



ETHOS

EDUCATIVO

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LOS MODELOS PANDÉMICOS
EN LA EDUCACIÓN
INSTRUMENTAL: ELEMENTOS
PARA UNA EDUCACIÓN
NO-PARASITADA**
ESTEBAN MORALES PROA

**PANDEMIA: EL
ACONTECIMIENTO Y LO NO
DICHADO EN EL DISCURSO
EDUCATIVO. UN ANÁLISIS
CON PERSPECTIVA
PSICOANALÍTICA**
ABRAHAM MARTÍNEZ GONZÁLEZ

**RELACIONES
INTERPERSONALES EN LA
ESCUELA TELESECUNDARIA:
UN MODELO DE FACTORES
SIGNIFICATIVOS**
ANDRÉS EDUARDO
COUTINO PUCHULI,
ROGELIO RAYA MORALES,
FERNANDO ÁVILA CARREÓN

**EL NIÑO DE PREESCOLAR
COMO SUJETO DESEANTE DEL
JUEGO Y EL ARTE**
JESSICA VIANNEY GARCÍA GÓMEZ,
ABRAHAM MARTÍNEZ
GONZÁLEZ

**INTERVENCIÓN EN
FORMACIÓN ÉTICA DE
RESIDENTES EN MEDICINA
FAMILIAR**
LENIN DANIEL MANZO
GARIBAY, WENDY LEA
CHACÓN PIZZANO,
ERIK ÁVALOS REYES,
CARLOS GÓMEZ ALÓNSO,
ISRAEL BELTRÁN ZAMARRÓN,
ISRAEL BELTRÁN BERLANGA

**IMPACTO DE LA CARGA
HORARIA EN EL
TELEBACHILLERATO
COMUNITARIO: UNA
COMPARACIÓN DE LOS
ENFOQUES POR
ASIGNATURAS Y MODULAR**
RENÉ GERARDO OCHOA
GALLARDO



Halo multicolor. Artesanía en laca.

◆ 56 ◆

3ª ÉPOCA

ENERO-JUNIO DE 2021

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

Núm. 56, 3ª Época

Periodicidad semestral Enero-Junio, 2021

Número de reserva al título de Derecho de Autor:

04-2016-06-051913171300-102

de fecha 11 de febrero 2016

ISSN: En trámite

Impresor: ZC Impresiones

Calle Arenisca No. 166

Linda Vista, Morelia, Michoacán

CP. 58140

Tiraje: 400 ejemplares

Las colaboraciones son responsabilidad de su autor.

Se permite la reproducción de los contenidos citando la fuente.

Domicilio legal y de publicación:

Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad

58060, Morelia, Michoacán, México

Tel: (443) 175-15-00

Disponible: www.imced.edu.mx

Correo: ethosimced@gmail.com

CONTENIDO

EDITORIAL	5
ARTÍCULOS	
Los modelos pandémicos en la educación instrumental: elementos para una educación no-parasitada ESTEBAN MORALES PROA	15
Pandemia: el acontecimiento y lo <i>no dicho</i> en el discurso educativo. Un análisis con perspectiva psicoanalítica ABRAHAM MARTÍNEZ GONZÁLEZ	31
Relaciones interpersonales en la Escuela Telesecundaria: Un modelo de factores significativos ANDRÉS EDUARDO COUTIÑO PUCHULI, ROGELIO RAYA MORALES, FERNANDO ÁVILA CARREÓN	57
El niño de preescolar como sujeto deseante del juego y el arte JESSICA VIANNEY GARCÍA GÓMEZ, ABRAHAM MARTÍNEZ GONZÁLEZ	79
Intervención en formación ética de residentes en medicina familiar LENIN DANIEL MANZO GARIBAY, WENDY LEA CHACÓN PIZZANO, ERIK ÁVALOS REYES, CARLOS GÓMEZ ALONSO, ISRAEL BELTRÁN ZAMARRÓN, ISRAEL BELTRÁN BERLANGA	105
Impacto de la carga horaria en el Telebachillerato Comunitario: una comparación de los enfoques por asignaturas y modular RENÉ GERARDO OCHOA GALLARDO	119
ENSAYOS	
Covid-19 y educación en México: Respuestas emergentes y nuevos retos ROBERTO BARAJAS SÁNCHEZ	149
El impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: Desigualdad y abandono JAVIER IREPAN HACHA, ROSALÍA LÓPEZ PANIAGUA	161
La Sustentabilidad una condición para la Educación en tiempos de pandemia MATEO AFREDO CASTILLO CEJA	166
RESEÑAS	
El sentido de la tarea docente en tiempo de contingencia sanitaria ELISA BANI CALDERÓN GIL, LETICIA RUBIO PANTOJA, BENJAMÍN NARANJO RINCÓN	181
Realidad y oportunidades de la educación derivados de la pandemia COVID-19 ROSALÍA LÓPEZ PANIAGUA	187

EDITORIAL

Rosalía López Paniagua

Un evento inesperado de magnitud global como la pandemia por covid-19, que trastocó la llamada normalidad en todos los ámbitos sociales, ha colocado a la educación en una condición inédita, que le añade complejidad a la que ya presentaba, no sólo en su dimensión pedagógica y de gestión escolar, sino también en cuanto al contexto socioeconómico en el que se ubica el hecho educativo.

Sobre tal coyuntura, afortunadamente, las reflexiones y análisis no se han hecho esperar ya que la problemática existente se ha exacerbado, al mismo tiempo que surgen nuevos fenómenos relacionados con la educación, no contemplados.

Uno muy relevante tiene que ver con la modalidad virtual que se adoptó como medida de contención de la expansión del temido contagio, la cual, si bien ha permitido no detener por completo las actividades educativas, ha mostrado las debilidades existentes en torno a tal opción educativa, a pesar de su avance en los últimos años antes de la pandemia, al punto de que su pretendida generalización para todos los niveles educativos y sectores sociales muestra limitaciones en los aspectos curriculares, en las estrategias de enseñanza, en la organización escolar, en el conocimiento de su uso y en la disposición de equipo y conexión a internet por los estudiantes de todos los niveles educativos, que acusa la brecha digital existente.

Esta modalidad virtual, además, ha implicado nuevas condiciones laborales para el gremio educativo, tanto en el sector público como en el privado, asimismo, un fenómeno no esperado como es la participación directa de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos por el hecho de trasladar la escuela a la casa. Fenómenos que requieren de esfuerzos de investigación desde todas las ciencias de la educación y del conjunto de las

ciencias sociales, con enfoques disciplinarios e interdisciplinarios (Casanova Cardiel, 2000) a fin de llegar a formular alternativas para afrontarlos en el corto plazo de la mejor manera posible y también para transformar la educación ya que la pandemia ha mostrado crudamente las deficiencias y lo que ya no opera después de la pandemia (Tonucci, 2020).

Al respecto de la educación virtual, destaca el efecto del abandono escolar, que ya se advierte de graves proporciones, vinculado a múltiples elementos tanto escolares, como extraescolares, pero al parecer son estos últimos los que, en la coyuntura de la pandemia, pesan más y refuerzan la convicción de que la desigualdad económica existente en México y el mundo, es un obstáculo urgente de superar, por lo que la igualdad debe ser incluida como principio de la política educativa postpandemia, federal y estatal.

En torno a la reflexión sobre la nueva complejidad de la educación a partir de los efectos de la pandemia y los retos que implica en este número 56 de la *Ethos Educativo* se incluyen varios trabajos que se centran justamente en esta cuestión desde diversas perspectivas disciplinares, así como otros que abordan temas estructurales de la educación y que enriquecen su análisis e investigación siempre necesarios para el quehacer educativo realizados por docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado, egresados e investigadores integrantes de la comunidad imcediana y de otras instituciones educativas michoacanas abocadas en estas tareas, lo cual es de celebrar.

El primer artículo titulado: *Los modelos pandémicos en la educación instrumental: elementos para una educación no-parasitada*, escrito por Esteban Morales Proa, analiza la cuestión de la pandemia como un enfoque filosófico crítico, al presentarla como un fenómeno vinculado a la crisis económica, social y sanitaria global, el cual ha potenciado los modelos pandémicos –peste, lepra y viruela– ya normalizados en la sociedad. Según su punto de vista, estos modelos sirven a un parasitismo superior que la sociedad de control capitalista intenta endurecer en el

modelo del coronavirus, en esta perspectiva la educación de corte instrumental que se ofrece en las escuelas muestra cómo estos modelos funcionan a manera de formas de control social, pero debido a su naturaleza contradictoria representan una oportunidad para implementar un tipo de educación “no-parasitada,” a partir de la “muerte” del profesor, el reagenciamiento de la educación a las familias y la ecopedagogía.

Por su parte, Abraham Martínez González en su trabajo *Pandemia: el acontecimiento y lo no dicho en el discurso educativo*, presenta un análisis con perspectiva psicoanalítica a partir de la noción de “acontecimiento” para entender el momento histórico que atraviesa el mundo debido a la pandemia por el Covid-19, acontecimiento que produce un corte en la línea de continuidad y, por tanto, a generar una “radical discontinuidad” social y gnoseológica. Sostiene, el autor, que en tal discontinuidad se generan discursos que representan un orden institucional determinado y se convierten en nuevos objetos de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP), enfoque que es utilizado para analizar los discursos del secretario de Educación Pública en México, los cuales apuntan en un primer momento a la negación de los efectos perversos que el acontecimiento generaría en el ámbito de la educación y también para reconocer lo “no dicho” en el discurso, en el contexto de la situación inédita que se enfrentaba.

A continuación, cuatro artículos referidos a cuestiones estructurales, el primero de la autoría de Andrés Eduardo Coutiño Puchuli, Rogelio Raya Morales y Fernando Ávila Carreón, doctorante en Educación, investigador del IMCED y académico de la UMSNH, presentan una investigación sobre el tema de las relaciones interpersonales en la Escuela Telesecundaria, proponen un modelo de factores significativos y su grado de impacto entre los alumnos de telesecundaria. La metodología utilizada consistió en una revisión bibliográfica amplia, así como investigación de campo mediante la aplicación de cuestionarios dirigidos a alumnos, padres de familia y profesores en dos telesecundarias del

municipio de Tuzantla y otra en Cuitzeo. La información obtenida se analizó con los programas de Excel, SPSS y SmartPLS. Los hallazgos, obtenidos del estudio tanto en la revisión de la literatura y en los sujetos de estudios, así como del modelo de ecuaciones estructurales, muestran que los factores más significativos que intervienen en las relaciones interpersonales en la telesecundaria son la familia, los docentes, el ambiente escolar y los compañeros.

En tanto que, desde un enfoque institucional el trabajo: *El niño de preescolar como sujeto deseante del juego y el arte* de Jessica Vianney García Gómez en coautoría con Abraham Martínez González, alumna de licenciatura y asesor en el IMCED, identifican que, en el proceso educativo preescolar los maestros y los padres de familia no consideran al niño como sujeto deseante visión que amenaza el despliegue de sus capacidades inventivas, creativas, audaces y poéticas de los niños. Ante esta problemática, sostienen que las perspectivas psicoanalítica e institucional abren un acceso para valorizar el arte y el juego como mediación de actividades creativas y lúdicas que sustentan una cultura de bienestar ya que, posibilitan la formación del niño en su dimensión subjetiva, a partir de una crítica a la autoridad pedagógica (docentes-padres) causante del malestar de los alumnos de preescolar, y proponen considerarlos como sujetos de deseo y escuchar, a fin de atender el síntoma que presentan y obstaculiza la tarea educativa.

Otro artículo que también se centra en las problemáticas estructurales de la educación es el titulado *Intervención en Formación ética de residentes en Medicina familia* de Lenin Daniel Manzo Garibay et al., quienes estudian las estrategias educativas implementadas para la formación en ética médica con enfoque constructivista, a fin de incidir en la adquisición de competencias profesionales en los médicos familiares, mejorando la calidad de la atención a la población. La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa descriptiva y se probaron estrategias educativas tales como exámenes de evaluación inicial, curso taller en ética médica y ECOE (instrumento que evalúa las competencias en comunicación y profesionalismo de los médicos residentes).

Finalmente, como parte de la sección de artículos, está el trabajo: *Impacto de la carga horaria en el Telebachillerato Comunitario: una comparación de los enfoques por asignaturas y modular* firmado por René Gerardo Ochoa Gallardo quien estudia el subsistema Telebachillerato Comunitario, el cual atiende a los jóvenes que habitan en poblaciones rurales de hasta 2,500 habitantes. En particular el autor analiza el impacto del cambio en la carga horaria que significó pasar de la malla curricular por asignaturas al enfoque modular, lo que ha colocado a los docentes en la disyuntiva entre calidad y cantidad de aprendizajes de los estudiantes, que se explica a partir de los siguientes aspectos: el contexto del Telebachillerato Comunitario, el currículo en la Educación Media Superior, Planes y Programas de estudio de Bachillerato General y el problema de la pérdida de horas/clase.

Como se advierte, el conjunto de los artículos, permiten visualizar la urgencia que ha significado la pandemia así como algunos de los temas estructurales los cuales comprenden desde la dimensión subjetiva como son las relaciones interpersonales en el nivel secundaria, la trascendencia del arte y el juego en la educación preescolar, los retos de la formación ética en la educación superior, hasta las implicaciones curriculares y laborales de las decisiones administrativas y operativas como sucede en el Telebachillerato Comunitario. Perspectivas que sin duda aportan elementos significativos.

En cuanto a la sección de ensayos, este número 56, presenta tres interesantes reflexiones centradas en la cuestión ineludible de educación y pandemia. Inicialmente, el sociólogo Roberto Barajas Sánchez, analiza las respuestas emergentes a las que obligó la emergencia de pandemia sanitaria denominada COVID-19, y las medidas que se aplicaron inicialmente con el uso de las tecnologías remotas y las implicaciones de enfrentar un escenario educativo ajeno, desconocido. No obstante, destacan los nuevos retos que se derivan a corto, mediano y largo plazo. En primer lugar, reducir la desigualdad en las condiciones de equipo e infraestructura educación, en segundo minimizar la amenaza de abandono escolar,

por último, prever las afectaciones a las generaciones de alumnos post COVID-19 que se prevé enfrentarán un ambiente laboral aún más adverso.

Los efectos de la pandemia en materia particularmente de abandono escolar, son tratados por el doctorante en Educación e investigador en el IMCED, Javier Irepan Hacha quien con datos estadísticos parte de cuestionar el concepto frecuentemente utilizado de deserción escolar porque estigmatiza al alumno como desertor y obvia los factores escolares y contextuales que le impiden continuar, por lo que insiste en el abandono escolar y su vinculación con la profunda desigualdad social que prevalece en el país como resultado de cerca de 40 años de gobiernos que implementaron políticas neoliberales de privatización y precarización de la vivienda, el empleo y la salud, entre otros bienes esenciales que explican las condiciones de inequidad existentes las cuales se trasladan a la educación. Por ejemplo, la educación superior privada a nivel nacional alcanza al 24% de la matrícula, el abandono se estima en 2.5% y en 17.5% quienes no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 y carecían de dispositivo electrónico y acceso a internet. Estos y otros datos reveladores y preocupantes se incluyen en este ensayo.

