIEU_campo-politico.pdf el 28 de junio de 2021.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Madrid, España: Editorial Desclée de Brouwer.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 39-108). Barcelona, España: Laila.
- Buendía, A. et al. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157), 200-219.
- Bravo, G. (1998). *Historia de la Roma antigua*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- Conacyt (2020). *Programa Institucional 2020-2024*. México: Conacyt.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Futura.
- Díaz Gómez, A. (junio, 2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación y la socialización política. *Reflexión política*, 5 (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11000904> el 18 de octubre de 2020.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Gil Antón, M. (junio, 2013). La monetarización de la profesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en blanco. Revista de Educación* (23), 157-186.
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- Ibarra Colado, E. (julio-diciembre, 2000). Claroscuros de la evaluación de los académicos: ¿qué sabemos?, ¿qué nos falta? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 377-386.
- Ibarra Colado, E. (enero-abril, 2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 75-105.
- Ibarra Colado, E. (abril-junio, 2005). Origen de la empresarización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior XXXIV* (2), (134), 17-137.
- Lozano Medina, A. (enero-junio, 2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de las políticas de evaluación en México: el caso del SNI y el Prodep. *Revista Educación y Ciencia*, 8 (51), 89-100.
- Lozano Medina, A. (julio-diciembre, 2019). La educación superior en México: una aproximación a su estructura y oferta educativa. *Pedagogía y práctica educativa*, 1 (1), 77-96.

- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Muñoz, M. A. (junio, 2006). Laclau y Rancière: algunas coordenadas para la lectura de lo político. *Andamios*, 2 (4). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000100005 el 18 de octubre de 2020.
- Mignolo, W. (2008). La opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. En H. Cairo y W. Mignolo (eds), *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto descolonial* (pp. 175-208). Madrid, España: Trama Editorial.
- Olivier, G. (2011). Reconfiguración del escenario educativo mundial: ¿se puede hablar de tendencias hacia la privatización? En G. Olivier (coord.), *Privatización, cambios y resistencias en la educación* (pp. 57-106). México: UPN (*Horizontes Educativos*).
- Olivier, G. (2016). Capítulo I. De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (coord.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-47). México: UAM-A/RED Mexicana de los Movimientos Sociales.
- Olivier, G. (2019). Universidad contemporánea y movimientos sociales: las protestas en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX en México. En H. Casanova Cardiel, E. González González y L. Pérez Puente (coords.), *Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy* (pp. 453-488). México: UNAM-IISUE.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2017). Educación y movimientos sociales. Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos. En R. González Villarreal y G. Olivier (coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp. 23-35). México: UAM-A/RED Mexicana de los Movimientos Sociales.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México: UNAM/CRIM/Miguel Ángel Porrúa.
- Platón (1988). *La República*. Madrid, España: Gredos.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indigena* (29), 11-20.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 17 (4), 9-26.
- Sousa Santos, B. de (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid, España: Trotta Editorial.

Torre, M. de la (2004). *Del humanismo a la competitividad: el discurso educativo neoliberal*. México: UNAM.

Páginas electrónicas

<http://www.conacyt.gob.mx>

<http://execum.unam.mx>

<http://www.amexcid.org.mx>

<http://www.amexcid.org.mx>

CAPÍTULO 6

POLÍTICA EDUCATIVA, PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD

*Rigoberto Fernández Lima**

*Mónica Lozano Medina***

INTRODUCCIÓN

Las relaciones sociales y políticas que se construyen en la escuela son el resultado de la combinación de variables que convierten a cada una de ellas en un espacio único, con ciertas características en común y similitudes, pero irrepetible. Algunas de las principales variables son el contexto histórico, político y cultural, la formación pedagógica de los docentes, las particularidades de los alumnos, las normas, valores y pensamientos colectivos establecidos que se tienen sobre la realidad y la otredad; dichas relaciones generan tensiones que se traducen en comportamientos específicos de

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesora-investigadora de la UPN Ajusco.

interacción escolar que llamaremos, para fines de la presente problematización, prácticas.

Un claro ejemplo se observa en la exclusión de las personas con discapacidad, pues la realidad de varios alumnos en esa condición dista mucho de la proyectada en la política educativa inclusiva que pregona una educación de calidad para todos y todas. El problema que aquí se presenta es que se ha normalizado una visión desigual en esas prácticas que excluyen a ciertas personas, a las cuales directa e indirectamente la escuela acepta, tolera y promueve. Para Sánchez García, “es como si la escuela barrera de sus aulas y patios todas aquellas culturas, formas de vida, expresiones sociales, formas de hablar, lenguas y tradiciones que no correspondan al diseño oficial y estandarizado” (2011, p. 18).

Aunado a ello, se ha interiorizado el simbolismo de un cuerpo perfecto, ideal y funcional para escuchar, oír, caminar, hablar, sentir y hasta aprender sin dificultad; un cuerpo disciplinado, controlado y de fácil moldeamiento. También se ha creado una visión colectiva que niega y rechaza al cuerpo diferente y deficiente, al respecto Maldonado plantea que:

La matriz capacitista elabora un vínculo de sentires que orientan prácticas, imágenes, vivencias y aspiraciones hacia el cuerpo normal (estandarizado y uniforme) como una experiencia que monopoliza nuestro sentido común, en el que parece no haber alternativas para corporalidades que interrumpen las idealizaciones normativas del capacitismo (Maldonado, 2020, p. 35).

En este sentido, autores como Slee (2012), Escudero y Martínez (2011), Escudero (2016), Blanco *et al.* (2011) y Echeita (2013), afirman que en el interior de las escuelas se viven verdaderas prácticas cotidianas de exclusión que provocan discriminaciones hacia ciertos sectores de la población. Sánchez García refiere que “una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar, entre

otras cuestiones” (2011, p. 20). Indígenas, migrantes, alumnos con enfermedad, niños en situación de calle y hasta quienes presentan capacidades y aptitudes sobresalientes viven la exclusión escolar. Sin embargo, uno de los principales grupos que experimenta esa discriminación son los niños y adolescentes que viven con una discapacidad, esos que no tienen cuerpos perfectos ni habilidad para aprender fácilmente y que representan la mayor parte de los excluidos y vulnerados.

En el presente ejercicio de problematización se presenta, en un primer momento, algunos datos de la población con discapacidad, así como su relación con la escuela. Después se plantea un breve panorama de la política educativa inclusiva. Posteriormente, se describen los servicios de atención a los alumnos a quienes se han vulnerado sus derechos. Después se hace alusión a la Alcaldía Iztapalapa como un contexto social impregnado de desigualdades y así se desprende un análisis de cinco casos en los que se aprecian prácticas de exclusión y, finalmente, se hace el planteamiento del problema.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Población vulnerable es un concepto que usa la SEP para referirse a aquellas personas con ciertas características que rompen con el estereotipo de un alumno *funcional*; sin embargo, ¿en realidad son vulnerables? Los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad pertenecen a un grupo de personas a quienes, más bien, sus derechos sociales y escolares han sido vulnerados desde siempre. En nuestro contexto, es necesario tomar en cuenta que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) indica que en México residen 29.3 millones de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años de edad, que representan 23.4% del total de la población del país, de los cuales 2.0% (580 mil 289 personas) son considerados población con discapacidad. Conjuntamente, la SEP (2020) reportó que se atendieron

en el ciclo escolar 2019-2020 a 648 mil 101 alumnos y alumnas en educación especial, de los cuales 146 mil 190 presentaban alguna discapacidad (tabla 6. 1). Así se puede suponer que son miles los alumnos y alumnas que posiblemente están siendo excluidos por las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, la cual debería brindar una respuesta educativa favorable a los estudiantes en esas condiciones y no excluirlos de los escenarios escolares.

Tabla 6. 1. Población atendida en tres ciclos escolares por educación especial

Concepto	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Alumnos			
Población atendida ¹	612 039	624 371	648 101
Población atendida por área ²	529 465	596 123	628 609
Ceguera	2 095	2 117	2 196
Baja visión	6 182	6 305	6 604
Sordera	4 026	3 917	3 821
Hipoacusia	8 722	8 983	9 270
Discapacidad motriz	16 834	16 991	16 991
Discapacidad intelectual	107 365	107 211	107 308
Aptitudes sobresalientes	26 138	22 163	20 690
Otras condiciones	358 103	428 436	461 729
Población atendida por sostenimiento	612 039	624 371	648 101
Público	609 306	621 628	645 375
Privado	2 733	2 743	2 726

Fuente: SEP (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional. 2019-2020.

¹ La población atendida total incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

² La población atendida por área solo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Existen suficientes elementos para sostener que en México, al interior de las escuelas, en prácticamente cualquier nivel educativo,

se llevan a cabo esas prácticas hacia alumnos vulnerados que viven con alguna discapacidad. Dichas exclusiones se agudizan en espacios escolares de alta marginación y en zonas urbanas con servicios sociales limitados, lo que trunca su trayecto formativo además de limitar sus oportunidades de desarrollo social y personal. Al respecto, Jacobo plantea que “la educación se enarbola como bandera y promesa de incursionar y desarrollar al máximo el potencial humano. Sin embargo, el efecto paradójicamente ha resultado en una marginación de personas y niños con discapacidad” (2008, p. 112), algo que refuerza esos planteamientos son los resultados presentados en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid, 2018), pues se afirma que:

Muestra una menor asistencia escolar la población con discapacidad. A saber, 75.3% de las niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años con discapacidad asiste a la escuela, comparado contra el 88.4% de la población sin discapacidad en ese mismo rango de edad (INEGI, 2018).

En consecuencia, existe un abismo entre lo que se legisla y lo que se practica, entre lo que se idealiza y lo que acontece, lo que es una clara contradicción en el discurso oficial de la política educativa inclusiva, pero no se busca culpables, y si fuese necesario buscarlos, los docentes son los menos, porque no excluyen con intención de hacerlo. Sánchez García señala que:

No se trata de una mala voluntad de nosotros los profesores o directivos, ni de falta de capacitación o de ausencia de vocación del magisterio. Lo que queremos decir es que el diseño de la escuela está hecho para incluir a pocos. Dicho diseño incluye normas, secuencias y prácticas, pero también hábitos, creencias y rutinas (Sánchez García, 2011, p. 17).