A partir de ambos ensayos se puede visualizar un panorama desolador en la educación que forma parte de una crisis global, social, económica, ambiental, cultural, política y espiritual que, Mateo Alfredo Castillo Ceja, profesor investigador de la UMSNH y comprometido responsable de la iniciativa internacional de la Carta de la Tierra en México, argumenta en su ensayo, pero no para quedar atónitos e inmóviles, sino todo lo contrario, para actuar mediante la adopción del paradigma de la sustentabilidad como alternativa la cual lleva a cuestionar el “orden” social predominante y sus “valores” a saber: el materialismo vs la vida, el individualismo vs la solidaridad, producción vs los bienes naturales, destrucción vs creación, riqueza vs pobreza, soberanía vs dependencia, etc., crítica que lleva a reconocer la crisis civilizatoria en la que estamos y la necesidad de re-comprender

la manera en que hacemos las cosas y nos estamos relacionando para avanzar hacia una visión de responsabilidad como comunidad por el respeto a la naturaleza, la justicia social y económica, los derechos universales y la cultura de paz, por lo que en tiempos de pandemia el mejor antídoto, vacuna, es la educación. Esta perspectiva, sin duda, es valiosa, alentadora y movilizadora.

La última sección de reseñas comprende dos textos publicados a manera de respuesta emergente a la presencia del COVID-19 y su relación con la educación. El primero de ellos es una publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), centrado en orientar y alentar a los docentes mediante talleres con el objetivo de promover la reflexión sobre su experiencia en el marco de la contingencia e identificar áreas de oportunidad y aprendizaje. El documento tiene un formato de manual que incluye, situaciones de aprendizaje, y los materiales necesarios para llevarse a cabo, su pertinencia y aporte a la formación continua y desarrollo profesional, sin duda será objeto de análisis y aprendizajes.

Po último, se ofrece una reseña del libro Pandemia covid-19: Retos y oportunidades publicado en mayo del 2020, por el IISUE-UNAM que incluye análisis y reflexiones de 35 académicos, sobre cinco grandes temas: Educación, escuela y continuidad pedagógica; Educación superior, Educación, tecnología y conectividad; Educación, desigualdad y género, Educación y cultura. La dimensión histórica y; la educación hacia el futuro, 314 páginas. Así que se trata de un excelente esfuerzo académico para el entendimiento científico al inicio de la pandemia y lo que ya estaba implicando para la educación.

Un aspecto por destacar de este número 56 de Ethos educativo es que, no obstante, la crítica situación que se ha vivido en la educación por la pandemia COVID-19, el futuro de la educación nos espera y es hoy cuando hay que empezar a construirlo.

Para ilustrar este número 56 se contó con la colaboración del Artista Digital Luis Eduardo González López quien se especializa en fotografía, en esta ocasión centrada en el tema del arte icónico michoacano que honra el talento y la habilidad de artistas que, ofrecen a propios y extraños, su cosmovisión del mundo y la plasman sobre cobre mediante la técnica de laca perfinada, cultivada de generación en generación esencialmente en la región lacustre de Pátzcuaro, consistente en aplicar varias capas de laca en la pieza a decorar hasta formar una superficie tersa a la cual se adhieren hojas de oro de 23 kilates, generalmente importado de Florencia Italia, y sobre estas dibujan flores, pájaros y mariposas de todos colores que celebran la vida.

Bibliografía

Casanova Cardiel, Hugo (2020) “Educación y pandemia. El futuro que vendrá”, Ciclo de conferencias Las Ciencias Sociales y el Coronavirus, organizado por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso). Disponible en: https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12_Casanova.pdf

Tonucci F. 2020. “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”, La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/>

ARTÍCULOS



Ramillete caprichoso. Luis Eduardo González López
2021. Morelia, Mich. Méx.

Los modelos pandémicos en la educación instrumental: elementos para una educación no-parasitada

Esteban Morales Proa¹

Resumen. El parásito “coronavirus”, vinculado a la crisis económica, social y sanitaria, ha potenciado los modelos pandémicos –peste, lepra y viruela– ya normalizados en la sociedad. Estos modelos sirven a un parasitismo superior que la sociedad de control capitalista intenta endurecer en el modelo del coronavirus. La educación instrumental que se da en las escuelas muestra con claridad cómo funcionan estos modelos, evidencia muchos aspectos de control. No obstante, la crisis del coronavirus representa una oportunidad para implementar un tipo de educación “no-parasitada,” considerando elementos como: la muerte del profesor, el reagenciamiento de la educación a las familias y la ecopedagogía.

Palabras clave: modelos pandémicos, modelo del coronavirus, educación instrumental, sociedad de control, educación no-parasitada.

Introducción

El propósito central de este ensayo es ahondar en los modelos pandémicos normalizados en la sociedad de control. Además, analizar un espacio distintivo, *La escuela instrumental* y cómo el modelo actual de control, que vincula varios modelos, ha ampliado las implicaciones de una educación parasitada. Asimismo, al ahondar en la crisis del coronavirus o *covid-19* (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus Type 2*) se proponen algunos elementos para una educación no-parasitada.

1. Maestro en Docencia en Ciencias Sociales por el IMCED y Doctorante en Ciencias del Desarrollo Sustentable, UMSNH, Correo: estebanmpmx@gmail.com

Puede haber parásitos de una especie a otra, pero si se ve desde el conjunto de los ecosistemas, los parásitos muchas veces no son parásitos, sino simbioses. Se puede ser parásito de una especie, pero no del conjunto de los seres vivos. Sólo dentro de la sociedad de control capitalista el único parásito completo y global es el hombre.

La sociedad de control, producto de las modulaciones del capitalismo, está reemplazando a la sociedad disciplinaria, que es consecuencia de los encierros, los moldes y las fábricas capitalistas (Deleuze, 1991, págs. 1-2). La sociedad de control no elimina a los modelos anteriores, como la sociedad disciplinaria, esta última no ha terminado, goza de cabal salud y vitalidad.

La sociedad de control no utiliza exclusivamente la represión física, como los garrotazos o cintarazos en gente que va en la calle sin cubrebocas; además, utiliza los aparatos y dispositivos digitales para prevenir, vigilar y sancionar por medios cibernéticos a la población. Esta supuesta salvación del contagio corre el peligro de traducirse en más control del cuerpo y una exclusión mayor de otras sociedades ya existentes o en vías de posibilidad.

De este modo, co-habita una sociedad disciplinaria con una sociedad de control; coexiste la disciplina junto a un canal más móvil y virtual. Lo que evidencia la gestión biopolítica del *Covid-19*, no es una situación inédita de control, sino el reciclaje de formas de control social, como el modelo de la peste y la lepra e intensificar por medios cibernéticos las formas de control como el de la viruela que ya estaban normalizadas en la sociedad.

Este ensayo se enfocará en cuatro momentos: primero se realiza un análisis general de los modelos pandémicos ya mencionados, especificando cuáles de ellos están presentes y cómo funcionan. En un siguiente, se exploran las formas específicas de control de estos modelos en un espacio determinado: “la escuela instrumental.” En un tercer momento, se analiza cómo el modelo del coronavirus profundiza y vincula los modelos anteriores de control social.

Finalmente, se reflexiona cómo los problemas causados muestran algunos elementos de una educación “no-parasitada” que todavía es posible en la escuela.

La gestión social en la pandemia del *Covid-19* no muestra una situación inédita de control, sino recicla, combina y potencia los modelos pandémicos de la sociedad de control que ya estaban normalizados:

El modelo de la lepra es el primer modelo de control social. Consiste en la exclusión social, y en particular de los leprosos. Instala una oposición jerárquica entre quienes tenían la enfermedad y quienes no la tenían. Encierra a los que tenían la enfermedad en leprosarios. La peste es el segundo modelo. En él; las normas, reglas y reglamentos son similares a la crisis del coronavirus. El objetivo es cuadrricular los espacios de “apestados, con normas que indican a la gente cuándo pueden salir, cómo, a qué horas, qué deben hacer en sus casas, qué tipo de alimentación deben comer, les prohíben tal o cual clase de contacto, los obligan a prepararse ante inspectores [...] (Foucault M., 2018, pág. 25).

El modelo de la viruela es el tercer modelo de control social vigente. Este no consiste en imponer un sistema de disciplinamiento, como en los anteriores, sino en establecer un control por medio de modulaciones: cuantas personas son víctimas, qué riesgos, probabilidad de muerte o contagio, qué edad, secuelas, sexo, riesgos, efectos estadísticos, campañas médicas, etc. (Foucault, 2018, pág. 26).

Los modelos anteriores se han globalizado y potenciado con las crisis socioeconómicas y sanitarias generadas por el coronavirus. Crisis más mortales como la del Ébola y el Mers, no han sido consideradas emergencias mundiales, en tanto que sucedían en Oriente y África. Sin embargo, la pandemia infecciosa del *Covid* ya no es cosa de otra latitud no eurocéntrica, que no era afectada por estas enfermedades. Crisis todavía más potentes que la del *Covid-19*, pero que no mojaban las costas del atlántico norte.

El modelo del coronavirus vincula los modelos pandémicos –peste, lepra y viruela– y los potencia tanto que se funden, entrelazan y hacen sinergia. En conclusión, provoca una sindemia (interacción o suma de dos o más epidemias exacerbadas por el estrés, la pobreza, la violencia y la inequidad). Esto hace querer regresar al modelo social anterior a la sindemia que era más *light*. El autoencarcelamiento social hace extrañar la frivolidad y la frialdad del mundo “pre-sindemia del *Covid*.”

II

Es necesario analizar un espacio social específico para observar con microscopio cómo funcionaban los modelos pandémicos. Estos modelos necesitan espacios de control concretos para verificarse y desplegarse en el ámbito empírico y científico. Uno de estos espacios es la escuela instrumental –sinónimo de educación y de educación formal–. Mediante este espacio que se convirtió en el espacio paradigmático de educación, se trata de incorporar a los sujetos a la sociedad de control para que “tengan una vida.”

La sociedad de control necesita espacios para intensificarse e inocular sus fundamentos. No basta con juntar a los sujetos en un espacio nucleado. Es necesario que tengan códigos y se ordenen sus conductas. Se aspira a una administración de la vida y también a una transformación total de la misma. Se analiza a la escuela en particular, porque ahí se tiene el monopolio de la educación y un mejor control de la masa-individuos que serán el futuro del sistema de control.

Para esto, se exige el confinamiento en un espacio determinado donde se asegura que no se dispersen los sujetos. La escuela es el espacio cerrado para el exterior y cerrado en sí mismo; es un espacio de concentración de futuros transmisores vivientes del sistema. El primer paso para controlar ahí es suplir un proceso abierto al mundo, por un espacio de exclusión como el modelo de la peste.

La escuela instrumental es un espacio de exclusión y concentración, dentro tiene espacios menores también cerrados y cercados llamados aulas. El control sobre la vida en la escuela se hace a través de cajas, llamadas aulas –similar a jaulas– en donde la diferencia y las perversiones del mundo exterior no pueden inmiscuirse. Doble muralla que se cierne sobre el alumno.

Para evitar fugas, hay que concentrarlos en el supuesto de educarlos. El aula es el lugar donde se domina a la masa-individuo, corral o contenedor en donde la dispersión es anulada; es un lugar oculto para el ojo indiscreto y seguro del exterior subversivo. Esfera de doble función: apaciguadora del cuerpo y generadora de cierto saber.

El aula es donde toda la energía mal orientada se corrige, ahí se transmuta la chusma y la masa informe, en algo uniforme con uniforme. El uniforme indica la condición dentro y fuera del aula. Al igual que la vestimenta del leproso y su campanita o el cubrebocas en la sindemia del coronavirus, la vestimenta o el uniforme escolar, “que hay que comprar,” sirve como señalamiento y protección. El uniforme sirve como una funda anónima que suprime la singularidad. Todos los alumnos lo deben portar sin excepción, están en formación para salir de la enfermedad. La justificación para esta homologación es que todos los alumnos “sean iguales” y no se vea la pobreza o la riqueza.

El aula asume que protege del vicio y la corrupción externas, lugar donde la enfermedad no puede infectar, lugar donde se está protegido del exterior saturnal.² El aula es el territorio seguro donde la “epidemia” no se pega. Si se sale en horas de clases, se es sospechoso. Ahí se enseña a comportarse de cierta manera para adquirir lo que se necesita para “triunfar en la vida.”

2 Las Saturnales (en latín Saturnalia) eran unas importantes festividades romanas. La fiesta se celebraba con un sacrificio en el Templo de Saturno, en el Foro Romano, y un banquete público, seguido por el intercambio de regalos, continuo festejo, y un ambiente de carnaval que desplomaba las normas sociales (Miller, 2010, pág. 172).

El aula está hecha en su topología para evitar distractores y detractores, es decir, evitar cosas que puedan alejar o criticar a la clase del profesor, que se justifica como lo más importante. No solo se está separado del mundo, sino también de los padres, abuelos y de nosotros mismos. El aula nos mantiene alejados en una especie de “cuarentena”.

Se asigna o escoge un lugar dentro del aula, un espacio repartido y cuadrulado de manera similar a cada individuo, como en el modelo de la peste. Se puede decir una celda en dos sentidos: lugar de encierro como en la cárcel o donde se introduce información, como en las hojas de cálculo en una base de datos. Los alumnos se distribuyen de manera óptima. Con esto se hace eficaz la disciplina suministrada. Es una administración objetiva del alumno.

Se pretende que los alumnos se autorregulen en una especie de “mano invisible” en la educación. Esta mano guía y promueve a un fin que no es la intención del alumno. La competencia, el egoísmo y la posición en el aula se autorregulan, de tal manera que se frena la conducta indisciplinada de cada estudiante.

Se distribuye a los individuos en el espacio y en un sitio determinado. Los alumnos, dentro de la distribución, son prescindibles, canjeables y permutables para ser aprovechados al máximo, como en las celdas de las hojas de cálculo, se pueden modificar los datos (alumnos) a discreción. Al igual que en *Excel*[®], un alumno está sentado donde se cruza una línea y columna, cada dependiente tiene una coordenada, entonces el día que falta se nota el hueco; tenemos una celda vacía.

Los alumnos se convierten en números como en la matrícula, lista y calificaciones. Se reifican, ratifican y reubican. Se hace de ellos objetos verificables u observables y el examen es su comprobación. Al encontrarse en celdas son individualizables y agrupables, controlados como individuos y controlados en masa como números humanos.

Esto permite hacer modulaciones, como en el modelo de la viruela, para generar medidas, medianas, reglas, reglamentos, códigos, normas y leyes; es decir, cuántos alumnos en un aula, qué maestros, cuántos reprueban, cuántos pasan, horarios de clases, receso, hora de salida-entrada, índice de reprobación, reglamentos, ausentismo, deserción, habilidades, debilidades, cuántos hombres, cuántas mujeres, gustos, especialidades, etc.