La exclusión en la escuela se expresa cuando se impide el ingreso, se niega la permanencia en la escuela, se pierde el interés por lo que debe aprender el alumno y se le invisibiliza y se evalúa sin

considerar las diferencias, lo que pone en duda el egreso oportuno de los alumnos que presentan ciertas condiciones. En ese mismo sentido, Castellano y Zaras refieren que “algunas de las expresiones de exclusión en la escuela son, rechazar e ignorar o ser rechazado e ignorado mediante el tono de voz, el sesgo de la mirada, el gesto de las manos o el silencio” (2019, p. 4), pero ¿qué es una práctica?, de acuerdo con Fierro se trata de:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro *et al.*, 2008, p. 21).

Así las prácticas de exclusión al interior de las escuelas de educación básica se matizan de diversas formas e impactan en las relaciones entre los diversos actores involucrados (Echeita, 2013). Además, no es un problema propio de la escuela, los problemas de exclusión tienen un origen social y político; la exclusión que se vive en las escuelas no es propia de ella, es un reflejo de lo que sucede fuera (Dubet, 2009; Solano, 2008) y es legalizada desde las políticas educativas que pregonan la inclusión. También las exclusiones a la población con discapacidad se manifiestan en distintas dimensiones, entre ellas la pedagógica (Zúñiga, 2011). Considerando estos planteamientos, la interseccionalidad es una herramienta para el análisis de esas prácticas, para su estudio y comprensión.

POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN

Los organismos internacionales que promueven la política inclusiva, como la UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), aparentan buenas intenciones y bondadosas

propuestas para lograr que todas y todos los alumnos en condiciones de vulnerabilidad tengan acceso a una educación que les permitan desarrollar sus facultades y tener una vida funcional en una sociedad que le cuesta trabajo aceptar y convivir con las diferencias. Y si bien las distintas convenciones, tratados y pronunciamientos internacionales han logrado influir en los sistemas educativos del mundo occidentalizado, no se ha dado ningún seguimiento formal sobre la implementación de esas políticas o al menos no en nuestro país, algo que demuestre el éxito o fracaso de esa política.

Existe una distinción no solo conceptual, sino también teórica entre la política y lo político, “la política es el conjunto de prácticas correspondientes a la actividad política tradicional, mientras que lo político debería referirse al modo en que se instituye la sociedad” (Mouffe, 2007, pp. 15-16). Lo primero es un conjunto de prácticas que busca establecer un orden; lo segundo es la práctica del bien común y la participación social. Tanto uno como otro de esos conceptos, atañen a cada ciudadano, pero ambos están alejados de la realidad y el desconocimiento individual, así, la política tiene distintas vertientes, una de ellas es la que contempla las políticas públicas.

En general, las políticas públicas impactan directamente en las sociedades y en sus individuos (Coneval, 2021) y están determinadas por varios factores como la cultura y los valores vigentes en ella, el tipo de poder que se ejerce desde la cúpula del gobierno, las variables que llevaron a los autollamados “representantes populares” a dicha posición, el momento histórico y los sucesos que lo anteceden y la estructura social establecida. Una de las políticas que se relacionan con la infancia y la sociedad es la educativa, la cual busca establecer los mecanismos no solo de alfabetización, sino también de control a través de instrumentos específicos que se gestan dentro de la cultura escolar como los planes y programas, la gestión escolar y, en general, la política educativa.

Como respuesta oficial para evitar las exclusiones o favorecer la inclusión, más bien, la educación básica en México cuenta con

un servicio de educación especial que en corresponsabilidad con la escuela regular debe dar una respuesta educativa a la población en situación de riesgo y mayor riesgo, conceptos reguladores que crean mecanismos de control sobre las diferencias. A través de esos conceptos se gestionan los riesgos y se promueven jerarquías, es decir, se posicionan a los mismos alumnos en una relación de poder y de competencia desigual para muchos de ellos, como quienes viven con alguna discapacidad.

En el ciclo escolar 2015-2016, bajo el argumento de llevar a cabo una reingeniería de procesos que permitiera dar respuesta a la realidad política-educativa de nuestro país, en la Ciudad de México la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) se fusionaron para crear las Unidades de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), cambiando la estructura de trabajo: de un equipo paraprofesor a un maestro especialista por escuela. Así mismo, la autoridad educativa local cuenta con dos direcciones generales las cuales organizan, operan, desarrollan, supervisan y evalúan los servicios de educación inicial y básica, en todas sus modalidades, incluyendo la indígena y la especial: la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), que administra 15 alcaldías; y la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), que administra solo a Iztapalapa.

A pesar de ello, en la Estadística 911 de inicio de cursos 2015-2016 se indicó que menos de la mitad de las escuelas regulares que atienden a estudiantes con discapacidad disponen de la asesoría y el acompañamiento de las unidades especializadas:

Preescolar, 34.6%, primaria, 46.2% y secundaria, 17% (INEE, 2019), aun sabiendo que, a nivel nacional, 11.6% de las escuelas de preescolar, 36.3% de las primarias, 34.2% de las secundarias, 22% de los planteles de Educación Media Superior escolarizados y 17% de los no escolarizados (sin contar los CAED), esto es, alrededor de 64 700 centros educativos, reportan tener entre sus estudiantes a personas con discapacidad (INEE, 2017, p. 3).

En el discurso idealizado, estos servicios buscan minimizar las condiciones que dentro de la escuela generan exclusión, sin embargo, como se ha revisado, las prácticas que la favorecen están presentes. La exclusión también se da en la manera en que se gestiona el servicio escolar, en la política inclusiva que discrimina positivamente, en la cultura escolar y en las relaciones que se gestan a través de ella. Es decir, en lo macro y en lo micro es donde se viven las distintas expresiones e interacciones de los sujetos educativos, es ahí donde se construyen las intra y las intersubjetividades, las percepciones, las relaciones y las formas que determinarán los escenarios escolares. En esos escenarios es donde se palpa la exclusión de los y las alumnas con *mala conducta*, de los rezagados, de la población indígena, de la población con discapacidad, de todos y todas aquellas a quienes se vulneran sus derechos como consecuencia de la herencia de las prácticas que condenan al que es diferente.

Entonces las condiciones no son las mismas para todos, hay alumnos que cuentan con el servicio de UDEEI o USAER, lo cual tampoco es garantía de que no se les excluya. Bajo esta lógica algunos alumnos en esas condiciones son incluidos y otros no o, visto de otra manera, algunos son menos excluidos que otros y su proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, se ve permeado. Aunado a ello, si se considera el contexto cultural de la zona en donde están ubicadas algunas escuelas, que presenta alta marginación y cuenta con servicios sociales limitados, el panorama no es más alentador; Iztapalapa es una de las alcaldías con más problemas y necesidades sociales y, si bien es grande y existen distintos matices, en la mayor parte de ella se observan ciertas particularidades de desigualdad.

IZTAPALAPA COMO CONTEXTO URBANO IMPREGNADO DE DESIGUALDADES

Iztapalapa es la alcaldía con mayor densidad de población de la Ciudad de México. Alrededor de dos millones de personas habitan en ella:

Constituye alrededor del 21% de la población total de la capital. Poco más de la mitad labora, la mayoría (el 74%) es asalariada y el resto trabaja por cuenta propia. Para acudir a su lugar de empleo, estos trabajadores deben trasladarse a otras zonas de la capital, con medios y vías de comunicación limitados (Reveles, 2017, p. 148).

En mi experiencia como director observé que muchas familias viven hacinadas, comparten una misma vivienda con la familia extensa y otras familias, muchos viven en predios y en condiciones no tan favorables. Al respecto, el Centro de Integración Juvenil (2018), en el Estudio Básico de Comunidad Objetivo, reportó que “la densidad poblacional en Iztapalapa es casi 3 veces mayor al de la Ciudad de México lo que implica una mayor concentración de personas, lo que puede provocar mayores problemáticas sociales, específicamente en torno a la organización y disponibilidad de servicios” (EBCO, 2018, p. 3).

Además, no todos los padres y madres reconocen la importancia de vincularse con la escuela para apoyar a sus hijos con discapacidad, quienes lo hacen son los que tienen grados de estudios superiores o antecedentes de otros hijos en condiciones similares. La combinación del desconocimiento y la ignorancia los lleva, en muchos casos, a sacar de la escuela a sus hijos y llevarlos al trabajo que ellos realizan, bajo la consigna de que *es mejor que aprenda a hacer algo y no vaya a perder el tiempo a la escuela*. Es común que se desempeñen en talleres de mecánica, carpintería o estéticas, varios se dedican al comercio informal, he conocido casos de padres que prefieren llevarse a trabajar a sus hijos al tianguis o al taller para evitarse compromisos educativos con la escuela, con lo cual la inclusión educativa se convierte en una inclusión selectiva. Al respecto, Perrenoud plantea que “las desigualdades culturales y socioeconómicas constituyen el verdadero origen de las desigualdades/diferencias en el aprendizaje” (2007, p. 48).

En el Coneval 2010, que es la última medición formal de la que se tiene registro de la cantidad de escuelas en la entidad, se reportó que:

La delegación (ahora alcaldía) contaba con 723 escuelas preescolares (21.1% del total de la entidad), 621 primarias (18.6% del total) y 211 secundarias (15%). Además, la delegación contaba con 48 bachilleratos (8.4%), 17 escuelas de profesional técnico (17.9%) y 61 escuelas de formación para el trabajo (11.9%). La delegación no contaba con ninguna primaria indígena (Coneval, 2010).