III

El modelo de control social ejercido sobre la vida en la escuela ahora es exacerbado por la tecnología; es llevado a las casas virtualmente, sirve para no contagiarse, pero también para no conectarse físicamente. La “nueva escuela virtual a distancia” es la medida contra la amenaza del parásito *Covid-19*; utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que en un principio había limitado al prohibir su uso en el aula, ahora las utiliza para mandar trabajos a casa porque cerró las escuelas como medida profiláctica o inmunitaria.

No se está diciendo que se vaya a la escuela a contagiarse, sería irresponsable, sino que la coyuntura podría tener un efecto afirmativo en educar de otro modo; y no en reafirmar, automatizar o retornar a métodos instrumentales de enseñanza que estaban superados desde la pedagogía crítica.

Las Pulgarcitas,³ no están agradecidas con esta educación virtual a distancia, porque utiliza sus mismas herramientas para aislar y desconectar sus relaciones. La escuela, producto del *Covid-19*, promueve un aprendizaje de receptores pasivos homogenizante y de una sola vía. No existe diálogo con las autoridades de gobierno que hacen convenios con grandes empresas de la televisión abierta y de paga como Televisa y TVazteca.

3 Michel Serres describe a las Pulgarcitas a los que nacieron con las nuevas tecnologías de la información y comunicación y su modo de ser distinto a los demás. Utiliza un género femenino inclusivo. Les llama así por su uso con los pulgares de los dispositivos digitales y por la libertad para escoger. Tienen la potencialidad de conectar con más cosas (Serres, 2012).

No se escoge el contenido, sino que es el mismo contenido para todos los estudiantes a lo largo del país, sin importar los diferentes contextos, situaciones, historia, cultura, etc. Entonces, al querer desparasitar la escuela del *Covid*, se termina por despulgarcitar a los jóvenes, anula su disposición activa y participativa que ya poseían en las redes.

Los estudiantes se quedan en modo pasivo, recibiendo edictos televisados en vez de diálogo, inhibe su creación, se les hace pensar lo que se quiere que piensen. Esta educación, o serie de instrucciones televisadas, resulta más tradicional que las escuelas instrumentales porque se oculta, ahora no hay un espacio concreto, sino una mutación a espacios intangibles, virtuales y mediáticos, sin aprovechar la coyuntura y las nuevas tecnologías que den lugar a una educación no-instrumental en la que se remuevan los modelos pandémicos que parasitan a la escuela instrumental.

Los programas escolares televisivos niegan la creatividad, cierran la posibilidad de emprender formas frescas y vinculantes de enseñanza. Las clases virtuales no fueron la panacea, sino la amplificación de los modelos pandémicos, llevando el control a las casas. En el modelo del coronavirus, los alumnos “Pulgarcitas”, ya familiarizados con lo digital, de forma irónica, ahora se quejan de la educación porque “se aburren, dejan mucha tarea, lecturas, memorización y planas.”

Los profesores tienen más trabajo con clases a distancia: vía internet, *whatsapp*, videoconferencias, les mandan mensajes fuera de la hora de trabajo, etc. La escuela instrumental se consolidó como el lugar de aprendizaje, diálogo, escape, recreación y tiempo libre como lo proponía su origen etimología *schole*, que significa ocio. Tanto alumnos como docentes anhelan regresar a la escuela física, no porque extrañen la vieja educación instrumental, sino porque ansían la relación cercana, en el caso de los niños, jugar con los amigos a la hora del receso o cuando sale la profesora del salón. Lo que se echa de menos es el recreo como participación en el espacio público.

El discurso oficial aspira a un regreso a la vida “normal”. Esto ha reforzado al parasitismo. Es necesario revertir esa calificación y desconocer como “normal” o, mejor dicho, normalizada, esa construcción. En el modelo del coronavirus se quiere y se requiere regresar a la vieja normalidad, aunque esta signifique destruir ecosistemas, beligerancias crónicas, trabajar para sobrevivir, estar apetitosos para las empresas, hacer por inercia, rescate de bancos, desahucio de personas, vivir para pagar deudas crónicas e ir a la escuela para salir de ella.

Curiosamente ante este acto extremo de control social de la vida humana dentro del modelo del coronavirus, los seres vivos que no les afecta este parásito llamado *Covid* encuentran nuevos espacios sin control. En realidad, el verdadero parásito del mundo, dentro de la sociedad de control, es el hombre. El hombre que ha sido retirado momentáneamente, gracias a otro parásito que es el coronavirus, ahora convertido en una especie clave porque ha tenido un efecto regulador en el ecosistema.

Los “otros” seres vivos han regresado: bioluminiscencias de miles de microorganismos en Acapulco, liberación de peces de consumo, jabalís cerca de las ciudades, delfines y medusas en los canales de Venecia, aves en la Fuente de Trevi, disminución del dióxido de carbono en la atmósfera, reverdecimiento visto en fotos desde el espacio, etc.

La diversidad ha generado un parásito de la sociedad de control que parasitó la vida, con lo que se ha convertido en la negación de la negación. Así el mundo de la vida ha empezado a rehacer sus regulaciones y modulaciones, al menos de forma momentánea. El coronavirus que fue sacado a la fuerza de su huésped original por el consumismo y que para sobrevivir mutó en *Covid-19*, ha utilizado las autopistas del consumo y de la sociedad de control para expandirse por el planeta usando a los hombres como vehículo y eleva su potencial de contagio en los lugares atestados y cerrados pertenecientes a los espacios de consumo: centros comerciales, vuelos comerciales, estadios deportivos, etc.

En épocas anteriores, las escuelas al aire libre “sin paredes” transformaron los espacios atiborrados y cerrados, fueron llamadas también en la década del treinta del siglo XX, escuelas antituberculosis. Éstas generaron un efecto en la arquitectura posterior. Pero no solo la tuberculosis, sino también el *Covid-19* están teniendo un efecto cascada, no en la arquitectura, sino en la cadena trófica. “Así los antiguos parásitos, en situación de peligro de muerte, por los excesos cometidos [...] devienen obligatoriamente en simbiosis” (Serres, 1990, pág. 62).

IV

Al igual que las escuelas al aire libre o antituberculosis del siglo pasado, qué elementos se han evidenciado con la sindemia del coronavirus y al salir los sujetos de la escuela instrumental, ¿puede surgir una escuela “no-parasitada o anticovid”?

La muerte del profesor: no se ocupa al profesor, definido este como aquel que “profesa o declara en público” cierto saber, modelo y norma. Profesor viene del latín, “declarar en público”, compuesto por el prefijo “pro”, que significa hacia delante o a la vista, la raíz del verbo *fateri*, “admitir o confesar” y el sufijo “or”, que significa agente o el que hace la acción, con lo cual también profesor significa, alguien que profesa (Diccionario Etimológico, 2021).

Este profesor o profeta enseña cómo se debe comportar, lo que se debe hacer y saber, domina un saber, y a su vez, es dominado, alienado, supeditado y supervisado por una sociedad de control. Esto congela el saber vivo de los alumnos. No se enseña a ser diferentes o a criticar lo que se enseña. Se debe hacer lo que se dice que se haga, sino se reprueba.

Entre más normal se sea, mejor irá en la vida. Los profesionales de la educación se preparan en las instituciones que solo educan a sujetos normales o que pueden ser normales, y por lo tanto verifican, definen y defienden la normalidad del sistema de control.

Los sujetos anormales o patológicos no pueden conducirse y controlarse con los mismos aparatos formales porque se enferma la salud del sistema, para ellos se requiere una “educación especial,” en donde otro tipo de especialistas con otro tipo de operaciones pueden mantener, curar, recuperar u ocultar los casos estigmatizados como problemáticos, raros, atípicos o límites que cuestionan al sistema.

Los profesores dominan o los domina un saber instrumental, formal o normal de la sociedad de control capitalista, un saber que hace añicos otros tipos de saber. Esto genera alumnos dislocados y perturbados, si salen del modo de producción capitalista. La escuela instrumental está generando normópatas escolarizados y encolerizados.¹ Normópata es “aquel que acepta pasivamente por principio todo lo que su cultura le señala como bueno, justo y correcto no animándose a cuestionar nada y muchas veces ni siquiera a pensar algo diferente, pero eso sí a juzgar críticamente a quienes lo hacen e incluso condenarlos o aceptar que los condenen” (Guinsberg, 2001, págs. 49-50).

Reagenciamiento de la educación a las familias: en algunos casos las familias y los padres se han acercado a la educación de sus hijos, aunque hay que reconocer que en muchas familias nucleares ambos padres trabajan y se ven en las cámaras a niños solos en sus casas. La capacidad de los padres para acompañar y guiar a sus hijos es cada vez menor.

La escuela toma las funciones de la familia que antes educaba, ahora la mayor parte de esa obligación la toma la escuela instrumental. Se enfatiza la obligatoriedad (forzada) de la escuela en donde no depende del sujeto formar parte como la leva en el ejército. Sólo educan un grupo de especialistas descontextualizados en un espacio también descontextualizado.

La escuela obligatoria rompe con los lazos sociales, se debe ir al aula en donde se tiene un control, supervisión y vigilancia sobre los sujetos y donde se insiste que se va a socializar y ser libres. Entre más se habite la escuela instrumental, más rasgos de “normalidad”

se tendrán. Se procura que ocurra el menor destierro posible, por eso se lucha con tanto ahínco contra la deserción escolar y las faltas. El número de asistencias debe ser mínimo del 80%, sino se reprueba.

Con la obligatoriedad de la escuela, todas esas cofradías de obreros, carpinteros, pescadores, panaderos y campesinos que antes se educaban a sí mismos en el taller, casas o tabernas, y aprendían su mundo, sus desgracias, sus valores, junto con sus padres, hijos y maestros, se abandonaron. El movimiento obrero que, durante el siglo XIX, “luchó por la libertad y por un modo de educación gestionado por la propia clase trabajadora y destinado a su emancipación, [...] esta instrucción obrera se vio obstaculizada porque la burguesía se percató del peligro social que significaba para el mantenimiento de sus intereses y recurrió a la imposición de la escuela normal obligatoria” (Galván, 2010, pág. 176).

No interesa que en nuestra casa se estudien los saberes o el saber determinado por el régimen de control, se debe estar en la escuela, fuera de ella se es sospechoso e incierto; por consiguiente, se violenta, aun en la integración, y se trata de integrar el máximo de alumnos en esta maquinaria productora de hombres “preparados”. Preparación que los hará más apetitosos para los trabajos baratos de las empresas transnacionales.

Ecopedagogía: La crisis del coronavirus ha confirmado la ventaja de fomentar el contacto con la Naturaleza. Muchas escuelas como la “Escuela a Cielo Abierto” o el “Bosque Escuela” comprueban que valerse de la Naturaleza como estrategia educativa vincula la escuela al contexto y beneficia a la vida al abrir a los alumnos a ella. En la sindemia se busca ir a la Naturaleza porque ahí no se pega la enfermedad. Ahí se sobrevive mejor. Se insiste en los nuevos analfabetismos funcionales al no saber utilizar los sistemas computacionales o no hablar inglés, pero hay un analfabetismo superior: la imposibilidad de relacionarse con el mundo de la vida se está así ante “trastornos de déficit de naturaleza” (Louv, 2018).

La interpretación del mensaje de Richard Louv es clara, en un momento de grandes avances tecnológicos y una conexión más amplia al mundo digital, los niños del siglo XXI se están desconectando del mundo de la vida. El dominio sobre la Naturaleza trae aparejado la mengua de la utilización de los sentidos y la atención, lo que aumenta la tensión emocional y física.

La escuela instrumental es un espacio profiláctico en el cual se sustituyen mundos de la vida palpitante por objetos inertes como el pintarrón, la tiza, el pizarrón, el marcador, la butaca y el proyector. El saber enseñar se hace en espacios rectangulares unidimensionales, ahí el profesor regurgita un saber y, a su vez, de manera individual, el alumno tiene que comprobar que lo sabe, pasando al pizarrón para demostrarlo.

Los alumnos apuntan el saber pre-digerido en la libreta o laptop que funcionan como espacios rectangulares minúsculos. En estos rectángulos e instrumentos está la verdad en sí; es necesario repasar el saber en estos cuadros o cajas para el examen. Es un saber encapsulado, manipulado, pre-interpretado, que no saborea, olfatea o contacta la realidad.

A la sazón, para una eco-alfabetización con la vida se requiere una educación con la Naturaleza. Precisamente, el surgimiento de la didáctica fue un intento del Moravo Juan Amos Comenio (1592-1670), entre otras cosas, de una restauración y relación de los hombres por medio de la Naturaleza, en una especie de biomímesis o biomasos.

El mundo visible debe servir como seminario, refectorio y escuela de los hombres, su finalidad es servir de generación, crianza y ejercicio al género humano. Entre mayor sea la variedad, más hermoso será el espectáculo para los ojos, más suave el deleite del olfato, mayor el placer del corazón. No se errará si se lleva a la Naturaleza como guía o maestro. La Naturaleza no se contenta con excesos, se contenta con poco. La naturaleza no se precipita; procede por lentitud. La Naturaleza no emprende nada inútilmente (Comenio, 2008).

A manera de conclusión

La escuela instrumental incorpora elementos pandémicos de control que benefician a la sociedad de control capitalista, su mundo, su proyecto de hombre y sus instituciones. No obstante, la escuela no está totalmente subsumida; es un espacio contiguo, ambiguo, ambivalente, entre dos perspectivas: de encierro y control o de posible liberación. Es posible todavía revertir los modelos de control y utilizar los pequeños espacios o fisuras de resistencia para establecer una educación no-parasitada, expandiendo, defendiendo y creando estos espacios agrietados de liberación que abren nuevas posibilidades.

Es necesario practicar otros saberes y observar otros mundos, generar re-interpretaciones e interrelaciones, caminos alternativos e inclusivos, contra los actos de control y dominación. En procesos alternativos de muchos y muchos mundos y no de un solo mundo y de unos cuantos. El primer paso es desparasitar los elementos de control de un sistema hegemónico que no permite otros saberes en la escuela.

La escuela puede generar espacios sociales de creación, es un *topos* de dos perspectivas contradictorias: reclusión y liberación. No hay que temblar al observar dos puntos de vista incompatibles que muestran una relación indisociable. Uno revela la dominación que hay que superar, el otro las posibilidades que se pueden asumir. La observación sólo de una posibilidad produce exclusión, la observación de más opciones, posibles sujetos abiertos y críticos. La escuela, aun ante el *Covid*, es un espacio ambiguo y reversible que puede generar todavía alternativas y transformar las prácticas de control y dominación en prácticas de liberación, no se está atrapado.

Bibliografía

- Diccionario Etimológico*. (01 de mayo de 2021). Disponible en: <http://etimologias.dechile.net/?profesor>
- Comenio, J. A. (2008). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. En: Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Montevideo: Nordan.
- Foucault, M. (2018). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galván, V. (2010). *De vagos y maleantes: Michel Foucault en España*. España: Virus.
- Guinsberg, E. (2001). *La Salud Mental en el Neoliberalismo*. México: Plaza y Valdés.
- Louv, R. &. (2018). *Los últimos niños en el bosque: Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Madrid: Capitán Swing.
- Miller, J. F. (2010). *Roma: ese gran desconocido, The Oxford Encyclopedia of Ancient Greece and Rome*. Oxford: Oxford University Press.
- Serres, M. (1990). *El Contrato Natural*. Valencia: Pretextos.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.



Floresta dorada. Luis Eduardo González López
2021. Morelia, Mich. Méx.

Pandemia: el acontecimiento y lo *no dicho* en el discurso educativo.

Un análisis con perspectiva psicoanalítica

Abraham Martínez González¹

Resumen. La noción de “acontecimiento” de Badiou (2001, 2006), Foucault (1969) y Lacan (1959), resultan pertinentes para entender el momento histórico que atraviesa el mundo debido a la pandemia por el Covid-19, acontecimiento que viene a producir un corte en la línea de continuidad y, por tanto, a generar una “radical discontinuidad” social y gnoseológica. Es en tal discontinuidad que se generan discursos que representan un orden institucional determinado y se convierten en nuevos objetos de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP). En este trabajo se presentan las bases teóricas y metodológicas de un Análisis de Discurso con Perspectiva Psicoanalítica (ADPP), utilizadas para conocer los discursos dichos por el secretario de Educación Pública en México, los cuales apuntan a la negación de los efectos perversos que el acontecimiento genera en el ámbito de la educación y también para reconocer lo “no dicho” en el discurso.

Palabras clave. Acontecimiento, educación, análisis del discurso, lo *no dicho*, negación

Abstract. The notion of “event” worked on by Badiou (2001, 2006), Foucault (1969) and Lacan (1959), is going through due to the Covid-19 pandemic in the world, where this Event comes to produce a cut in the line of continuity and therefore, to generate a

1. Psicoanalista, miembro de Espacio Analítico Mexicano (EAM), maestro en Psicología Educativa con Perspectiva Psicoanalítica. Asesor en la Maestría de Psicología Educativa Perspectiva Psicoanalítica del IMCED. Profesor en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Correo: amstoa77@gmail.com

“radical discontinuity”. It is in this cut, in this discontinuity that we are going to find ourselves within the context of the pandemic with discourses that come to represent a determined institutional order, that become our objective to analyze, based on the investigation and intervention device that we can as discourse analysis with psychoanalytic perspective (DAPP). The work presents the theoretical and methodological bases that give rise to a DAPP to focus an analysis work on speeches said by the Secretary of Public Education in Mexico, which denial the effects that the event generates in the field of education at the social level, but also as the analyze results, implies the “unsaid” of the discourse in the field of subjectivity.

Keywords. Event, Education, Discourse analysis, The *unsaid*, Denial

Introducción

Los efectos que la pandemia en tanto acontecimiento ha tenido en el campo educativo son muy diversos. La emergencia sanitaria a raíz del covid-19 es un acontecimiento que ha implicado una ruptura en la cotidianidad de la vida social tal como la conocíamos, y en particular, a razón de las medidas de contingencia sanitaria aplicadas en el ámbito educativo que en México como en muchos otros países, implicó el cierre de escuelas, el confinamiento en los hogares y desde estos atender el trabajo escolar. Intentar enfrentar el trastorno de la vida escolar por las autoridades educativas ha derivado en discursos contruados a la luz de la incertidumbre y lo desconocido, que merecen ser analizados, para identificar lo dicho y lo no dicho sobre tal hecho y cómo estos están determinados por la estructura social dominante.

El objetivo de este trabajo es analizar el discurso oficial e institucional que se produce en este contexto de pandemia por covid-19, a partir de una propuesta metodológica de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP) que indaga lo dicho y lo no-dicho del discurso gubernamental.

La exposición está organizada en cuatro apartados, en el primero se analiza la noción de acontecimiento, en el segundo el análisis del discurso desde diferentes perspectivas y sus autores, tanto la noción de acontecimiento como el enfoque sobre el análisis de discurso constituyen la base teórica del trabajo. Posteriormente, se expone la propuesta metodológica denominada análisis de discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP) y su pertinencia como herramienta en el campo de la investigación en ciencias de la educación. En el cuarto, y último apartado, se presentan algunos elementos identificados como discurso de la negación generado por la autoridad educativa en el marco de la pandemia.

Acontecimiento

Un acontecimiento hace alusión a algo que no sucede a menudo o nunca había sucedido y que trasciende e impacta la realidad ya sea subjetiva o social de un grupo humano, aspectos que no pueden separarse en tanto el sujeto vive precisamente sujetado a una estructura social, es decir, a un sistema simbólico en el cual ocupa una posición y desde esta produce discurso.

Otra manera de acercarse a la noción de acontecimiento es a partir del antes y el después del mismo, que lo ubica temporalmente, y ante el cual se produce un cambio en el sujeto que lo lleva de una posición subjetiva y social a otra de tipo gnoseológica y política, al respecto Kierkegaard (1843/1976), sostiene que,

...entalescasos, cuando todas las cosas se paralizan y el pensamiento se estanca y la lengua enmudece y todas las explicaciones resultan inútiles... no puede ser otra cosa que una gran tormenta, con sus estallidos horribles y sus estragos incalculables (p.262).

Efectivamente, las explicaciones o razonamientos parecen inútiles dentro de esa gran tormenta que representa la aparición del acontecimiento, entendido como aquello que excede a nuestra capacidad de interpretación, porque cambia el mundo y a los sujetos que lo habitan, puesto que se trata de lo que apenas parece posible

en el ámbito de la simbolización. Es decir, que ante la presencia de un acontecimiento que impacta la realidad, el sujeto no logra decir todo sobre este, es más puede quedarse sin los referentes simbólicos adecuados para comprender, para asir lo inesperado que se le ha presentado y hay un cambio de posición subjetiva e histórica, es decir, un antes y un después.

En Foucault (1969/2018) hay otro acercamiento a la noción de acontecimiento en tanto “acontecimiento discursivo”, lo que implica la “irrupción histórica de un enunciado” irreductible al “juego de la estructura lingüística”. Esto es que el acontecimiento es la aparición del discurso, la estructura lingüística, que en última instancia hará aparecer el acontecimiento.

Por su parte, Lacan (1990) señala que el “acontecimiento” es “introducido en el mundo” por “el significante”, el acontecimiento mismo, el cual es el discurso que implica el acontecimiento, pero a la vez el acontecimiento es el elemento de este discurso, en tanto que, para Badiou (2003) se trata del “matema del acontecimiento”, donde el “acontecimiento de la multiplicidad” de un discurso particular está formado por sus elementos, pero también de “sí mismo” como aquello implicado por el discurso (p. 200).

Como se advierte en Badiou, hay una fuerte relación entre el “orden del acontecimiento” y la manifestación de la verdad. Si tiene que haber verdades, están en el orden del acontecimiento y no en el del ser. Asimismo, considera que la dimensión propia de la ontología es la de los entes matemáticos, mientras que el acontecimiento irrumpe precisamente en el continuo de las multiplicidades:

...para que inicie el proceso de una verdad, es preciso que algo advenga (acontezca)... lo que adviene, el suplemento puro, es incalculable y desconocido, es lo que ha surgido de la grupa y el brinco. Una verdad deviene novedad –y toda verdad es una novedad-, porque un suplemento azaroso irrumpe la repetición (Badiou, 2001, s/n)

Lo que aquí interesa es ese “suplemento azaroso que irrumpe la repetición”, identificado como algo que de pronto corta la línea formada por lo repetitivo, corte que traza otras líneas o posibilidades de historización.

Se advierte entonces un contraste que funciona para entender el poder del acontecimiento, por un lado, está la modificación, como el simple devenir confortable, regulado por el “estado de la situación”, que remite a lo ya existente, un “régimen trascendental” que ordena un “mundo particular” (Badiou, 2006, p. 379). Por otro, el acontecimiento como la genuina transformación de lo que existe, dictada por el surgimiento imprevisible y no anticipado de una “X” que, antes del acontecimiento no existía para el estado de la situación o el régimen trascendental del mundo, mientras que después del acontecimiento, las implicaciones de tal surgimiento son tan potentes y poderosas que fuerzan la situación o el mundo hasta destruirlo y reconstruirlo como un lugar en el que lo que antes no existía y cobra el más intenso grado de existencia. También habla de una “radical discontinuidad” para referirse al acontecimiento: “Un acontecimiento establece un tiempo singular... el acontecimiento aparece en la situación, en la cual se da al mismo tiempo un antes y un después... un tiempo empieza a existir” (Badiou, 2001, p. 61).

Por eso se puede decir que no hay una sola historia o una totalidad histórica superior, puesto que al darse un acontecimiento “un tiempo empieza a existir”, es decir, una historia dentro de una pluralidad de historias. Es de este acontecimiento, de ese estatuto que posee el acontecimiento al cual nos referimos, en tanto tiene ese poder de producir efectos en lo psíquico, lo cual se va a relacionar con la producción de subjetividad, es decir, con “la irrupción de discurso” que propone Foucault (1969) acerca de lo que se puede decir sobre el acontecimiento, sabiendo que no todo puede ser dicho sobre este.

En torno al discurso y su análisis

De acuerdo con Foucault (2018), los discursos están formados por signos, pero esos signos van más allá del simple hecho de indicar cosas. “Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir” (p. 68). Con esto se acerca la noción que se habrá de trabajar sobre el discurso, la cual tiene en tanto estudio del discurso o análisis del discurso, un enfoque de indagación, donde es importante considerar que hay ahí algo que descubrir y revelar como dice Foucault (2018).

En suma, el discurso es la manera que toma el saber, donde este es visible y enunciable en una época determinada. Para Foucault (2018) el discurso resulta del conjunto de enunciados, que a su vez dependen de una formación discursiva, que es el conjunto de condiciones que posibilita su existencia.

En la formación discursiva hay modos de enunciación que obedecen a ciertos estatutos sociales y determinaciones institucionalizados, es decir, discursivos que se convierten en objetos de apropiación, en instrumentos de deseo o de interés, cuando no, en elementos de control (Foucault, 2018, p. 195). Además, tres consideraciones interesantes a tomar en cuenta al momento del análisis de discurso son: 1) Que todo discurso es aparente, es decir, que hay algo más en él; 2) Que todo discurso representa una “irrupción de acontecimiento”; 3) En todo discurso existe algo “no dicho” (Foucault, 2018, p. 38-39).

Asimismo, se puede vislumbrar en la obra de Foucault una relación entre la metodología del análisis de discursos y el camino que se sigue en la investigación psicoanalítica para acceder al material latente en las manifestaciones discursivas, puesto que en el psicoanálisis como método de indagación de los procesos inconscientes, también en la palabra hay más de lo que se dice, al

mismo tiempo hay algo no dicho que ha de buscarse entre lo que esconden las palabras, por ejemplo, en el relato de un sueño.

La representación en palabras de una idea, un pensamiento, como una manifestación de lo inconsciente (un lapsus, por ejemplo), lleva a la afirmación de que la “palabra plena” (Lacan, 2013), la interpretación, el sentido dado a un sueño, son acontecimientos que irrumpen en la continuidad del sujeto. Así, la palabra en tanto acontecimiento cobra un valor primordial en el proceso de cura, pues esta relanza el deseo del sujeto hacia otros caminos no previstos, o no al menos de manera consciente.

Respecto al enfoque del análisis del discurso, aquí se sostiene que tiene mayor relación con un enfoque que con una metodología específica, a la manera que argumenta tanto Souto (2010) tipo de investigación clínica, así como Pavón-Cuellar y Parker (2013) quien sostiene el enfoque psicoanalítico. Por eso se considera pertinente desarrollar una metodología denominada Análisis del Discurso con Perspectiva Psicoanalítica (ADPP).

Análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP)

El sujeto es lo que dice, aunque no sabe qué dice, enigma interesante que Lacan (2013) remitirá precisamente a una de sus formulaciones donde asegura que “el inconsciente es el discurso del Otro”, donde ese Otro con mayúscula refiere a la estructura instituida, que busca preservarse y de la cual el sujeto desconoce; sin embargo, no deja de hablar de ella y por ella o, mejor dicho, habla en nombre de aquello que lo constituye. Al respecto se hace necesario remitirse a Foucault (2002, 1998, 1992), a propósito de la estructura de poder y saber, en tanto que hay producción de discursos, los que a su vez producen sujetos. Se aprecia una estrecha relación entonces entre lo social y lo subjetivo, es decir, estructura instituida e inconsciente.

René Kaës (1995) precisa quién es este sujeto del cual hablamos.

El sujeto psíquico está sujetado a pesar de él al orden del inconsciente y al orden de la realidad externa. El sujeto se distingue por la diferencia que introduce entre el lugar que ocupa en la relación de sumisión al orden que lo constituye y la representación que se da de ese lugar y de esta relación (p. 123).

Definición acertada en tanto que logra articular las dimensiones de lo subjetivo y lo social, pero donde además surge algo de más altas implicaciones para el sujeto, para referirse al lugar del sujeto. Eso significa que en el discurso que reproduce el sujeto se mantiene un lugar desde el cual se habla y al cual se defiende, un lugar, se puede decir, que no es fácil abandonar, por eso se habla de sujeto, es decir, de sujeción, cuando no de sumisión. Dicha sujeción representaría el lugar mismo desde donde se reproduce el discurso, se habla de lo mismo para señalar, para quejarse, pero también para afianzar eso que se dice. En otras palabras, el discurso del sujeto representa a sí mismo al lugar desde el que se habla, donde la estructura se mantiene tal como es siempre y cuando el sujeto siga articulado al lugar que le ha sido dado por la propia estructura, llámese orden, cultura, institución como bien puede ser lo familiar. A esto Lacan² hace referencia a que el sujeto es un significante en una cadena de significantes, donde se lee que el sujeto no es más que un simple elemento en la cadena, pero así también un elemento del orden estructural que lo mantiene posicionado como tal.

Por lo tanto, pensar en un análisis del discurso con la perspectiva psicoanalítica (ADPP) implica romper los límites o barreras de la estructura discursiva, donde cómo se puede apreciar no existe diferencia entre la dimensión social y subjetiva³, pero además

2 Lacan (1961/2006) dirá: *el significante no es lo que representa algo para alguien, es precisamente lo que representa al sujeto para otro significante* (p. 43).

3 Para tener una noción más clara de la subjetividad nos apoyaremos en la noción de Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce (2005) “La subjetividad es el conjunto

de romper esas barreras discursivas en tanto límites de lo que se puede o no hablar, el análisis del discurso posibilitaría indagar en los aspectos del saber, el poder y la subjetividad que sin embargo y a pesar de todo, siguen en el mismo lugar del sujeto para ser considerados. En ese sentido, cuando se habla de un ADPP el sujeto y su discurso reproducido es analizable, abordable a partir del lenguaje que lo conforma, puesto que este sujeto no representa otra cosa más que el lugar desde el cual mantiene sin saber, una otra estructura, es decir, el orden del Otro.