Los servicios de educación especial en Iztapalapa están organizados en regiones, actualmente hay dos, Región Centro y Región Juárez. Cada región se divide en zonas, existen en total 13 zonas denominadas de Educación Especial. Cada zona organiza al menos ocho direcciones de UDEEI, en promedio cuatro por cada turno y cada Unidad debe brindar servicio en ocho escuelas, un maestro(a) especialista en cada una, aunque en realidad no hay registros oficiales de cuántos maestros(as) especialistas hay en la alcaldía, de cuántas escuelas son atendidas por el personal de UDEEI, de cuántos alumnos reciben el servicio ni mucho menos de cuántos alumnos y alumnas con discapacidad asisten a sus escuelas, y eso que cada año se lleva un registro de la estadística 911, de los servicios y de la atención que brindan, pero ahora menos en contexto de contingencia por la pandemia.

En la zona 9 de Educación Especial, que es tentativamente donde se llevará a cabo el estudio, el servicio tiene presencia en escuelas de las colonias Carlos Hank González, Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Consejo Agrarista Mexicano, Predio Degollado, Mixcóatl y Presidentes de México, colonias de alta marginación social en las que los síntomas de la exclusión se observan, se perciben y se palpan de distintas maneras y en las cuales tienen lugar comportamientos que se han normalizado y son parte del quehacer cotidiano en algunas de estas escuelas.

SÍNTOMAS DE LA EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

La conjugación de la formación de los profesionales en las normales o instituciones de educación superior de pedagogía o psicología,

la cultura y el contexto escolar, se ve traducida en acciones de interacción y de relaciones políticas en la escuela. Describiré algunas situaciones en las cuales me vi implicado y donde se observan prácticas de exclusión hacia alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, los nombres que se presentan son ficticios y fueron cambiados para garantizar su anonimato, además se narran situaciones de vida, no de personas, no se enfatiza en ellas, sino en su condición y en las tensiones que se producen a partir de esta. Es importante aclarar que los diagnósticos y las clasificaciones son otorgados por instituciones psiquiátricas y avalados por la SEP como discapacidades.

Intolerancia a la diferencia

César es un alumno de secundaria, tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), parte de lo que observé en él es que dice lo que piensa y de manera directa, pasaba la mayor parte del tiempo solo y perdía el interés por cosas que no despiertan su motivación, los maestros se referían a él como un alumno inteligente, pero sin intenciones de querer aprender; las quejas por su pobre desempeño y las calificaciones bajas eran constantes, los exámenes como herramienta de evaluación ponían a César en un estado de ansiedad, aun así esas pruebas son obligadas para todos. Recuerdo una profesora que decía: “quieren que los incluyamos ¿no?, pues que acaten las reglas, aquí todos coludos y todos rabones”. Una ocasión tuvo un conflicto con un compañero que le decía que estaba loco, César lo agredió y por presión de los padres del alumno agredido estuvo al borde de la expulsión.

La noción de inclusión de algunos maestros consiste en integrar a los alumnos que rompen con el estereotipo de *buen estudiante* a la vida escolar y tratarlos como uno más sin distinción alguna, la exigencia, la disciplina y la regla es la misma. Se establecen mecanismos de control sobre quienes son diferentes, y es ahí donde radica

el conflicto, ser intolerantes a la diferencia genera tensiones y reacciones, las etiquetas que se les ponen a los alumnos solo la refuerzan, por ejemplo, *loco*.

Al respecto, Maturana menciona que “es preciso trabajar desde la otredad y el reconocimiento de todo otro-alumno como legítimo otro, con, desde y en las diferencias, sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad” (1994, p. 53). Además de que las relaciones entre madres, docentes y autoridades escolares, al ser constantes, se tornaban tensas por las distintas percepciones sobre las características del alumno. No necesitan un trato distintivo, no necesitan una escuela aparte, solo se necesita vocación para trabajar con ellos, creatividad para evaluar de manera diversificada y comprensión por parte de quienes conforman la escuela acerca de las necesidades que tienen y trabajar en conjunto para que el alumno aprenda, socialice, participe y egrese de la escuela con los aprendizajes que le permitan desarrollarse en la vida social y personal.

Falsa indulgencia

Las discapacidades pueden ser permanentes o transitorias. Nicole es una niña que se desplaza en una silla de ruedas pues tuvo un accidente y está en recuperación, lleva casi un año en esa situación y el pronóstico no es favorable. En actividades de educación física el docente se limitaba a dejar a Nicole en su silla viendo cómo los demás hacían ejercicio, corrían y jugaban. La escuela no cuenta con rampas y su mamá tenía que ir en el receso a cuidar a Nicole para que no la lastimaran. Dado que tiene citas médicas constantes, la docente de grupo decía que podía reprobar el año porque “no está aprendiendo nada”, situación que se ha vuelto constante al grado de hacer esos comentarios en presencia de la alumna y de la misma madre. El rendimiento de la alumna era aceptable, sus calificaciones eran mayores a 8, sin embargo, en ese ciclo escolar, bajaron considerablemente.

Para Skliar “la educación no parece preocupada por las diferencias, en tanto posibilidades de encontrarse con el otro, sino más bien por una cierta obsesión por los diferentes, por los extraños, por aquellos que se distancian de la norma” (2013, p. 27), en este caso, por quien se desplaza en una silla de ruedas. Las limitantes físicas no tienen que ser un impedimento para realizar actividades deportivas dentro de la escuela; la compasión y la indulgencia debe transformarse en iniciativa y creatividad para que los alumnos con discapacidad participen en las clases.

El bajo rendimiento escolar puede estar asociado a la actitud que toman directores, docentes, compañeros de clases y padres y madres de familia hacia ellos y a la misma noción de discapacidad que socialmente se tiene, incluso al propio diseño de la escuela, el cual responde a la idea de alumnos que se desplazan con facilidad y que no requieren de auxiliares para hacerlo. La idea de aprender se reduce a memorizar o que el aprendizaje formal es el único que importa, además los criterios homólogos en las evaluaciones no toman en consideración las características de los alumnos, lo que provoca exclusión y en algunos casos deserción.

Expulsión paulatina de lo distinto

Alejandro es alumno de primer grado de primaria, tiene síndrome de Down con mosaicismos, al inicio del ciclo la maestra se comprometió con el proceso de aprendizaje de Alejandro al grado de hacer adecuaciones que permitieran que el alumno aprendiera, sin embargo, como la contratación de la maestra era eventual y no se renovó, la subdirectora asumió el grupo. Ante la lógica de no saber qué hacer con el alumno, solo le daba dibujos para colorear, y dejaba a Alejandro en un rincón sin interacción con sus compañeros. La maestra suplente tomó la decisión de que el alumno solamente estuviera media jornada y que los viernes no se presentara; mostraba un claro rechazo con miradas, gritos y malos tratos hacia el

alumno, lo que provocó que Alejandro comenzara a interrumpir la clase, parándose, saliéndose y no obedeciendo a la profesora sustituta.

Si bien no todos los docentes tienen la formación para trabajar con los alumnos con discapacidad, hay quienes asumen el compromiso sin tenerla, entonces no es un problema de capacitación, las actitudes son un obstáculo que favorece la exclusión de esos alumnos. Bajo el pensamiento de no saber qué hacer y dado el diseño enaltecido de una escuela disciplinada, se les invisibiliza, se les etiqueta como un problema y se les trata como tal. La inclusión genera una atención forzada, las reacciones de los alumnos son de esperarse y esto se convierte en un círculo vicioso que nunca acaba o acaba con la reprobación o expulsión paulatina del diferente, del que no encaja, de que genera más trabajo y problemas en el grupo. Maldonado afirma que:

Las idealizaciones involucran la materialidad de los cuerpos; no son neutras, pues responden a determinadas condiciones históricas de posibilidades. Las idealizaciones no son ideas “abstractas” sino ideas regulatorias que pesan y hacen sentir su pesar (su carga) sobre cómo deberían ser los cuerpos, produciendo y encauzando nuestras sensaciones, zonas de contacto (proximidad/distanciamiento) y tonalidades afectivas (Maldonado, 2020, p. 36).

Otro punto importante son los problemas administrativos que provocan las contrataciones eventuales y la poca o nula relevancia que se tiene al ser *una buena maestra*; si el contrato termina o no se renueva, los grupos pueden quedarse sin titular por tiempo indefinido.

Rechazo a la vulnerabilidad

El Trastorno de Déficit de Atención (TDA) puede darse con predominio en la inatención, en la hiperactividad o en la impulsividad;

Fabricio, alumno de cuarto grado tiene diagnóstico de ese trastorno con predominio en la hiperactividad (TDAH). En palabras de los docentes de la escuela, nadie lo soportaba ya que el alumno nunca estaba quieto. Fabricio pasaba más tiempo en la dirección que en el salón de clases debido a su mal comportamiento, el cual se agravaba cuando no tomaba su medicamento. Además, bajo el argumento de no saber cómo trabajar con alumnos con esas características, el docente evaluaba a todos por igual sin tomar en cuenta los aprendizajes de Fabricio, por si fuera poco, las quejas con la madre del alumno eran todos los días y los riesgos de ser expulsado o reprobado eran latentes, lo castigaban sin salir al receso, lo apartaban de sus compañeros y la mayor parte del tiempo la pasaba solo.

Etiquetar a un alumno como problema es una forma de incitar a la exclusión, el rechazo a la vulnerabilidad se expresa privando a un alumno de las actividades en el salón de clase, lo mismo que dejarlo sin recreo, en la primera se le niega la participación escolar y en la segunda la participación social con sus compañeros, y eso es una forma de exclusión puesta en práctica. Así mismo se crean conceptos reguladores y se gestionan los riesgos (alumnos en situación de alto riesgo) como pasa con las nociones que se tienen sobre el TDAH, estas están influenciadas por la cultura popular, por esos pensamientos colectivos que se han creado en torno al simple concepto de *hiperactivo* o de tener un trastorno, el nulo aprendizaje, el esfuerzo en vano, las dificultades para aprender y el comportamiento insoportable, son algunos ejemplos, y es que para Anaída Pascual Morán:

Bajo este discurso, las diferencias se vincularon, desde un paradigma médico y determinismo biológico, a nociones peyorativas arbitrariamente construidas, tales como déficit, trastorno, disturbio, impedimento, minusvalía, incapacidad y discapacidad. De esta manera, estigmatizaron con categorizaciones, clasificaciones, estereotipos, sellos y etiquetas a los aprendices “atípicos” o “diferentes” (Pascual Morán, 2014, p. 14).

Indiferencia ante la diferencia

La discapacidad puede ser visual, auditiva, intelectual, psicosocial, motora o múltiple. Misael, alumno de primer grado de secundaria, tenía diagnóstico de discapacidad múltiple, una discapacidad motora que lo obligaba a desplazarse con ayuda de andadera; discapacidad visual, tenía una disminución de 80% de su visión en un ojo y de 65% en el otro; además de discapacidad intelectual y retraso generalizado en el desarrollo. En palabras de los docentes de la escuela el alumno era *todo un reto*, pues se quedaba dormido, no trabajaba ni participaba, no se le integraba en los equipos de trabajo, para qué si no hablaba con claridad, no tenía educación física ya que sus movimientos eran lentos, por lo que se tomó la decisión de que solo estuviera media jornada. Varios docentes se quejaban, durante la jornada escolar y en los consejos técnicos, de que reprobaba continuamente y hablaban sobre canalizarlo a un Centro de Atención Múltiple donde van *los alumnos discapacitados como él*.

La inclusión educativa provoca una atención obligada por parte de algunos docentes, esos alumnos que son “todo un reto” rompen con la norma y lo esperado, sus cuerpos quebrantados implican mayores esfuerzos y compromisos. Maldonado plantea que “hemos aprendido a lamentar las variaciones corporales. Deseamos cuerpos funcionales, sanos, optimistas, autosuficientes, fuertes, ‘completitos y con sus facultades mentales bien’” (2020, p. 35).

Una de las prácticas más habituales hacia alumnos con discapacidad es la indiferencia, es su invisibilización, es negar su existencia ignorando su presencia. La falta de iniciativa y creatividad para incluir y no solo integrar a los alumnos en las actividades grupales, es una forma de exclusión, menospreciar las capacidades del alumno o incluso ni siquiera querer conocerlas, también lo es, como de la misma manera es canalizar a los alumnos con discapacidad a los Centros de Atención Múltiple sin determinar la viabilidad de hacerlo o no. Una queja constante es que en las escuelas no se cuenta con

materiales para trabajar con alumnos que presentan características como las de Misael.

Lo que se aprecia en todos los casos, es que las percepciones y concepciones de los docentes están presentes y son motivadas por distintos factores; varias acciones parecen tener buenas intenciones, pero no es suficiente cuando se habla de buscar una inclusión educativa para todas y todos sin distinción alguna.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entonces, eso que se dice llamar inclusión educativa no es más que un esfuerzo vago por integrar a los alumnos con discapacidad en la escuela, pero de eso a brindar una verdadera respuesta a todas las discapacidades y garantizar una formación integral para ellos hay mucho por hacer y menos por decir. En muchas de las escuelas de educación básica en la Ciudad de México existen alumnos y alumnas con discapacidad, en Iztapalapa no es la excepción, además, las probabilidades de rezago, reprobación, expulsión o abandono son más altas que las de sus demás compañeros; independientemente de si existe la presencia de los servicios de apoyo, esta situación los coloca en una condición que favorece la exclusión no solo escolar, sino también social, la política escolar inclusiva queda relegada a la realidad que pasa en las escuelas.

Otra realidad es que las percepciones y concepciones de los docentes afectan la relación con alumnos con esas características y no siempre el trabajo es corresponsable con los o las maestras especialistas, por lo que las prácticas de exclusión educativa son constantes y, si bien no todos las llevan a cabo, existe una cultura impregnada que las promueve y una población que resiste ante ellas, lo que provoca conflictos y tensiones. Las tensiones que se aprecian en el ámbito educativo, entre docentes, autoridades, padres de familia, en relación con los alumnos con discapacidad, giran en torno a la atención que reciben esos alumnos y genera un problema político,

porque, como se ha venido problematizando, una cosa es lo que en el papel se dice (política inclusiva) y lo que en la escuela se hace (prácticas de exclusión).

Aunado a dichas contradicciones y partiendo de las afirmaciones plateadas en la problematización, se está en la posición de formular lo siguiente: la escuela no es la fuente ni la causa de la exclusión, sin embargo, es un espacio donde se expresan distintas formas de ella. Así mismo, la escuela está diseñada para incluir a algunos, los que ven, caminan, escuchan y aprenden con relativa facilidad; y excluir a otros, a los que tienen discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual o múltiple, esos que requieren auxiliares para usar sus sentidos de manera funcional. También el origen de las exclusiones en la escuela es social y político, lo primero dado que la escuela es solo un reflejo de ello y lo segundo al ser legalizado desde las políticas educativas que pregonan la inclusión.

Así mismo, las exclusiones hacia la población con discapacidad se manifiestan de distintas formas, entonces cabrían las siguientes interrogantes: ¿cómo se expresan esas prácticas de exclusión hacia alumnos en una condición de discapacidad en escuelas de Iztapalapa ante una política educativa inclusiva vigente?, ¿qué relación guardan las prácticas de exclusión con las percepciones y concepciones de los docentes y al mismo tiempo con la política educativa inclusiva que dicta y regula esas prácticas? y ¿qué condiciones de la cultura escolar favorecen esas prácticas de exclusión?

Estas son algunas de las preguntas a las que se les quiere dar respuesta en la presente investigación, puesto que la realidad de un gran número de alumnos es diferente a la que supuestamente se ha querido lograr en los últimos 40 años de política neoliberal, pobreza, marginación, falta de oportunidades, deserción, son solo algunos ejemplos de lo que conlleva la exclusión, entonces valdría la pena formular una pregunta central: ¿qué relación existe entre la política educativa inclusiva y las prácticas de exclusión escolar en escuelas de Iztapalapa hacia alumnos con discapacidad?

Para lograrlo, se utilizará una etnografía escolar interpretativa a través de una observación participante, que ayude a identificar las

acciones que se realizan en la escuela y analizar cómo se implementa la política educativa inclusiva en lo cotidiano hacia alumnos con discapacidad; además será necesario indagar sobre las historias y las narrativas de los docentes, a través de las cuales se puedan conocer, categorizar y analizar sus concepciones y percepciones, así como las acciones que se desprenden de ellas, esto se realizará a través de una entrevista semiestructurada, respecto a la selección de las escuelas, y en cuanto a los docentes, deberán cubrir ciertos criterios que se irán definiendo en el transcurso de la construcción metodológica.

CONCLUSIÓN

La problematización que se presenta tiene relevancia práctica y metodológica, la primera radica en el hecho de que alumnos y alumnas en condición de discapacidad experimentan diversas manifestaciones de exclusión dado que no egresan oportunamente de la escuela, no alcanzan el acceso a niveles educativos superiores y no encuentran trabajo cuando concluyen la educación básica. De acuerdo con el INEGI, “las personas con discapacidad, cuyo número asciende a 5.7 millones, enfrentan obstáculos para ejercer su derecho al trabajo, principalmente los relacionados con actos discriminatorios y la falta de infraestructura adecuada en los centros de trabajo” (2018, p. 7). La relevancia metodológica se justifica debido a que de manera tentativa se pretende utilizar la interseccionalidad como herramienta de análisis, la cual tiene sus orígenes en el feminismo y poco se ha utilizado con otros fenómenos de estudio.

La pertinencia de realizarla es oportuna y conveniente debido a que las políticas inclusivas implementadas en nuestro país señalan que todos tienen derecho a la educación; sin embargo, esta premisa se ve trastocada en la realidad de las escuelas de educación básica, en donde se expresan diversas formas de exclusión, ya sea por las distintas subjetividades, los diferentes perfiles, los tipos de familias, la cultura escolar, las relaciones entre los alumnos y las

interacciones que se gestan dentro de algunas escuelas en Iztapalapa que provocan exclusión de algunos alumnos, ¿de quién o de quiénes?, de los vulnerados, de los diferentes, de los que su cuerpo o capacidad no encaja con lo socialmente esperado.

Bajo la premisa planteada por Skliar que a la letra dice: “sea posible acercarnos al encuentro con el otro, con sus palabras, con su cuerpo, con su mirada, para atender a un horizonte de igualdad social y de diferencia que reconozca la singularidad de los sujetos y sus alteridades inesperadas” (2013, p. 24). Así, se pretende analizar las prácticas de exclusión que acontecen en escuelas de educación básica en Iztapalapa frente a la política educativa inclusiva vigente. No realizar un estudio como tal implicaría seguir excluyendo a los alumnos de las escuelas, marginarlos del derecho a la educación que tienen, es seguir participando en un juego desleal y ventajoso, en el cual, los “normales” tienen más ventajas y oportunidades de éxito que los diferentes, que los pobres, que los discapacitados. La exclusión siempre ha estado presente, siempre ha existido, ahora, con la política inclusiva se ha dado de otra manera, se expresa de maneras diversas, no realizar una investigación que de cuenta de las desigualdades entre los alumnos, de las prácticas de la exclusión a las que son sometidos un sinnúmero de alumnos, es ser parte del problema, es convertirse en cómplice y partícipe de esas prácticas y de esas políticas.