Al respecto, Braunstein (1980), siguiendo la misma línea que Lacan afirma que:

El sujeto sólo es abordable a partir del lenguaje, o más concretamente, del discurso. El sujeto no tiene como objeto empírico otra materialidad que la del lenguaje, la de las proposiciones que él emite, las que podrían llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso (p. 92).

Así, el sujeto del discurso en tanto reproductor puede ser abordable, es decir, analizable en su enunciación ya sea oral o en texto, es más, habrá que considerar al discurso puesto para el análisis en función de que es un texto inscrito al cual habrá que remitirse para su análisis.

En otro sentido y para hablar de la interpretación a la que pretendemos arribar en el análisis de discurso, se puede decir que son interpretaciones propias aún con la reserva de rigurosidad teórica y metodológica y representan también un trabajo no

de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción, por lo tanto, abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, etc., que van formando la realidad psíquica y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural sumamente complejo" (p. 19). En este sentido, la subjetividad aparece en el propio discurso que reproduce en su articulación un saber y un poder que a la vez busca anudarse y distribuirse en la estructura discursiva de la cual el sujeto con su subjetividad es un elemento que la conforma.

acabado, mucho menos dispuesto en términos de *La Verdad*, porque se entiende que lo que se produce en un análisis del discurso sigue siendo producción simbólica, que en otras palabras expresa prosecución del significante, cosa que nunca es terminada o alcanzada del todo. Se dice que no se trata de llegar a un significado único o una verdad-verdad, porque eso no existe, al menos en esta perspectiva, la psicoanalítica, pero sí interesa que la interpretación en su rigurosidad teórica y metodológica tenga impresa la posibilidad de sentido, de un sentido otro al que ya parece estar determinado de manera estructural, donde obviamente va implícito el lugar del que analiza e interpreta, eso es insalvable, pero también el para qué se analiza e interpreta. Otra vez retomando a Foucault (2018), la función de un análisis del discurso y su interpretación es el desentrañamiento (y la exposición, se podría agregar) del entramado estratégico que conjugan la triada saber-poder-subjetividad, donde el deseo del analista de discurso⁴ sería el motor que da lugar a que la función actúe.

Si para Freud (1900), la interpretación es un trabajo de elaboración en tanto búsqueda de sentido, se dirá, respetando esa noción que la misma interpretación resulta al final de cuentas poseer la capacidad de producir efectos de esclarecimiento en el sujeto, lo cual implicaría posiblemente que la interpretación de un discurso (analizado bajo esta perspectiva) en esos efectos, con-muevan al sujeto (que es intervenido-interpelado por dicho análisis) hacia la des-construcción y por ende estar dis-puesto a la

4 Sobre el deseo del analista, vale hacer una distinción respecto al deseo del que se habla en el encuadre del dispositivo psicoanalítico, es decir, en tanto cura psicoanalítica (Cfr: Lacan, Escritos II, *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo*, 1971, pp. 755-788). El deseo del analista del discurso (que sería más preciso decir), estaría en otra línea de actuación y de trabajo donde persigue aquello desconocido, no dicho en el discurso de un sujeto o de una misma cultura pero que representa ese orden instituido y ordenado al cual es difícil cuando no imposible des-sujetarse. Las consecuencias de ello podrían conducir en la lectura de los resultados de un análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica a revelar una verdad del sujeto que habla y de los sujetos que escuchan y atienden el discurso proferido, lo que a su vez, se piensa, representaría una suerte de rectificación en el sujeto que viene a ser intervenido por un análisis y la interpretación que ello colige, en otras palabras, hablamos de posibilidades de movilización subjetiva y social a través de un análisis del discurso desde esta perspectiva y que se podía decir, es hacia eso a donde apunta el deseo del analista de discurso, sin dejar de lado el goce que produce el hecho de trabajar, analizar y revelar otros sentidos escondidos en el discurso que se analiza.

“irrupción del acontecimiento”⁵ que ello representa, lo cual otorga nuevos sentidos y por consecuencia, movilizaciones subjetivas transformatorias en el sujeto.

Se ubican hasta ahora tres enfoques del análisis del discurso, los cuales se toman como base teórica: el de Foucault (1969, 1975, 1985), orientado al desvelamiento de la relación entre poder y saber en el discurso, el “análisis de discurso lacaniano” (Pavón-Cuellar, 2017) y luego ampliamente desarrollado por Pavón-Cuellar y Parker (2013), además de los trabajos de “análisis de discurso psicoanalítico” de Madeleine Maida (2015).

Método del análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica

El método para este análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP), tiene una estrecha relación con algunos postulados importantes de Foucault para el análisis del discurso y las pautas que brinda el psicoanálisis en tanto método de investigación. No obstante, es importante aclarar que esta metodología no es en ningún sentido determinante o acabada, como bien se sabe dentro de las ciencias sociales y en especial en la investigación con perspectiva psicoanalítica.

Siempre la naturaleza del objeto que se estudia tiene relación con el método de investigación, lo cual obliga a construir propias y originales formas de investigar, de tal manera que se hace necesario considerar que, si bien puede funcionar en este y otros casos de análisis de discurso, puede no ser aplicable a otros casos u objetos de investigación. Sin embargo, se puede asegurar que el dispositivo de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica

5 Alain Badiou (2006), se refiere a una “radical discontinuidad” ante la irrupción de un acontecimiento, lo que se empata de manera teórica con lo que se está desarrollando ahora sobre el estatuto que alcanza un análisis de discurso, puesto que como menciona Badiou, la irrupción del acontecimiento que convoca un discurso que rompe con la continuidad de una historia, por ejemplo, supone la posibilidad para el sujeto de representarse ahora desde otra historia, u otras historias ya no solo la que le fue dicha o donde el sujeto fue dicho-colocado. Se habla pues de posibilidades de apertura para historización del sujeto, pero también de un cambio de lugar en la estructura discursiva.

(ADPP) que aquí se presenta, funciona y puede ser considerado en la medida en que se cuente con un discurso que se desee analizar.

Algunas consideraciones antes de analizar un discurso desde la perspectiva psicoanalítica son las siguientes:

1. El discurso y su unidad de análisis -el enunciado, la palabra en tanto conjunto de signos lingüísticos-, pertenece al *orden de la apariencia*, hay algo latente debajo de lo manifiesto (Freud (2010), Lacan (2013)).
2. El discurso en tanto apariencia implica algo “*no dicho*” y es hacia donde se dirigen los esfuerzos de investigación (Lacan (2013), Mannoni (1987)).
3. El discurso una vez emitido, tiene posibilidad de tener valor de *acontecimiento*, donde el propio discurso se convierte en acontecimiento que puede por medio de su análisis, tener efectos de “discontinuidad” en lo subjetivo y en lo social. [Foucault (2018), Badiou (2003, 2006), Lacan (2013, 1990)].
4. El discurso como *síntoma* en tanto signo de algo que se ubica más allá de lo que se dice -porque el sujeto no sabe lo que dice, sin embargo, está ahí representado-. (Freud (2010, 2010), Lacan (2013, 2006)).
5. El discurso en tanto síntoma tiene huellas, *indicios* que apuntan y conducen a un origen, a una causa, a cierto orden estructural. [Freud y el “método indiciario” (2010), así como aquello relatado como forma de investigación en las historias de Sherlock Holmes y los cuentos de Edgar A. Poe].
6. El discurso es una *práctica social* y como tal, representa una acción social con efectos en lo subjetivo [Foucault (2018), Santander (2011)].
7. Y el discurso en tanto que es una práctica social, implica inmanentemente un orden estructural, una ideología desde la que se posiciona subjetiva y materialmente el sujeto que lo re-produce y eso significa considerar al sujeto del discurso y

del inconsciente como *sujeto re-productor de una ideología, un saber y/o una forma de poder* [Foucault (2018,1998)].

A continuación, se presenta la guía que sirve como metodología en el análisis de discursos desde una perspectiva psicoanalítica:

- a) *Transformarlo en texto*, ubicando siempre el contexto donde aparece; a veces la pregunta de inicio en el análisis no es qué se dice, sino cuándo apareció tal discurso.
- b) *Desconfiar de la apariencia* del discurso. No todo es lo que aparenta el discurso, es más, hay algo subyacente, algo latente.
- c) Preguntarse sobre *qué es lo que no se dice* en el discurso, es decir, cuál es el reverso de ese discurso.
- d) *De-construir el discurso* (deshacer analíticamente los elementos que lo conforman en tanto estructura discursiva):
 - Palabras-significantes utilizados, repeticiones, equívocos.
 - Orden del discurso
 - ¿Quién habla y desde dónde?
 - Relación texto-contexto
 - Modos verbales, formas impersonales, etc.
- e) *Analizar el discurso como síntoma*, como *indicios* de algo más allá de lo dicho; aquí la creatividad, en cuanto a la posibilidad del analista de relacionar y conectar palabras e ideas es fundamental.
- f) *Elaborar e interpretar los hallazgos* encontrados en el ADPP en función de la relación descubierta entre discurso y poder; la propuesta es ubicar la posición del sujeto que habla respecto a la estructura desde donde re-produce

un saber, un poder, es decir, se trata de capturar el discurso de manera textual e intertextual para *demostrar los aspectos ideológicos* del sujeto que reproduce, conviniendo así en un trabajo de interpretación social que no deja de lado lo subjetivo, en cuanto a cómo se ha señalado, pretextar que entre lo social y subjetivo hay una correlación esencial de influencia recíproca.

Análisis de un discurso de negación

Una vez revisado el concepto de acontecimiento, surgen discursos que intentan darle un sentido a lo acontecido. Como afirma Kierkegaard (1976), la dificultad radica en medio de lo que produce, de la pandemia, poner en palabras los discursos que se van produciendo desde diferentes ámbitos político, médico, económico, así como educativo.

Siguiendo la metodología señalada, a continuación, se analizan tres discursos que responden al acontecimiento (pandemia por covid-19) desde el ámbito educativo del ex secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, que pretenden explicar, contener y satisfacer una serie de cuestionamientos e incertidumbres que surgieron una vez que se determinó el cierre de las escuelas en todo el país como medida sanitaria protectora para la población: 1. Se lograrán los aprendizajes. 2. Se cumplirá satisfactoriamente el calendario escolar. 3. No se perderá el ciclo escolar.⁶

Una vez transcritos los tres discursos (punto a), queda supuesta la desconfianza que se apuntó en la guía para el análisis de los discursos (punto b). Así que se pasa a la formulación de algunas preguntas que permitan orientar el sentido de los discursos (punto c): ¿Qué relación se encuentra en los tres discursos, ¿de qué hablan? y ¿qué es lo que no se dice en ellos?

6 Los tres discursos fueron pronunciados ante las medidas sanitarias con la llegada del virus Covid-19 a México (marzo-abril de 2020) y publicados en El informador, 2020; La jornada, 2020^a; La Jornada, 2020b).

Para responder la primera interrogante, es necesario considerar que en el contexto en que se ubican y desde el cual se producen los discursos pudo ser importante transmitir un mensaje pacificador y lleno de esperanza, para que tanto padres de familia como alumnos, pudieran confiar en que, a pesar del poder del acontecimiento, al menos en lo educativo no había razón para preocuparse. Así, los tres discursos coinciden en que todo lo previsto se logrará y será satisfactorio en el ámbito educativo. Y no podía ser de otra manera, puesto que al cierre de las escuelas se abrieron preocupaciones e incertidumbres sobre lo que vendría después.

Incluso en una de entrevista que le hacen al secretario de educación, aseguró que el cierre de las escuelas como medida de contingencia sería de solamente algunas semanas, discurso que ya dejaba ver los efectos del acontecimiento en tanto las incapacidades para determinar el rumbo que tendrán las cosas, a pesar de que en ese momento, abril 2020, era claro, como puede verse en retrospectiva, no había certeza de lo que estaba aconteciendo, porque ese es el carácter de un acontecimiento precisamente, un antes y un después, un corte en la línea de continuidad de la historia.

En ese sentido, ante el cierre de escuelas, el acontecimiento que estaba ocurriendo producía efectos en lo social pero también en lo subjetivo, aspecto que se trata más adelante.

Cuando se afirmó en el discurso “se lograrán los aprendizajes”, surgió el cuestionamiento ¿y cómo se lograrán? La respuesta a tal interrogante fue: clases a distancia, por TV, uso de tecnologías, capacitaciones exprés, cuadernillos de actividades y clases en línea. Esto llevó a la realización de una serie de tareas tanto por alumnos como por maestros que terminó por saturar el ambiente educativo. En suma, para lograr los aprendizajes y concluir satisfactoriamente el ciclo escolar, se tuvo que recurrir a la saturación por medio de un cúmulo de tareas y actividades, que llegó al punto de no saber con certeza qué hacer; por ejemplo, los grupos de WhatsApp se vieron inundados con mensajes, avisos, preguntas y aclaraciones difíciles de procesar.

Como intento para resolver la situación que se presentaba, la saturación de actividades y tareas se volvió de pronto algo cotidiano, o como dice Sebastián Plá en *Educación y pandemia. Una visión académica* (2020), “se canceló su lado creativo” y quedó sólo la “función reguladora” de la escuela. Se hablaba de cómo dicha saturación engendraba sus propios malestares, los cuales muy pronto fueron objeto de revisión por parte de especialistas y autoridades en el tema (Santizo Rodall 2020; Díaz-Barriga y otros, 2020); incluso propuestas educativas emergentes dirigidas a docentes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020), que permitieron establecer líneas urgentes de acción en el contexto de la pandemia.

Pero también vale mencionar que la saturación de la que fue víctima la educación, niños, padres de familia y maestros, responde a una necesidad, de intentar ocultar y simular algo que resulta insoportable como es la indeterminación que la contingencia sanitaria producía y que se relaciona con un vacío que de pronto se dejó ver. Esto se refiere a que, ante la pandemia como acontecimiento, la saturación de actividades funcionó como una especie de velo que intentaba cubrir el vacío que sorpresivamente fuimos capaces de ver, un vacío objetivado en las escuelas vacías, en el detenimiento de una linealidad cotidiana que de improviso se cortó. De un día para otro, la línea de la historia de la educación fue cortada y ese corte produjo angustia e incertidumbre que se intentó cubrir por medio de la saturación de actividades y tareas, preferible para el sujeto del discurso. El malestar es soportable, pero la angustia y la incertidumbre no.

Acerca de la relación entre vacío y saturación, conviene revisar lo que plantea Lipovetsky (2000) acerca del efecto del vacío en el sujeto en la época contemporánea de las sociedades posmodernas y cómo a través de la saturación se hace posible la “indiferencia” ante la “escasez de motivación”. En ese sentido, se habla de algo que no es tan reciente como se pudiera pensar y que formaría parte de una estructura cultural donde lo importante es saturar el medio del que se trate, en este caso el educativo, hasta que el vacío en términos del psicoanálisis, la falta sea lo menos visible que se pueda.