REFERENCIAS

- Blanco, R., *et al.* (2011). Hacia una escuela para todos y con todos. En V. Zúñiga, *La escuela incluyente. Antología comentada al servicio de los maestros de México* (pp. 67-92). México: Universidad de Monterrey-Fondo Editorial de Nuevo León.
- Castellano, L. I. y Zaras, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación* (19), 1-17.
- Coneval (2010). Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf

- Coneval (2021). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Paginas/evidencia_efectividad_politicas_sociales.aspx
- CIJ (2018). Estudio Básico de Comunidad Objetivo. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9470/9470CSD.html>
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (19), 197-214.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-23.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 85-105.
- Escudero, J. M. (2016). Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas. Valencia, España: Nau Llibres.
- Fierro, C., et al. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada desde la investigación acción*. México: Paidós.
- INEE (2017). *Oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. México: INEE.
- INEE (2019). Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo. México: INEE.
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del día del niño: datos nacionales*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/aproposito/EAP_Nino
- Jacobo, Z. (2008). Pluralidad, alteridad y concernimiento. *Voces de la alteridad de las diferencias*, 112-132.
- Maldonado, J. (2020). Pixarcrip: cuerpos múltiples, respon-habilidades anti-capacitistas y parentescos inesperados. *Utopía: Revista de crítica cultural*, 35-50.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Editorial Hachette.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 14 (1), 11-30.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Reveles, F. (2017). Problemas de la democracia local: la gestión de gobierno en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. *Polis*, 13 (1), 143-177. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332017000100143&lng=es&tlng=es

- Sánchez García, J. (2011). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En V. Zúñiga, *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México* (pp. 15-28). México: Universidad de Monterrey-Fondo Editorial de Nuevo León.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2019-2020*. México: SEP.
- Skliar, C. (2013). Diploma superior en pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, Argentina: Área de Educación-Flacso. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/documentos/ProgramaDSPedagogiasdelasdiferencias.pdf>
- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En M. Hernández, *Exclusión social y desigualdad* (pp. 105-130). España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Zúñiga, V. (2011). *La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México*. México: Universidad de Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.

CAPÍTULO 7

EDUCACIÓN VIRTUAL, BRECHA DIGITAL: PREPA EN LÍNEA-SEP

*Paulina Torres Aguilar**

*Luz María Garay Cruz***

*Internet es la base tecnológica de la forma
organizativa de la era de la información: la red.*

Manuel Castells

INTRODUCCIÓN

La política educativa que introduce el uso de las TIC en el mundo se remonta a la década de los setenta y, concretamente, en México llegó con mayor fuerza en la década de los noventa. Durante estos años en nuestro país se comenzaron a desarrollar distintos proyectos educativos que tenían como componente central el uso de la computadora e internet; hacia la década de los años 2000 la relación

* Estudiante del DPPSE, UPN Ajusco.

** Profesora-investigadora del DPPSE, UPN Ajusco.

con las TIC sumó dos elementos: las competencias y capacidades para la inserción en el campo laboral (Moreno, 2019). De manera que la educación mediada por el uso de las tecnologías se impulsó y, con ello, la implementación cada vez más frecuente de ofertas educativas que le apostaron a la educación a distancia o educación en línea. Lo anterior obedeció a una tendencia de carácter internacional que determinó el acceso a las TIC como derecho; en el caso específico de México, la educación virtual se ha visto también como un mecanismo para ampliar la cobertura educativa en el país. Sin embargo, en la literatura basta y vigente sobre el tema, es el nivel de educación superior más documentado.

Algunas universidades públicas que fueron pioneras de esos proyectos a distancia o virtuales son: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Colima y la Universidad Pedagógica Nacional, por mencionar solo algunas de ellas; poco a poco, pero de manera constante, comenzaron a sumarse más instituciones y se formaron espacios como el Consorcio de Universidades para el Desarrollo de Internet (CUDI) y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), que agrupaban a distintas instituciones de educación superior.

Sin duda, la apuesta por la tecnología digital para mejorar los proyectos educativos, los programas académicos y el sistema nacional educativo es relevante, pero es necesario tomar en cuenta una serie de factores y contextos que realmente permitan trabajar en beneficio de las comunidades educativas. Este texto deriva de un proyecto doctoral que tiene como objetivo describir y analizar específicamente lo que acontece con las TIC en el programa Prepa en Línea SEP.

Las razones por las cuales este programa es el centro de interés tienen que ver con que es el más grande de oferta virtual de carácter público y gratuito a nivel nacional y concretamente en el nivel medio superior. Además, las características de sus estudiantes son diversas y abarcan una gran cantidad de aristas, entre las

cuales destacan: la presencia del programa en todas las entidades de la República, incluso en mil 756 municipios con rezago social alto y muy alto, la diversidad de edades de la comunidad estudiantil que va desde los 14 años hasta personas de la tercera edad, la presencia de un porcentaje mayor de mujeres que estudian en este programa (hasta 2019, 61.3% de su población era femenina) y la distribución de su población estudiantil que en general es extra edad, es decir, tiene más de 18 años. Cada una de estas características serán profundizadas en esta investigación.

LA POLÍTICA NACIONAL EN TORNO A LA EMS

El 9 de febrero de 2012 apareció publicada la declaración del Congreso de la Unión en México que anunció una reforma al artículo tercero y trigésimo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, misma que daría paso a la creación de Prepa en Línea-SEP, y al establecimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar hasta el nivel medio superior; ciclo que por cierto comprende un trayecto formativo de 18 años. En palabras de Roberto Rodríguez (2012), este acontecimiento “establece una marca mundial en la materia”.

Tras colocar a la Educación Media Superior (EMS) como obligatoria, el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013) planteó objetivos que abonarán al logro de una mayor cobertura en este nivel educativo, concretamente: impulsar nuevos modelos de educación abierta y a distancia, y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos. Así mismo, en la estrategia para aprovechar las TIC para el fortalecimiento de la educación media superior y superior.

La obligatoriedad del nivel medio superior dio cabida a la creación de un programa nacional que respondiera a esta decisión: el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea (PLS) fue creado en el año 2014 por la SEP, tiene un currículum modular en el que se cursan 23 módulos en dos años tres meses. Cada módulo tiene la duración

de un mes y contempla un periodo semanal de recuperación para aquellos(as) estudiantes que no aprueben de forma regular su módulo. El currículum del PLS cubre las competencias genéricas y disciplinares establecidas por el marco curricular común de la EMS, destinando sus dos últimos módulos al componente profesional. La plataforma educativa fue creada por el Instituto Politécnico Nacional y cuenta con dos figuras clave para el o la estudiante: asesor virtual-facilitador(a) y el tutor(a).

LA CREACIÓN DE PREPA EN LÍNEA-SEP

El proyecto educativo de Prepa en Línea-SEP se desarrolló durante un sexenio en el cual las autoridades de la administración gubernamental estaban completamente a favor de las políticas neoliberales dictadas por los grandes organismos financieros internacionales, el capital internacional y nacional, esto nos permite comprender por qué la oferta educativa virtual se visualizó como una alternativa de vanguardia. La idea fue generar una opción para estudiar el bachillerato sin necesidad de invertir en infraestructura física, es decir, que no implicase un gran despliegue de gasto o cuando menos no como lo demandarían los espacios escolares que se requerirían para lograr una mayor cobertura.

En el ciclo 2016-2017, la matrícula escolarizada en todos los tipos y niveles ascendió a 36.6 millones. La educación básica representó 70.4% (13.5% preescolar, 38.6% primaria y 18.3% secundaria); la educación media superior, 14%; la educación superior 10.3% (0.5% técnico superior universitario, 9.2% licenciatura y 0.6% posgrado) (Mendoza, 2018, p. 13).

Como puede apreciarse, hacia 2017, tres años después de la creación del PLS, el nivel medio superior debía continuar incrementando los espacios de oferta educativa para que existiera congruencia entre la obligatoriedad de dicho nivel y la realidad a partir de los espacios educativos disponibles para incorporar estudiantes. Aunado

a lo anterior que refiere el gran tema de cobertura, hay que considerar otro desafío de la educación media superior: la población extra edad, misma que representa un número importante en el PLS:

Tabla 7.1. Distribución por grupo de edad de la matrícula de Prepa en Línea SEP

Menor de 14 años	367	1 168	436
De 15 a 17 años	15 823	21 596	14 287
De 18 a 29 años	60 650	75 292	47 754
De 30 a más años	75 191	82 181	52 747
Total	152 031	180 237	115 224

Fuente: bases de datos internas del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea (Prepa en Línea-SEP). Dirección de Planeación, Evaluación y Estadística 2021.

En el discurso político del sexenio de Enrique Peña Nieto, se presentaron ideas como la de extensión de cobertura, con inclusión y equidad en grupos menos favorecidos, incluida la atención especial a la equidad de género, establecer programas de tutoría y mayor cantidad de becas para este nivel educativo, por lo que aprovechar la oferta virtual fue una de las estrategias más significativas hasta el final del sexenio iniciado en 2012.

La perspectiva cambió radicalmente en el año 2018, tras las elecciones presidenciales en México. En un contexto social y político efervescente, llega al gobierno Andrés Manuel López Obrador, con un movimiento autodefinido como progresista de izquierda. En este contexto, el PLS no figuró como un programa educativo relevante sino hasta que surgió la emergencia sanitaria causada por el SARS-CoV-2.

A pesar de lo anterior, se ha contado con lo suficiente para continuar con la infraestructura operativa, aunque de manera limitada, no existe posibilidad de innovación en ningún sentido y la matrícula ha aumentado a partir de la aparición del Covid-19. Cabe señalar que los meses sin pago marcaron riesgos de continuidad del programa, se tuvieron que establecer nuevos procesos de licitación

y cambios en la operación para ajustar el presupuesto: grupos con mayor cantidad de estudiantes y menor número de tutores, por mencionar algunos de los ajustes más importantes acontecidos en el programa de 2020 a 2021.

Durante 2020, en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el subsecretario de Educación Media Superior, Juan Pablo Arroyo, informó que el programa estaba en peligro por el decreto de austeridad del presidente López Obrador (García, 2020). En ese intento por desmarcarse de los gobiernos anteriores, y con el principio de austeridad republicana, el PLS ha sufrido consecuencias negativas frente a los prestadores de servicios educativos del programa.

Cabe señalar que, en materia educativa, el actual gobierno ha desarrollado el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) ha referido la

... urgencia para lograr la construcción de un nuevo paradigma educativo basado en una educación de excelencia y equidad que se construye desde el Acuerdo Nacional Educativo y la reforma al artículo 3º Constitucional. Acorde con los ideales democráticos y de transformación del actual gobierno de la República (SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior, 2020).