Ahora bien, sobre aquello que no se dice en el discurso (punto c) y que tiene fuerte relación con lo dicho, lo que no se dice en los tres discursos es lo referente al acontecimiento, es decir, cómo en un primer momento lo que la pandemia produce en tanto acontecimiento es el detenimiento de la vida social y en particular lo educativo. Es más, el discurso está orientado totalmente a la falsa ilusión de que todo seguirá su curso en tanto que se afirma y se sostiene que “se lograrán los aprendizajes”, “se cumplirá satisfactoriamente” y “no se perderá el ciclo escolar”. Es clara la orientación que pretende imprimir el discurso: aquí no hay pérdida, es más, habrá satisfacción.

En suma, en lo que no se dice y resulta ser el reverso del discurso analizado está posicionado el sentido de la negación. Es como si en los tres discursos se dijera: “ustedes padres de familia y maestros creen que habrá retrasos en los aprendizajes, que no se podrá concluir el ciclo escolar, pero no es así, nada de eso sucederá a pesar del contexto inédito en el que nos encontramos”.

Entonces, es ahí donde aparece ese reverso de los discursos, porque si algo queda claro, es que ante el acontecimiento de la pandemia es viable pensar, inferir que nada puede ser igual que antes, o en otras palabras, la línea discursiva e histórica sufre un corte en su linealidad, por lo tanto, se abre hacia otras formas discursivas e históricas; tal como señala Badiou (2008), se trata de una “radical discontinuidad” que ahora comprende el ámbito educativo y que en los discursos oficiales, lo que se anuncia es que no hay discontinuidad, nada se pierde, nada se corta, podrá seguir igual a pesar de que en la realidad de cada quien (alumnos, padres y madres, docentes), las cosas se presenten en otro orden.

Como se puede apreciar, emerge el punto de la de-construcción del discurso (d), en el que es importante deshacer lo dicho, tomar los elementos del discurso en tanto estructura y reconfigurarlo en otro sentido. Pero faltan algunas palabras significantes que parecen repetir o insistir sobre algo no dicho, como son: “lograrán”, “cumplirán” y “no se perderá el ciclo escolar”. Si se les enlaza de la siguiente manera: no perder-lograr-cumplir, encontramos algo interesante.

Si lo que se plantea por parte del secretario de Educación en tanto funcionario de la estructura de gobierno, es que no se perderán ni los aprendizajes ni el ciclo escolar y aún más, que todo lo anterior se cumplirá; conviene ahora preguntarnos, ¿qué es lo que sí se perderá, cuando se insiste en que no se perderá nada, en tanto que en esa ilación de discursos se ubica cierta negación⁷? De nuevo, en base a la noción de acontecimiento (¿?), lo que es claro admitir y que no está dicho en el discurso es que efectivamente habrá pérdidas, objetivos que no se lograrán, metas que no habrán de cumplirse, porque sin duda esa es la característica y condición de un acontecimiento.

En otras palabras, lo que se está negando en el discurso es la presencia del corte en la continuidad que se tenía. Esa determinación estructural se pone en juego, se ve comprometida por un contexto que, por un lado, condiciona a tomar medidas, pero por otro y de manera contradictoria, niega lo que obliga y mueve a tomar otras medidas, alternativas. En este punto (e), el discurso se toma como síntoma, estatuto que para el psicoanálisis resulta fundamental a la hora de buscar indicios de algo más allá de lo dicho. En ese sentido, el discurso analizado tomado ahora como síntoma, de algo que está más allá de lo dicho, incluso más allá de quien lo reproduce, no hace más que apuntar hacia un mecanismo defensivo de negación con el cual el sujeto del enunciado abre el camino para admitir sin que sea legible en sus palabras, que las cosas en el terreno de lo educativo serán objeto de pérdidas e insatisfacciones, es más, ante la saturación de actividades sería lícito suponer que aparecerán otras manifestaciones sintomáticas que den cuenta de lo que se experimenta.

De la negación se ha pasado a la saturación como se ha analizado, pero de ahí en adelante no se sabe cuáles son las variantes subjetivas que alumnos y docentes tendrán que soportar

⁷ Freud (1925/2010d) explica ampliamente la noción de *negación*, como un mecanismo de defensa que nos permite tomar conciencia de lo reprimido, aunque no haya aceptación de lo que se niega, se exhibe de cualquier forma aquello que se intenta negar. En otras palabras, en medio de la negación y gracias a ella se afirma lo que se intenta negar.

debido a la producción de síntomas. Se tiene noticia, por ejemplo, de una elevación importante de estrés en docentes y alumnos ante la saturación de actividades al cierre del ciclo anterior (2019-2020), pero con la llegada del nuevo ciclo siguen pendientes sus efectos. Tan graves como pasó con una maestra (MiMorelia, 2020) que ante las clases en línea o a distancia tal como se determinó comenzar el nuevo ciclo escolar y la acumulación de trabajo, se cortó las venas, lo cual sin duda es terrible, pero es un referente de qué está pasando en el ámbito educativo. Es cierto que este hecho es individual, pero tiene resonancia social, puesto que se habla de un “corte” en el mismo sentido; la maestra representa ese corte del cual no se quiere hablar, no se admite, se niega. El caso toma un carácter de síntoma ante el malestar de la educación, donde todo aquello que se niega y no se dice, o no se dice porque se niega, reproduce sus efectos en algunos de sus integrantes.

Ahora bien, cabe mencionar el papel que juega el sujeto del discurso en la persona del secretario de Educación, algo que no se puede dejar pasar, pues tal como señala Foucault (2018), en un análisis del discurso es necesario revisar ¿quién es el sujeto que produce discurso? y así mismo, ¿a qué instituciones representa?, con la finalidad de apreciar la estructura de saber y de poder que se ubica por encima del sujeto que habla.

Los tres discursos analizados que pertenecen a quien fuera el secretario de Educación, no le pertenecen a él como individuo, ya que en la producción de discurso hay una re-producción de algo dicho en otra parte, esa otra parte, ese otro lugar, ese más allá como menciona Foucault (2018), es lo que interesa y ese es el sujeto del discurso, no la persona en sí, hay que insistir en esto. Entonces cuando se pregunta quién es el sujeto que habla, el sujeto que reproduce un discurso, la respuesta es que se trata de un sujeto que depende en su enunciación de al menos dos instituciones a las que debe su palabra.

Por un lado, está la secretaría de Educación Pública, la cual tiene por objeto velar por la educación de la población para decirlo de manera muy concreta, por otro, el sujeto que pronuncia el discurso que se analiza está vinculado a una institución llamada gobierno federal. ¿Qué hace desde ahí el sujeto? re-producir discursos que cumplan con una línea discursiva, que Foucault (2018) llamaría “formación discursiva”, donde lo importante es demostrar una y otra vez que las cosas están y siguen bien, donde no hay pérdidas ni más historia que la que se dice en el discurso. En otras palabras, en los discursos que analizamos encontramos la prevalencia y con ello una suerte de poder ejercido en una sola línea con una sola dirección, donde entender y afrontar la realidad que se está viviendo son como marca el discurso y donde por supuesto, no hay cabida para la falta ni la pérdida, mucho menos para pensar en que habrá posibilidades de otros discursos y con ello de otras historias.

El último paso, de acuerdo con la metodología seguida, es la elaboración e interpretación de los hallazgos (punto f), no sin antes destacar la importancia que tiene un análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica, que consiste en adentrarse a lo subjetivo, desde lo amplio y general, que se decanta en lo subjetivo. Pasamos así de lo social a lo individual, tal como Freud enseñara en su metodología mostrada en *El Moisés de Miguel Ángel* (1914/2010b) y después fuera puntualizado en *Psicología de las masas y análisis del yo* (2010), donde asegura que entre lo social y lo individual no hay diferencia, tal como queda corroborando en esta investigación.

Reflexiones finales

Hasta este momento ¿qué queda claro sobre lo analizado? A tal interrogante se puede responder que es posible el conocimiento de un fenómeno subjetivo por medio de una guía metodológica. No obstante, sería ingenuo afirmar que a partir del método general de investigación de las ciencias sociales se puede estudiar cualquier objeto.

Lo anterior significa que cuando se tiene un objeto de investigación, como en este caso, un discurso para analizarlo sistemáticamente, desde el enfoque del psicoanálisis y los planteamientos foucaultianos⁸; lo menos que se tiene es un método preciso.

Si bien, el tema que la investigación en ciencias sociales no se limita a una sola metodología respecto a lo que se estudia (Souto, 2010) está un tanto superado, permanece vigente el principio de que en la construcción de una metodología va implícito el objeto que se estudia. Mientras se avanza en el análisis del discurso, se van construyendo andamios teóricos y metodológicos que permiten el abordaje de lo que se va encontrando a su paso.

En ese sentido, el método ADPP que se adoptó en esta investigación, con los referentes teóricos utilizados, se lograron ciertos hallazgos, que a manera de observaciones cuando no de cuestionamientos, fungen como interpretaciones con cierto estatuto de verosimilitud, por lo que ahora se puede decir algo respecto del encuentro con aquello que no está dicho en el discurso, que sin embargo ocupa un lugar.

En los discursos sobre la educación analizados, se observa en primer término una inclinación hacia la negación del acontecimiento (pandemia por covid-19), como si aquí no pasara nada. Para lograr esa ilusión, se hace necesaria una saturación de actividades, que a su vez genera malestar tanto en alumnos como en docentes. En retrospectiva, se puede ver que el carácter que tienen los discursos analizados es de índole negacionista, pero también orientados en una sola dirección, en este caso la de aquellas instituciones a las que corresponde su emisión y donde cabe la observancia de ciertos rastros de un saber y un poder que tratan de ser imprimidos tanto en los sujetos que re-producen esos discursos como en aquellos a los que van dirigidos.

8 Resulta oportuno revisar en *Arqueología del saber* (2010) por ejemplo, cómo se habla no sobre un solo análisis del discurso o una metodología bien definida, en lugar de ello se refiere a la complejidad y diversificación en las investigaciones sobre el trabajo que puede hacerse sobre los discursos.

En ese sentido, los discursos analizados obedecen a un saber que se transmite tanto a alumnos, madres y padres de familia, así como a los diferentes profesionales involucrados en la educación y es en ese saber que se ejerce el poder de dichas instituciones.

El poder al que se hace referencia está vinculado estrechamente con la negación de un acontecimiento que a su vez resulta ajeno a los discursos, por lo que discurso y acontecimiento van por caminos distintos. El análisis deja ver cómo los propios discursos se convierten en un acontecimiento que remiten a la noción de “irrupción del discurso”, en el marco de un acontecimiento, al que no le interesa lo que de este pueda decirse, pero que en tanto discurso algo trata de decir, se trata de una operación simbólica fundamental para la orientación del sujeto dentro del acontecimiento.

Se ha señalado por Lacan (2013, 1977), que el “acontecimiento” es “introducido en el mundo” por “el significante”, el cual está contenido en el discurso y esta introducción es el acontecimiento mismo, esto es lo esencialmente importante aquí, cómo el discurso implica el acontecimiento, pero a la vez el acontecimiento es el elemento de este discurso. Vale la pena retomar lo que dice Badiou (2001) acerca del acontecimiento: “un suplemento azaroso irrumpe la repetición. Una verdad comienza en el momento en que surge, indistinta aún” (p. 12).

Específicamente en el ámbito educativo, habría que considerar lo que el acontecimiento en sí revela en ese estatuto de “verdad” al cual Badiou (2001) hace alusión. Se estaría en posición de afirmar que encontramos, en lugar de palabras pacificadoras y llenas de esperanza, como a simple vista pueden resultar, indicios de una negación apremiante y sugestionadora por parte de una estructura de poder instituida. Dicha negación no hace otra cosa más que demostrar que no hay aceptación ni consentimiento sobre saberse en corte, en falta, una vez que lo que se dice ahí es que todo se logrará y se concluirá, donde además se asegura que será satisfactoriamente.

Sin embargo, confirma el desconocimiento de los efectos indiscutibles que ejerce un acontecimiento como el que estamos viviendo en sus condiciones de corte, detenimiento y encierro, donde la pérdida por más que se diga lo contrario, es realmente lo concreto.

Bibliografía

- Badiou, Alain (2003). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Manantial. (Originalmente publicado en 1988).
- Badiou, Alain (2006). *Lógicas de los mundos: el ser y el acontecimiento 2*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- (2001). *Conferencia sobre la sustracción*, en: www.vivilibros.com, año 1, septiembre de 2001.
- Badiou, Alain (2001). *Conferencia sobre la sustracción*, en: www.vivilibros.com, año 1, septiembre.
- Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. *El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia*. Educación Básica. México. Consultado en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/el-sentido-de-la-tarea-docente-en-tiempos-de-contingencia>
- Díaz-Barriga, Á; Plá, Sebastián y otros (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: IISUE, UNAM. Consultado en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- El informador (2020), *Alistan cambios a ciclo escolar; “se lograrán los aprendizajes”, asegura SEP*. 19 de abril 2020. Consultado en: <https://www.informador.mx/mexico/Alistan-cambios-a-ciclo-escolar-se-lograran-los-aprendizajes-asegura-SEP-20200419-0074.html>
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. (Originalmente publicado en 1975).
- Foucault, Michel (1998). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta. (Originalmente publicado 1975).
- Foucault, Michel (1992). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta. (Originalmente publicado en 1985).

- Foucault, Michel (2018). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. (Originalmente publicado en 1969).
- Foucault, Michel (2020). *El orden del discurso*. México: Austral. (Originalmente publicado en 1970).
- Freud, Sigmund (2010). *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1900). *La interpretación de los sueños*. En O.C., V. VII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1914). *El Moisés de Miguel Ángel*. En O.C., V. XIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En O.C., V. XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1925). *La negación*. En O.C., V. XIX. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Originalmente publicado en 1925).
- Freud, Sigmund (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. En O.C., V. XX. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kaës, René (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, Jacques (2013). *Función y campo de la palabra, Escritos I*. México: Siglo XXI. (Originalmente publicado en 1953).
- Lacan, Jacques (1990). *El seminario, Libro 7, La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Originalmente publicado en 1959).
- Lacan, Jacques (2006). *El seminario, Libro 9, La identificación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Originalmente publicado en 1961).
- Lacan, Jacques (2006). *El seminario, Libro 23, El sinthome*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Originalmente publicado en 1975).
- Lacan, Jacques (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía y televisión*. Barcelona: Anagrama.
- La Jornada (2020a). *Pese a pandemia, se cumplirá satisfactoriamente ciclo escolar: SEP*. 18 de abril 2020. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/18/pese-a-pandemia-se-cumplira-satisfactoriamente-ciclo-escolar-sep-1338.html>
- La Jornada (2020b). *No se perderá el ciclo escolar, insiste Moctezuma*. 20 de abril 2020. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/04/20/no-se-perdiera-el-ciclo-escolar-asegura-moctezuma-9282.html>

- Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama. (Originalmente publicado en 1983)
- Maida, Madeleine (2015). *Introducción al análisis psicoanalítico del discurso*. Consultado en: <http://maidare.com/invest.html>
- Mannoni, Maud (1987). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Originalmente publicado en 1967).
- MiMorelia (2020). *Maestra se corta las venas estresada por clases en línea, en Morelia*. 27 de agosto de 2020. Consultado en: <http://MiMorelia.com>
- Pavón-Cuellar, David (2017). *El análisis lacaniano de discurso como un momento subversivo de la práctica revolucionaria marxista*. Consultado en: <https://davidpavoncuellar.wordpress.com/category/analisis-lacaniano-de-discurso-2/>
- Pavón-Cuellar, David y Parker, Ian (2013). *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Plaza y Valdés.
- Kierkegaard, Soren (1976). *La repetición. In vino veritas*. Madrid, España: Guadarrama. (Originalmente publicado en 1843).
- Ramírez G. Beatriz, Anzaldúa A. Raúl (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Santander, Pedro (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Cinta Moebio núm. 41, pp. 207-224. Consultado en: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Souto, Marta (2010). *La investigación clínica en ciencias de la educación*. Revista IICE, núm. 29, pp. 57-74. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>
- Santizo Rodall, Claudia (2020). *Foro virtual de análisis la educación básica y los desafíos impuestos por el Covid-19 y el confinamiento sanitario*. México: COMIE. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/14/foro-virtual-de-analisis-la-educacion-basica-y-los-desafios-impuestos-por-el-covid-19-y-el-confinamiento-sanitario/>
- Todorov, Tzvetan. (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila.