¿Qué implicaciones tiene esto para el objeto de estudio que se propone analizar? El PLS había sido un programa que respondía a un momento político que, como ya se ha mencionado, fue propicio para considerarlo como un mecanismo de apoyo para dar respuesta a la obligatoriedad de la educación media superior, y con el cambio de sexenio de 2018 a 2019 el PLS se convirtió en un programa poco relevante que no figuró de manera protagónica ante las nuevas propuestas para cobertura en los distintos niveles educativos en México.¹

¹ Algunos de los proyectos prioritarios que ha enunciado la actual administración, en los que no figura la educación virtual, son: la estrategia nacional de educación inclusiva, la estrategia nacional de atención a la primera infancia y la de mejora a las escuelas normales.

Tras la puesta en marcha de Aprende en casa I, en 2020, la SEP, a través de la SEMS, realizó solicitudes al PLS para apoyar a los docentes de nivel medio superior, e incluso de nivel básico, con cursos y recursos educativos virtuales, toda vez que el programa tiene la experiencia y naturaleza de origen virtual.

A pesar de lo anterior, el programa continuó con dificultades de orden presupuestal todo 2020 y la difícil situación se encontraba más allá del marco de acción de las autoridades del programa educativo e incluso de la misma SEMS o de la propia SEP, ya que el presupuesto está en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), que ha manifestado el apego estricto al decreto de austeridad republicana. Aunado a estas dificultades sorteadas por el programa PLS, en ninguno de los 20 puntos del plan educativo del gobierno de López Obrador destaca la modalidad educativa virtual.

Cabe destacar que en este discurso –del entonces secretario Moctezuma Barragán– se dio poca continuidad a lo que el Programa Nacional de Desarrollo del sexenio anterior señaló para fortalecer el desarrollo científico, cultural y educativo mediante el uso de las TIC: una Estrategia Digital Nacional (EDN constituida en 2013). La EDN tuvo como propósito aumentar la digitalización en nuestro país (Moreno, 2019), la finalidad era lograr la incorporación de las TIC en la vida cotidiana de los mexicanos y la garantía de su derecho de acceso, así como asegurar que esta incorporación de las TIC incidiera directamente con la calidad de la educación que fue objetivo central de la política educativa nacional, esto último ejemplifica la distancia que tomó el actual gobierno respecto a proyectos anteriores.

Acerca del uso de las TIC, el gobierno de López Obrador anunció en 2019 el programa prioritario “internet para todos” reduciendo la estrategia de uso de las tecnologías al acceso y su vinculación con el eje económico referido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: “Si logramos comunicar a todo el país con internet será un avance importantísimo, toda una revolución” (López Obrador, 2020).

En ese sentido, el plan del gobierno de México para el periodo 2018-2024 ha establecido una agenda digital que en lo general se refiere a:

- Promover el uso de sistemas informáticos para la rendición de cuentas, construir programas que promuevan el desarrollo de las telecomunicaciones y las TIC en poblaciones vulnerables, garantizar el acceso público a internet, promover el desarrollo de centros comunitarios digitales para impulsar la alfabetización digital, establecer los derechos de los usuarios en línea, libertad de expresión y recursos tecnológicos para motivar y garantizar la integridad ciudadana.

En cuanto a educación, la Agenda Digital Nacional (2018) señala la importancia de:

- Avanzar en un programa de implementación de la educación digital en todos los niveles, que incluya:
 - Redes locales inalámbricas de acceso libre en los campus escolares.
 - Administración y colaboración entre profesores e investigadores.
 - Capacitación escolar y profesional.
 - Seguridad y vigilancia en instalaciones educativas.
 - Preservación del conocimiento.
 - Intercambio académico y cultural.
 - Promoción de ciencias y artes.
 - Planteles de educación de calidad a distancia que complementen la oferta de educación presencial.
 - Asesoría remota a los alumnos.
 - Educación autodidacta.

PREPA EN LÍNEA FRENTE A LA PRECARIEDAD

A pesar de la incertidumbre, el programa PLS continuó operando, ¿cómo se maneja este programa educativo y quiénes participan frente a la precariedad y dificultades para continuar?, ¿en el actual contexto y coyuntura de emergencia sanitaria el programa PLS podrá capitalizar la oportunidad?

Es complejo responder la pregunta en el corto plazo, porque Prepa en Línea-SEP no cuenta con una estructura institucional propia y depende de los recursos de una partida presupuestal adherida al programa U079 (programa presupuestal del que se desprenden los recursos que se le otorgan a Prepa en Línea-SEP) que se inscribía en los recursos destinados a la expansión en oferta educativa en educación media superior y superior hasta octubre de 2020; para el ejercicio presupuestal 2021, se adhirió a otra partida presupuestal insuficiente para dicho año.

El personal del PLS está conformado por 145 personas contratadas por honorarios (contratados por la SEMS), 2 mil 500 asesores virtuales-facilitadores y 450 tutores (estos últimos laboran completamente en línea), se atiende a 150 mil estudiantes al año, cuyo costo anual por cada uno es de \$2,409.00 (dos mil cuatrocientos nueve pesos, sin certeza del presupuesto que año con año se complica desde su creación, pero que se ha dificultado mucho más desde 2019 a la fecha).

Algunos de los riesgos asociados a la desaparición del programa son:

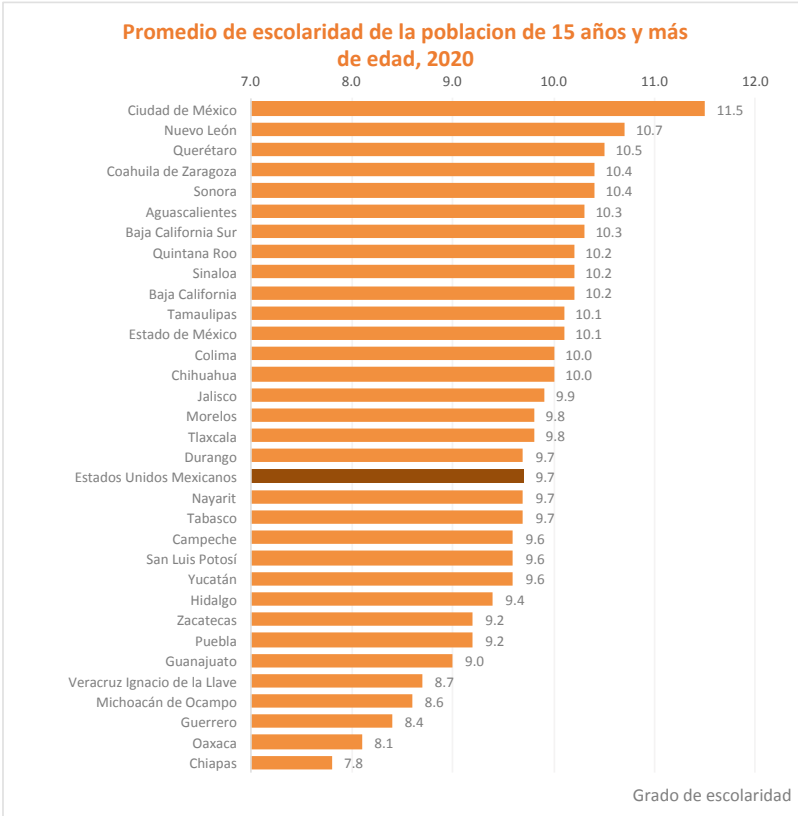
- Dejar de prestar el servicio a más de 150 mil estudiantes activos.
- Cancelar el ingreso de los cuatro cursos propedéuticos ofertados por año.
- No contratar a más de mil 800 personas, entre facilitadores, tutores, especialistas en calidad, especialistas en contenidos y especialistas tecnológicos.

- No continuar la contratación de las 140 personas de estructura funcional que dan apoyo, seguimiento y coordinación a las actividades académicas, operativas y administrativas de Prepa en Línea-SEP.
- Desaprovechar las ventajas de este sistema educativo, que puede ser una respuesta de bajo costo frente a los problemas planteados por la contingencia sanitaria que hoy enfrenta nuestro país y que constituye una opción pertinente.

De acuerdo con datos del INEGI, en México en el año 2010, el grado promedio de escolaridad fue de 8.6 años y en 2015² el promedio de grado de escolaridad se ubicó en 9.1 años, lo que quiere decir que un mexicano tiene un grado escolar promedio de un poco más que la secundaria concluida. Las cifras pueden ser apreciadas de manera general cuando se estiman promedios del país, pero la realidad es que los datos se pueden valorar de manera distinta si se observa a lo largo y ancho de la República mexicana a cada entidad, que de norte a sur presenta datos distintos, por ejemplo: la Ciudad de México tiene un promedio de 11.1 años promedio de escolaridad, siendo la entidad con mayor grado; en contraste, la entidad con menor grado es Chiapas con 7.3 años. Para 2020, parece haberse logrado un avance, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional fue de 9.7 años, un poco más que el segundo año de secundaria, la Ciudad de México se ubicó con 11.5 años y Chiapas al fondo de las cifras nacionales, 7.8 años.

A continuación, se muestran las diferencias de promedios de escolaridad en población de 15 años y más, alcanzados por cada una de las entidades de la República en el año 2020, lo que denota las diferencias entre los estados del país:

² Las cifras referidas de 2010 y 2015 comprenden el periodo en el que Prepa en Línea-SEP surge.



Fuente: Cuéntame INEGI. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=B>

Frente a este escenario, el presente texto centra su atención en una propuesta educativa nacional en el nivel de EMS que enfrenta una transición política, con la precariedad presupuestal y que se ocupa de la formación de los sujetos, muchos de ellos, con un contexto adverso que confirma las desigualdades en nuestro país, una realidad que no es muy diferente a lo que ocurre en el resto de América Latina y que se gesta en los niveles educativos anteriores.