Estuche de secretos. Luis Eduardo González López
2021. Morelia, Mich. Méx.

Relaciones Interpersonales en la Escuela Telesecundaria: Un modelo de factores significativos

Andrés Eduardo Coutiño Puchuli¹

Rogelio Raya Morales²

Fernando Avila Carreón³

Resumen. Este trabajo aborda los factores más significativos y su grado de impacto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los alumnos de las telesecundarias. La metodología consistió en una revisión bibliográfica exhaustiva, la aplicación de cuestionarios dirigida hacia los alumnos, padres de familia y profesores en dos telesecundarias del municipio de Tuzantla y una telesecundaria del municipio de Cuitzeo, Michoacán. La información obtenida se analizó con los programas de Excel, SPSS y SmartPLS, a partir de la cual se formuló un modelo estructural con las variables significativas. Los hallazgos obtenidos del estudio tanto en la revisión de la literatura y en los sujetos de estudios, así como del modelo de ecuaciones estructurales muestran que los factores más significativos que intervienen en las relaciones interpersonales en la telesecundaria son la familia, los docentes, el ambiente escolar y los compañeros.

Palabras Claves. Relaciones interpersonales, Escuela telesecundaria, Factores significativos, Modelo de ecuaciones estructurales

1. Maestro en Pedagogía y Doctorante en Educación por el IMCED. Correo: eduardo07711@hotmail.com

2. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara, investigador y docente en el Programa de Doctorado en Educación en el IMCED. Correo: posgrado_2000_1999@yahoo.com.mx

3. Doctorado en Ciencias por el CIDEM. Miembro del Cuerpo Académico Competitividad Empresarial, Docente-Investigador Titular "A" T.C. en la UMSNH. Correo: favila_68@yahoo.com.mx.

Abstract. This work addresses the most significant factors and their degree of impact on interpersonal relationships established in telesecundarias. The methodology consisted of an exhaustive bibliographic review, the application of questionnaires to students, parents, and teachers in two telesecundarias in the municipality of Tuzantla and one telesecundaria in the municipality of Cuitzeo, Michoacán. The information obtained was analyzed with the Excel software, SPSS and SmartPLS from which a structural model was formulated with the significant variables. The findings obtained from the study both in the literature review and in the study subjects, as well as the structural equation model show that the most significant factors involved in interpersonal relationships in telesecundaria are the family, the teachers, the school environment, and peers.

Keywords. Interpersonal relationships, Telesecundaria, Significant factors, Structural equation model.

Introducción

En esta investigación se analizan las relaciones interpersonales en la comunidad escolar de telesecundaria, que se manifiestan en el espacio educativo, así como las formas en que enfrenta el profesor las situaciones de conflicto de sus alumnos.

El objetivo de este trabajo consiste en identificar y correlacionar los factores más significativos que intervienen en la manifestación de las relaciones interpersonales de los alumnos en la escuela telesecundaria, como la familia, los compañeros de clase, los profesores y el ambiente escolar.

La escuela es un espacio donde se establecen relaciones complejas de interacción, algunas de ellas y de gran significancia como son las que se dan entre los maestros y los alumnos, ya que estas relaciones interpersonales son trascendentales para determinar el clima escolar, la comunicación y la disposición de los alumnos y maestros en el proceso enseñanza aprendizaje.

Las escuelas telesecundarias en su gran mayoría ofrecen servicios a alumnos que se encuentran en regiones de alta marginación, y familias de bajo nivel socioeconómico. En cuanto a los profesores, la mayoría de los docentes de telesecundaria en Michoacán, tienen una profesión diferente a la carrera de profesor o alguna licenciatura en educación, puesto que, hasta antes de 2010, los profesores de telesecundaria, en su gran mayoría no eran egresados de escuelas normales y no contaban con formación pedagógica.

Además de su labor como académico, el maestro de Telesecundaria se encarga de tareas administrativas, y ocupar a la vez el cargo de director, así también en algunas escuelas imparte docencia a dos o los tres grados. Además, de organizar las fiestas tradicionales anuales de la comunidad, estas circunstancias, y otras como vivir en la propia comunidad donde se encuentra la escuela en la cual trabaja, hace que sus funciones como profesor y las relaciones que estable con sus alumnos sean intensas y tengan gran influencia en la institución educativa donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los compañeros tanto de clase como de otros grados, hay una relación muy cercana entre los alumnos, que a veces los lleva a ciertos conflictos ya que existe mucha interacción tanto en el horario de clase como después de este, por lo que existe algo más que una simple amistad entre la mayoría, como son lazos familiares y un ambiente escolar particular que se forma en la telesecundaria por sus características, como ser una comunidad escolar de pocos alumnos, que la distingue de los otros sistemas de educación secundaria.

El presente trabajo se integra por tres apartados, en el primero se aborda el marco teórico sobre los factores más significativos detectados en las relaciones interpersonales en la telesecundaria como son la familia, los docentes, los compañeros, y ambiente escolar; en el segundo se presenta la metodología e investigación, así como los programas computacionales con los cual se formuló

un modelo estructural con las variables de estudio. En el tercero, se muestran algunos de los resultados de la investigación de campo. Finalmente se incluyen las conclusiones más relevantes de la investigación.

Factores que intervienen en las Relaciones Interpersonales en la Telesecundaria

De la Torre (1998) define las relaciones interpersonales como “la interacción recíproca que se da entre dos o más personas que conviven en armonía, en un espacio de cooperación y ayuda mutua con la libertad de poder controlar los sentimientos negativos que le lleven a sus semejantes a lastimar, sentirse lastimado o menospreciado con la finalidad de actuar en todas las expresiones de amor que puedan existir” (p.64). No hay duda de que, la vida en sociedad requiere aprender a convivir, y supone principios compartidos entre todas las personas (SEP, 2006), por lo que, actualmente dos de los pilares de la educación son aprender a ser y aprender a convivir.

La educación, posición social, religión, personalidad, afiliación política, las experiencias pasadas, el afecto mostrado en el hogar y un sinnúmero de otros factores influyen en la conducta humana y la cultura (Billikopf, 2003). En tanto que, los factores que más significancia tienen para que los estudiantes se adapten de manera exitosa a la vida escolar son el apoyo que reciben de sus compañeros, de sus profesores y de su familia (Estévez, Musito y Herrero, 2005).

La familia

Antes de que nazca un ser humano, ya está condicionado a una serie de factores como son el genético, ambiental y el nivel económico-social de la familia a la cual va a pertenecer, así como

la forma en que la familia prepara la llegada del nuevo miembro, conforme ingrese a instituciones educativas, sea nivel lactante, maternal (que muy pocas familias tienen estas opciones), preescolar, primaria van desarrollando sus destrezas y habilidades sociales principalmente con sus compañeros de grupo, así como la relación que establecen con sus profesores, es en el nivel telesecundaria donde se ven manifestadas las habilidades y dificultades para que el adolescente pueda interrelacionarse con los miembros de la comunidad escolar a la que pertenece.

Sobre los factores que más significancia tienen para que los estudiantes se adapten de forma positiva a la vida escolar son el apoyo que reciben de sus familias, de sus profesores y de sus compañeros (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Para Fernández (2003) y Magendzo (Toledo y Rosenfeld, 2004) la convivencia está relacionada con el ambiente de la escuela y una serie de variables exógenas como la familia del estudiante, los medios de comunicación, la sociedad, el sistema educativo y las políticas públicas.

Los profesores

De acuerdo con García y Doménech (1997) “el docente es la persona más influyente dentro del aula, por tanto, el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él” (p.13). Uno de los estudios más recientes que relaciona la importancia del estilo de intervención del docente con la conducta de los alumnos es el maltrato docente en el acoso escolar entre pares (Reyes, Valdés, Vera y Alcántar, 2018).

Si bien la familia, es el primer espacio de socialización para los individuos, la escuela es el segundo agente de socialización donde el joven va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal, lo que le permite desplegar las habilidades que de cierta manera ya a aprendido en la casa, donde convive con sus hermanos y los padres desempeñan la importante figura de

autoridad, donde a través de la observación e interacción con los miembros de la familia, y dependiendo de las necesidades y características de la familia a la cual pertenece, el joven aprende a ser tolerante y comprensivo, si desde la casa se generan las condiciones, o por el contrario recibe violencia de su familia aprende a violentar a sus compañeros (Rivas, 2012).

El papel del profesor va más allá de la transmisión de conocimientos y habilidades, busca la formación integral de sus alumnos. El docente debe estar adecuadamente formado en competencias emocionales para proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar habilidades emocionales necesarias Peñalva, López, Vega-Osés y Satrústegui (2015). Las emociones positivas de los docentes aumentan su propio bienestar y el de sus alumnos (Pena y Extremera, 2012). Un factor asociado a la baja frecuencia de acoso entre pares es una cercana relación entre docentes y estudiantes (Murcherah, 2017). Por el contrario, la precepción de un trato injusto, escaso afecto y compromiso generan relaciones distantes entre estudiantes y docentes (Fromuth et al, 2015).

Por su parte, Szymanska y Timmermans (2007) indican que los alumnos necesitan sentir que el docente los conoce y se preocupa por ellos, que es importante mejorar las relaciones profesor-alumno, ya que las escuelas con más éxito académico son aquellas donde los estudiantes se sienten tomados en cuenta y respetados por los profesores. Es revelador, que constantemente, los profesores mencionen la disciplina escolar como uno de los desafíos más duros que tienen que enfrentar (Ritter y Hancock, 2007).

Los compañeros

Las relaciones interpersonales en los adolescentes dependen de dos grandes fuentes de influencia social en su desarrollo una es, desde luego, la familia y la otra los compañeros que adquieren un papel fundamental, ya que además de pasar gran parte del tiempo

con ellos, tanto en la escuela como fuera de esta, comparten muchos intereses y necesidades similares (Morris y Maistro; 2001).

Pero, al mismo tiempo, son colectivos formados por individuos con personalidades disímboles, unos son extrovertidos, otros introvertidos, algunos tienen interés por el aprendizaje académico, a otros no les importa para nada la escuela, hay quienes son responsables y dedicados, pero también están los que se rebelan y resisten a seguir las reglas y normas, no respetan a los profesores, directores y demás personal del plantel, y tampoco a sus propios compañeros.

Desde luego, los atributos personales formados en el ámbito de la familia se ponen en juego con los compañeros, ya que determinan que los jóvenes más populares detentan el poder y prestigio entre sus compañeros, pudiendo llegar a modificar las percepciones del grupo respecto a la norma social imperante, incrementando su capacidad de influencia social y liderazgo (Prinstein y Dodge, 2008).

En suma, la necesidad de ser aceptado es un factor clave en el comportamiento de los jóvenes, por diversos atributos, ser extrovertido o no, estudioso o no, y para algunos ser popular entre sus iguales es una finalidad en sí misma que tiene como fin tener un papel central en el grupo.

Ambiente Escolar

En general, la escuela es el lugar donde jóvenes provenientes de familiar con diversos perfiles socioeconómicos y características culturales diversas, valores propios, creencias, ideologías, o formas de expresarse, se encuentran y conviven durante gran parte de los días del año, elementos que conforman el ambiente escolar. Por tal motivo Rivas (2012) afirma que la escuela es el segundo agente de socialización donde el niño va a aprender y desarrollar conductas de relación interpersonal.

Asimismo, el ambiente escolar hace referencia al conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el que se desarrollan actividades y experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución, es decir, está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (Cere, 1993).

Sin embargo, el alumno además de participar en el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, también debe adaptarse al ambiente escolar, para convivir de manera armónica y respetuosa con sus compañeros, profesores y demás integrantes de la comunidad escolar. El alumno necesita acatar las reglas establecidas en la escuela, tanto escritas, como las no escritas o tradiciones escolares, por lo que la adaptación no está exenta de resistencias y conflicto.

Particularmente la Telesecundaria presenta un ambiente escolar de gran complejidad ya que se trata de una comunidad formada por adolescentes (Mesa, Carvajal Soto-Godoy y Urrea, 2013). Desde luego, la calidad de las interacciones sociales influye en la relación particular que cada estudiante establece con la escuela (Fatou y Kubisweski, 2018).

Metodología

Para el estudio que aquí se presenta se realizó una amplia revisión bibliográfica sobre las relaciones interpersonales, la escuela telesecundaria y las características particulares de las unidades de información (alumnos, profesores y padres de familia), así mismo, se determinó un tamaño de muestra de tres telesecundarias, ya que por motivos de la pandemia del covid-19 dejaron de laborar las escuelas de educación básica a finales de la primer quincena de marzo de 2020 y de las telesecundarias seleccionadas inicialmente se alcanzó a realizar la encuesta en tres.

Asimismo, se aplicó una entrevista a una muestra de maestros, alumnos y padres de familia de las telesecundarias Lázaro Cárdenas del Río, José Vasconcelos de las comunidades Las Guacamayas y Las Parotas, ambas del municipio Tuzantla, y de la 20 de Noviembre del municipio de Cuitzeo, Michoacán, por lo que se efectuaron observaciones directas, conversaciones informales, en la mayoría de las ocasiones, observaciones durante el día aun después de clases, en la casa de los estudiantes y lugares de concurrencia comunitaria, en las vivienda de algunos de los jóvenes, principalmente durante la jornada escolar, donde se suceden sus interacciones y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la captura y análisis de los datos obtenidos en campo se utilizaron los programas Excel y el paquete estadístico Smartpls para llevar a cabo la construcción de un modelo estructural donde la variable dependiente fue las relaciones interpersonales en la telesecundaria, y las variables independientes los factores significativos obtenidos de acuerdo con la revisión bibliométrica y los datos obtenidos en campo que fueron la familia, los compañeros de escuela, los profesores y el ambiente escolar.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación de campo sobre los cuatro factores significativos en las relaciones interpersonales en la escuela telesecundaria.