La combinación de rezago y desafiliación muestra efectos acumulados alarmantes a medida que se consideran niveles educativos más elevados. En 2019, de acuerdo con datos del Instituto

Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), se estimó que habría 3.9 millones de personas analfabetas, mientras que el dato del INEGI a través del Censo de 2020 fue de 4.45 millones, es decir, 550 mil personas más entre un año y otro (INEGI, 2021).

Ahora bien, tras este panorama hay mayores complicaciones en el marco de la contingencia sanitaria causada por el Covid-19, el mismo INEGI ha aportado los primeros datos generados al respecto: 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar. Ahora bien, de acuerdo con datos ofrecidos en agosto de 2020, considerando ya el complicado contexto de pandemia: “La matrícula a nivel medio superior del año pasado (2019) fue de 5 millones 144 mil 673 alumnos, pero para este 2020 solo se espera 4 millones 344 mil 673, es decir una pérdida de 800 mil alumnos” (Páez, 2020).

En este difícil momento, a nivel internacional y nacional, marcado por una emergencia sanitaria, es necesario reflexionar sobre las condiciones educativas actuales para miles de estudiantes, en particular en el nivel medio superior de carácter virtual. Las aportaciones de la investigación en curso, de la cual deriva este texto, permitirán observar las condiciones de una oferta educativa virtual y profundizar en aspectos de la formación de los sujetos que optan por esta.

LA HISTORIA Y LA POLÍTICA DE LO VIRTUAL

El tratamiento de la información para esta investigación consistirá en la reconstrucción histórico-política de los procesos de incorporación de las TIC en materia educativa y la reflexión del concepto clave de brecha digital que coloca el tema de las desigualdades sociales y educativas; en el caso concreto del programa PLS será necesario revisar y analizar con más detalle:

- La definición de política educativa en la cual se inscribe el surgimiento de Prepa en Línea-SEP, su evolución y problemas de sobrevivencia.
- El cambio de gobierno en 2018: las rupturas y continuidades de la política educativa vigente.
- El gran desafío que representa la brecha digital para los programas educativos de oferta virtual y en el caso del estudio del PLS se podrá aportar una reflexión en torno a lo que ocurre con esta oferta en términos de acceso, género y cognición.

BRECHA DIGITAL: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Como ya se ha revisado, el tema de incorporación de las TIC en todo ámbito de la vida cotidiana tiene distintos puntos de reflexión, condiciones que pueden verse como avances en favor del desarrollo económico y social de las naciones, pero también aquellos aspectos que enfatizan los problemas que enfrentan los sujetos en el marco de las diferencias y condiciones que se tienen en torno al acceso, uso y desarrollo de las TIC en cada país e incluso con sus diferencias al interior, por ejemplo, en México, de las zonas rurales a las urbanas.

La importancia de reflexionar sobre estas condiciones diferenciadas tanto de vida como acerca de la introducción de las TIC, representa hacer aportaciones significativas para la toma de decisiones a favor de procesos como los educativos. Por lo anterior, los estudiantes –sujetos de estudio de esta propuesta investigativa– conforman una fuente de información que puede dar aportaciones que definen la experiencia vivida de grupos diferenciados por contexto, edad y género en cuanto al uso de las TIC en sus trayectos formativos en el programa PLS y concretamente en el acceso, cognición y uso de las tecnologías por parte de mujeres.

La revisión de la literatura en torno a las TIC será un punto de partida fundamental. Abordar los aspectos tecnológicos conlleva

observar amplias transformaciones sociales detonadas a partir del uso de la tecnología y los avances técnicos y científicos de todo orden, desde un siglo XV que dejó a su paso el uso de la imprenta hasta las últimas décadas del siglo XX que vieron el desarrollo de la sociedad industrial, así como, posteriormente, la introducción de internet, una herramienta poderosa que pronto revolucionó nuestra forma de concebir la información, la comunicación y la interacción humana. Es así que en este punto de partida en el que se anuncian las llamadas TIC, se desarrolla un amplio debate en torno a ellas, a su uso, acceso e implementación en todos los campos de la vida y la acción humana, aun de quienes no poseen los recursos socioeconómicos suficientes para tener acceso a dichas herramientas.

Por lo anterior, es necesario revisar los nodos articuladores de la presencia de las TIC en la sociedad, desde la oferta de internet y de dispositivos comunicacionales, como el celular y las computadoras, hasta las líneas asociadas con la economía y la globalización, para justamente llegar al análisis de la brecha digital: “El concepto de brecha digital se usa para cuantificar la diferencia existente entre sectores que tienen acceso a las herramientas de la información y aquellos que no lo tienen...” (Herskovic, Garrido y Fuenzalida, 2004, p. 3).

Ahora bien, analizar la brecha digital aporta al debate la consideración de la incorporación de las TIC como ventaja o desventaja social y en concreto en los espacios educativos. En ese sentido, el INEGI dio a conocer el pasado 22 de junio de 2021, que en México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares. Sin embargo, el INEGI señaló que 78.3% de la población urbana es usuaria de internet frente a 50.4% de la población rural (INEGI, 2021), ejemplo de que la brecha digital se expresa en circuitos de exclusión, es decir, en la posibilidad o imposibilidad del uso digital y tecnológico en fragmentos de la población que a su vez revela las diferencias de cultura digital de las sociedades y que suele ser reflejo de desigualdades históricas.

En ese sentido, Crovi (2010) pone énfasis en dos dimensiones que serán profundizadas en esta investigación y que deben tomarse en cuenta: la primera es la brecha de acceso que tiene que ver directamente con la infraestructura disponible para la población y las condiciones materiales concretas; y la segunda dimensión es la cognoscitiva, delineada por las habilidades de los sujetos y asociada al capital cultural –estudiado por Bourdieu– para dar uso a la información y tecnología con la que se llegase a contar.

A lo largo de esta investigación, se profundizará en estos puntos de partida y se vincularán al caso concreto del PLS y lo que los resultados representan para el nivel medio superior.

EL INTERÉS INVESTIGATIVO Y LAS PREGUNTAS CLAVE

El interés investigativo centrará su atención en la revisión del programa PLS y su desempeño vinculado a la identificación de problemáticas asociadas con el nivel medio superior y la implementación de las TIC, a partir del marco histórico y la trayectoria de operación del programa y su relación con los estudiantes y el impacto de la incorporación tecnológica en ellos, a detallar tres condiciones de brecha: acceso, cognitiva y de género. En ese sentido, será fundamental:

1. Reconstruir la incorporación del uso de las TIC en la educación media superior y su relación con las políticas educativas en la materia en las últimas tres décadas.
2. Identificar las características del programa de PLS y su articulación con las TIC.
3. Relacionar el problema de brecha con la formación de los estudiantes de Prepa en Línea-SEP.
4. Describir la concepción de los tomadores de decisiones y agentes educativos respecto al modelo educativo del PLS enfatizando las condiciones de brecha que enfrentan los estudiantes.

Para lograr lo anterior, la hoja de ruta estará marcada por cuestionamientos clave para poner en discusión el interés investigativo antes descrito. Será necesario responder ¿cómo se articula la creación del programa PLS y las problemáticas que presenta el nivel medio superior en México, particularmente la brecha digital (acceso, cognitiva y de género)? Con el objetivo de elaborar un entramado que permita ver el ecosistema del PLS en su conjunto y en materia de educación media superior, será necesario cuestionar ¿cuál ha sido el proceso histórico-político de la implementación de las TIC en el nivel medio superior? y ¿cuál es la caracterización del programa del PLS a partir de la incorporación del uso de las TIC y su relación con la brecha digital y los estudiantes que optan por esta modalidad?

CONCLUSIÓN

Un principio fundamental para cualquier investigación es la posibilidad de contrastar y, en este caso, el contraste de lo instituido expresado en la naturaleza del programa, objetivos, misión, visión, normatividad, entre otros, y la realidad instituyente a partir de lo dicho por los sujetos seleccionados, es clave para el logro del interés investigativo. ¿Qué es lo que le interesa ver al investigador?, ¿qué distinguirá una investigación de otras? Esto estará definido en gran medida por el objeto de estudio y también por el trabajo de campo, en estas circunstancias, conocer en concreto cómo los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa del PLS resuelven estudiar y operar el programa a pesar de encontrarse inmersos en una brecha digital presente en nuestro país, en nuestra región latinoamericana y en muchas otras latitudes.

La incorporación de datos será fundamental para lograr la aportación en materia de educación virtual en el nivel medio superior en México y, con ello, generar una discusión teórica, desde el lugar de lo político, y revelar la capacidad de organización de los actores.

Como todo momento de grandes transformaciones, surgen caracterizaciones y elementos que aparecen en los estudios de los

fenómenos sociales que van dejando marcas o huellas de la evolución humana y social. Así, dejar rastro de las huellas tecnológicas en educación media superior, será un aporte indispensable para comprender que la oferta de internet y de dispositivos comunicacionales como el celular y las computadoras obedecen a planteamientos económicos y globales que se enuncian como herramientas que proporcionarán bienestar para quienes las posean o puedan acceder a ellas, pero que en contraste enfrentamos como sociedades una brecha digital muy grande que pone en riesgo el planteamiento de bienestar a partir del uso de las tecnologías.

Hasta ahora los esfuerzos por incorporar la tecnología y su uso en nuestro país ha quedado en gran medida en el terreno de los discursos, y es mucho más tangible cuando se aborda el terreno educativo. Quizás una de las razones por las que ocurre lo antes señalado es que no hay diagnósticos robustos que indiquen de una manera profunda los aspectos que dificultan la incorporación de las TIC en el campo educativo, de manera que se hace urgente analizar las experiencias existentes en todos sus niveles educativos con la intención de aportar elementos que permitan mejorar condiciones y posibiliten toma de decisiones.

La era digital y las herramientas de acceso a la información y comunicación constituyen instrumentos vigentes que vistos en su conjunto están cambiando nuestra manera de vivir y, a partir de ello, todo aspecto social se ve transformado. En pleno 2021, las discusiones globales se han detenido a pensar el uso de las TIC en favor de la educación, motivados por una contingencia sanitaria internacional que ha puesto en la mesa de discusión la necesidad de contar con posibilidades de acceso a las TIC para las sociedades. En este marco, es preciso retomar el tema de la educación virtual y plantear escenarios deseables y reconocer lo que hasta ahora no se ha podido lograr ni superar.

REFERENCIAS

- Agenda Digital Nacional (2018). Beneficios digitales para todos. *Plan de Nación y Agenda Digital Nacional 2018-2024*. Recuperado de <https://amiti.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/Plan-de-Naci%C3%B3n-y-ADN18.pdf>
- Ballesteros, F. (2012). *La brecha digital. El riesgo de la exclusión en la sociedad de la información*. Fundación retelevisión.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles H. (2014). *Caminos y desigualdades. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Colmex.
- Buenfil, R. (s.f.). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>
- Cepal (2013). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/notas_para_la_igualdad_ndeg10_-_brecha_digital_de_genero.pdf
- Chávez Maciel, F. y Murguía Ángeles, M. (2010). Recuperado de <http://www.udg-virtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/128/128>
- Crovi, D. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LII (209). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/421/42116235008.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2014). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361362&fecha=24/09/2014
- García, I. (2018). El Nuevo Plan Educativo de AMLO en 20 Puntos. *Reporte Índigo*. Recuperado de <https://www.reporteindigo.com/reportes/el-nuevo-plan-educativo-de-amlo-en-20-puntos/>
- García, M. (2011). Las TIC's en la educación iberoamericana. Escenarios y experiencias. Recuperado de [http://www.iisci.org/journal/cv\\$/risci/pdfs/hp-p103es.df](http://www.iisci.org/journal/cv$/risci/pdfs/hp-p103es.df)
- García, R. (2020). Siete meses sin cobrar, eje central, en corto. Recuperado de <https://www.ejecentral.com.mx/en-corto-siete-meses-sin-cobrar/>
- Gobierno de México (s.f.). Programa prioritario "Internet para todos". Recuperado de <https://www.gob.mx/cedn>
- Herskovic, M., Garrido, J. y Fuenzalida C. (2004). *Software libre y brecha digital*. Universidad de Chile. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- INEGI e Instituto Federal de Telecomunicaciones (2021). Comunicaciones- boletines. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

- INEGI (2021). Resultados de la encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020 datos nacionales. Recuperado de INEGI, Cuéntame INEGI <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=B>
- López Obrador, A. M. (2020). *Bienestar México*. Recuperado de <https://bienestar.w3b.mx/proyectos/internet-para-todos>
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles educativos*, XI, número especial, IISUE-UNAM. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-situacion-y-retos-de-la-cobertura-del-sistema-educativo-nacional.pdf>
- Moreno, T. (2019). Piden más de 94 mil no cerrar Prepa en Línea. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/piden-mas-de-94-mil-no-cerrar-prepa-en-linea>
- Muñoz, J. (2011). *CNN*. Recuperado de <https://cnnespanol.cnn.com/2011/06/09/el-acceso-a-internet-un-derecho-humano-segun-la-onu/>
- MVS noticias (2019). Recorte a presupuesto de Prepa en Línea provocaría su desaparición: UNPF. Recuperado de <https://mvsnoticias.com/noticias/nacionales/recorte-a-presupuesto-de-prepa-en-linea-provocaria-su-desaparicion-unpf>
- OCDE (2012). Serie Mejores Políticas para un Desarrollo Incluyente. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/mexico%202012%20finales%20sep%20ebook.pdf>
- Olarte, S. (2017). *Brecha digital, pobreza y exclusión social*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6552396.pdf> en noviembre de 2020.
- ONU (2017). Recuperado de <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/eventos/paises-de-la-onu-cuales-forman-parte-y-cuando-se-adhirieron>
- Páez, A. (2020). Deserción escolar el reto del Covid-19 para el ciclo 2020-2021, *La Crónica*. Recuperado de https://www.cronica.com.mx/notas-desercion_escolar_el_reto_del_covid_19_para_el_ciclo_2020_2021-1160340-2020
- Pérez Caldentey, E. (2015). Capítulo I. Nеоestructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI. En *Una coyuntura propicia para reflexionar sobre los espacios para el debate y el diálogo entre el (neo)estructuralismo y las corrientes heterodoxas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pérez-Buendía, J. (2020). *Reunión de directores: logros de Prepa en Línea-SEP*. México.
- Rivoir, A. y Morales M. (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rodríguez, R. (2012). La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?q=visualiza&idart=1669>
- Seminario Internacional de educación integral (s.f.). Recuperado de <http://www.grupo-sm.com.mx/?q=blog-como-funciona-la-prepa-en-linea-de-la-sep>

- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación. Recuperado de *chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.sep.gob.mx%2Fwork%2Fmodels%2Fsep1%2FResource%2F4479%2F4%2Fimages%2FPROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf&clen=22719053*
- Tuirán, R. (2016). Prepa en Línea-SEP, un servicio innovador”. Recuperado de *http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=prepa-en-linea-sep-un-servicio-innovador*
- Yurén, T. (s.f.). La formación en la universidad: tendencias y dispositivos. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/15. Procesos de Formación/Ponencia*. Recuperado de *http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1295.pdf*
- Zubieta García J. y Rama Vitale, C. (2015). Prepa en Línea-SEP, 2019, *Numeralia*. Recuperado de *https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Numeralia_2019.pdf*

ACERCA DE LOS AUTORES

Tania Denisse Ayala Cardona

ayalacardonatania@gmail.com

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Docente de enseñanza secundaria de la Academia de Artes. Docente de educación media superior en la Academia de Matemáticas. Arquitecto independiente. Estudiante de la Licenciatura en Educación Artística de la Escuela Superior de Bellas Artes Chayito Garzón. Maestra en Arquitectura por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciatura en Arquitectura por la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Roberto González Villarreal

rvillarreal@upn.mx

UPN/DPPSE

Doctor en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Dinorah Amalia Coll Meléndez

dinorahcoll1@yahoo.com.mx

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Maestra en Educación Básica por la Escuela Normal Superior de México, subdirectora de Desarrollo Escolar, Escuela Secundaria General No. 288 José Azueta, Ciudad de México.

Lucía Rivera Ferreiro

lriviera@upn.mx

UPN/DPPSE

Profesora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales en México.

Jesús Torres Hernández

univped@hotmail.com

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Profesor de Formación Cívica y Ética y Orientador de secundaria en la Ciudad de México. Maestro en Desarrollo Educativo y Licenciado en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

John Bautista Rosales

190928003@alumnos.upn.mx

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Licenciado en Educación Primaria y maestro en Educación con Especialidad en Organización y Administración de la Educación Superior. Como experiencia profesional ha sido maestro de grupo y director comisionado en educación primaria, asesor académico de licenciatura, docente y coordinador de maestría en la Universidad

Pedagógica Nacional, Unidad Hidalgo. Actualmente estudia el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Xavier Rodríguez Ledesma

xrodrig@upn.mx

UPN/DPPSE

Licenciado y maestro en Sociología. Doctor en Ciencia Política. Investigador nacional nivel II. Sus líneas de investigación son: La historia y sus problemas de enseñanza-aprendizaje y Sociología e historia cultural contemporánea. Entre sus libros se cuentan: *Poder en clave de sol. Una notación musical de lo político*; *El pensamiento político de Octavio Paz. Las trampas de la ideología*; *Escritores y poder en México. La dualidad republicana, 1968-1994*; *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas (1994-2001)*. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Beatriz Pacheco Vicente

betitapacheco10@gmail.com

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Socióloga de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana; doctorante en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional. Participante de múltiples seminarios, entre ellos, Seminario de Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus investigaciones versan sobre la educación superior, sus procesos de cambio y la mercantilización de la educación.

María Guadalupe Olivier Téllez

mariao969@yahoo.com.mx

UPN/DPPSE

Socióloga de la Educación, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, profesora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Entre algunas de sus publicaciones se encuentra: *Educación, política y movimientos sociales*; y *Resistencias y alternativas: relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, así como diversos artículos.

Rigoberto Fernández Lima

fernandez.rigoberto@zaragoza.unam.mx

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Licenciado en Psicología egresado de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; maestro en Psicología Escolar por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México; doctorante en Política de los Procesos Socioeducativos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; académico de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Director de Unidad de Educación Especial e Inclusiva en la Ciudad de México de la Secretaría de Educación Pública.

Mónica Lozano Medina

mlozano@upn.mx

UPN/DPPSE

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son: Políticas educativas en educación media superior y superior, Trabajo docente y estudiantes, Igualdad de oportunidades y exclusión.

Paulina Torres Aguilar

paunam@gmail.com

Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; licenciada en Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro activo de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Directora de Tutoría y Desarrollo Integral del Estudiante del Programa del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP.

Luz María Garay Cruz

lgaray@g.upn.mx

UPN/DPPSE y UNAM

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Comunicación. por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Sus líneas de investigación: Alfabetización digital, Redes sociales digitales y Activismo universitario. Los programas educativos de la Universidad Pedagógica Nacional en los que participa: Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Maestría en Desarrollo Educativo y Licenciatura en Psicología Educativa. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. GI 4 Comunicación

y Educación, y es coordinadora del Seminario de Alfabetizaciones Digitales Críticas.

Saúl Velasco Cruz

svelasco@g.upn.mx

UPN/DPPSE

Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural José Pantaleón Domínguez, Mactumactzá, Chiapas. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, investigador asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

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*

Maricruz Guzmán Chiñas *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 Francisca 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*

VOCALES ACADÉMICOS

Laura Magaña Pastrana

Esperanza Terrón Amigón

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Rita Dromundo Amores

Maricruz Guzmán Chiñas

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*

Diseño de portada y formación *Margarita Morales Sánchez*

Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Cuaderno de problematizaciones* 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 10 mayo de 2022.