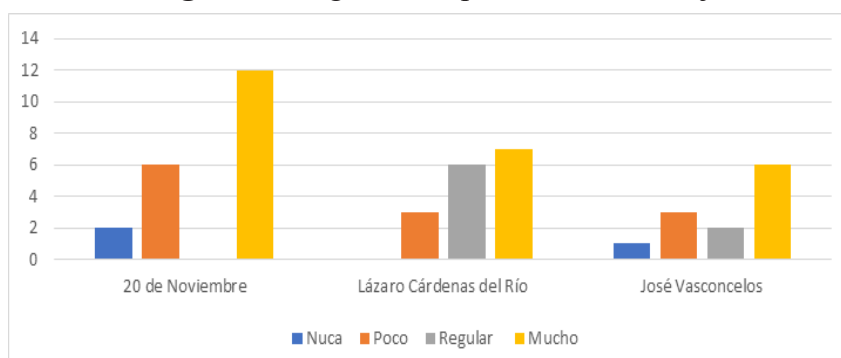
La Familia

En la telesecundaria 20 de Noviembre cerca del 40% de los padres mencionaron que no elogian o elogian poco a sus hijos, pero en la mayoría de las telesecundarias los docentes mencionaron que los padres sí elogian mucho a sus hijos. En las comunidades rurales como la telesecundaria Lázaro Cárdenas del Río, se preocupan porque sus hijos se preparen y tengan clases regularmente, pues en ciclos anteriores ha existido mucha rotación

y ausencia de profesores, pero expresan que quieren que sus hijos se preparen, sepan realizar operaciones matemáticas, sean alumnos respetuosos tanto con sus compañeros como con los maestros, y se nota el orgullo por sus hijos cuando se dialoga con ellos, ya que esperan que continúen sus estudios en otros niveles superiores, algo que no se explicita por los padres de los alumnos de las otras telesecundarias.

Como se observa en la Figura 1, la percepción de los padres que tienen de sus hijos es un factor muy importante en las relaciones interpersonales que desarrollan sus hijos en las telesecundarias.

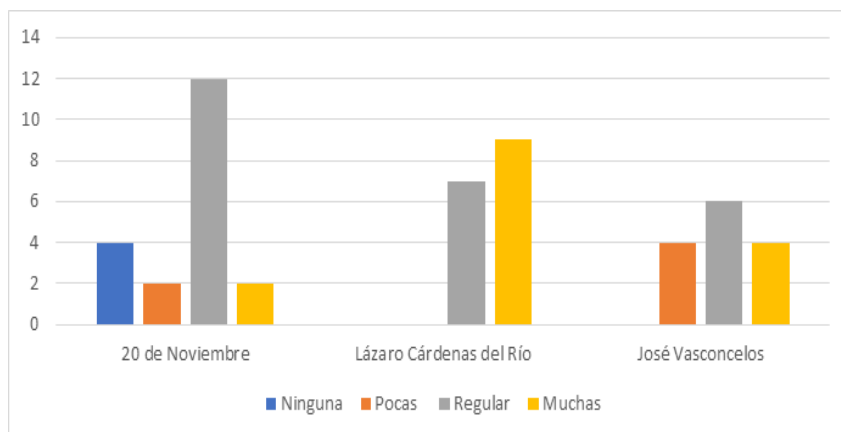
Figura 1. Elogio de los padres hacia sus hijos



Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

La escuela 20 de Noviembre (véase Figura 2), fue la única escuela donde algunos padres consideraron que sus hijos poseen habilidades para tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros y fue donde menos padres consideraron que sus hijos poseyeran dichas habilidades, en la Telesecundaria Lázaro Cárdenas del Río la mayoría de los padres de familia consideraron que sus hijos poseen muchas habilidades y es la escuela donde se percibe un mejor clima escolar, la telesecundaria José Vasconcelos es una escuela donde hay manifestaciones de algunas conductas que demuestran habilidades interpersonales “intermedias” lo que concuerda con la percepción de los padres de familia, por lo que se puede concluir que la familia es un factor significativo, de mucha influencia, en las habilidades interpersonales.

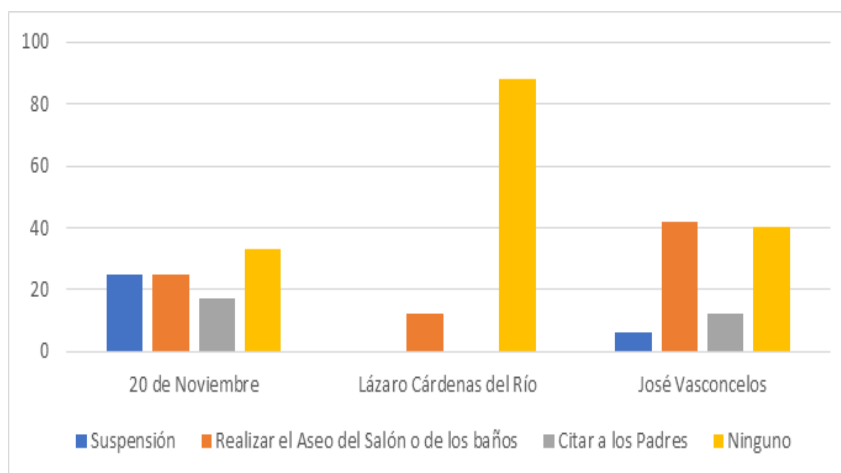
Figura 2. Percepción de los padres de familia sobre las habilidades interpersonales de sus hijos



Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

Los Profesores

Los profesores como factor de las relaciones interpersonales tienen un peso significativo en el campo de la disciplina mediante el castigo, el cual presenta distintas modalidades. El más recurrente en las Telesecundarias estudiadas, cuando los alumnos manifiestan algún comportamiento no apropiado o incurren en el incumplimiento del reglamento escolar, es el aseo de sus salones y los baños. Otro castigo es la suspensión, sobre este recurso se observó su uso frecuente principalmente en la telesecundaria 20 de Noviembre, donde el 25 % de los alumnos dicen haber sido suspendidos como forma de castigo. Además, está citar a sus padres, aunque la mayoría de los alumnos menciona nunca haber sido castigados de esta manera (ver Figura 3).

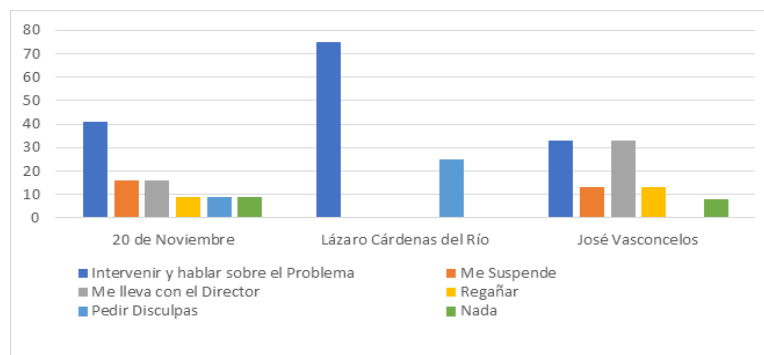
Figura 3. Castigos impuestos a los alumnos por los profesores

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

Las estrategias recurrentes de los profesores de las telesecundarias (Figura 4) cuando los alumnos tienen problemas en clase es intervenir en el problema como mediador y hablar de la situación con los adolescentes. Otra es tratar de resolver la situación al aceptar sus errores y pedir disculpa a sus compañeros, cuando la situación es grave tratan de resolverla junto con el director, y si es muy grave o recurrente se le suspende al alumno.

En algunos casos más leves o menos serios sólo se les llama la atención, y en dos telesecundarias sólo algunos estudiantes manifiestan que el profesor no hace nada, cabe decir que cuando son problemas comunes y poco serios no se les dice nada y se deja pasar el altercado, permitiendo que los alumnos auto reflexionen y continuar con lo programado académicamente, si el alumno hace uso de algún distractor como teléfono celular se les retiene por el resto del día de clases, sólo en algunas ocasiones los entregan a sus padres o tutores en las asambleas escolares.

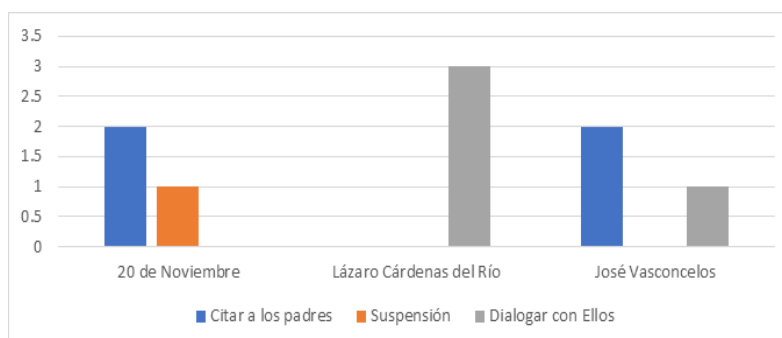
Figura 4. Estrategias más recurrentes de los profesores para solucionar conflictos entre alumnos



Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

Entre las medidas empleadas por los profesores para atender problemas entre alumnos está la de decir a los padres. En dos de las telesecundarias la estrategia es la más empleada por los docentes. Sólo una escuela suspende y es donde existen más conflictos entre los alumnos, la escuela donde menos conflictos existen recurre al dialogo, y el profesor es un mediador (ver Figura 5). Así, cada escuela recurre a estrategias de acuerdo con el contexto y a la problemática de su institución.

Figura 5. Medidas empleadas por los profesores para atender problemas entre alumnos

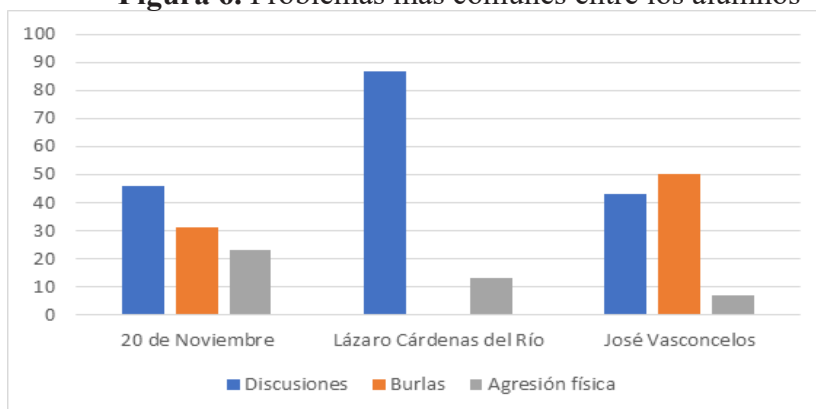


Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

Los compañeros

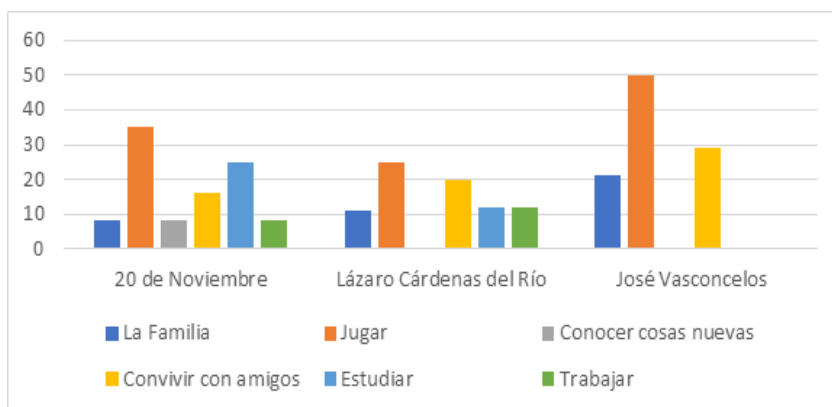
Los problemas más comunes encontrados entre iguales en las telesecundarias son las discusiones entre los alumnos, y en segundo lugar las burlas, es raro que se llegue a agresiones físicas, pero se han dado, principalmente al estar practicando alguna actividad deportiva y se rozan demasiado, por lo que el profesor interviene inmediatamente y dialoga con los alumnos, lo que lleva a que en la mayoría de los casos hasta allí llega el problema, otro lugar donde se dan peleas, muy rara vez, es después de la hora de clases, fuera de las instalaciones escolares, donde el profesor pocas veces se da cuenta, pero los padres de familia suelen llegar a aclarar la situación con los profesores y el director (ver Figura 6).

Figura 6. Problemas más comunes entre los alumnos



Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

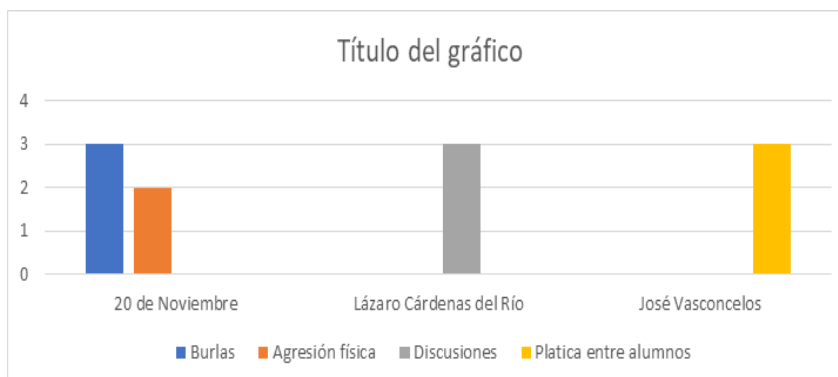
Los estudiantes mencionaron que, jugar es lo que más les gusta de la vida, algo común en los jóvenes que ven en el juego una forma de despejar la mente de la cotidianidad de la vida y de su entorno, les da motivación, movilizan su cuerpo, les desarrolla la creatividad, es una manera muy buena de estar más cerca de sus compañeros y convivir. Es un buen recurso para convivir y motivar a los jóvenes por parte de los profesores, relacionado con el juego está la convivencia, que es otro elemento de gusto por parte de los estudiantes, el estudio también es mencionado, como el conocer cosas nuevas, y algunos de ellos ven en el trabajo una fuente de agrado y disfrute, aunque esto se da en unos pocos estudiantes, es algo que se expresa en la telesecundaria (ver Figura 7).

Figura 7. Lo que más me gusta de la vida

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

El Ambiente Escolar

Los conflictos pueden ser diferentes de una telesecundaria a otra, los más comunes son las agresiones físicas, que no se presentan con frecuencia entre telesecundarias, pero las burlas, las discusiones y la plática de los alumnos a la hora de clase son los problemas más comunes, como se muestra en la Figura 8.

Figura 8. Problemas más comunes en el grupo

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2000.

En la opinión de los profesores de telesecundarias, entre los elementos más importantes del ambiente escolar se encuentra la convivencia. El respeto que debe existir entre profesores y alumnos, así como los valores que se le inculcan a los alumnos desde su familia y el cumplimiento de las reglas y las normas, el respeto entre profesores, la discriminación, la competencia y desigualdad son otros de los componentes mencionados.

Las relaciones interpersonales proporcionan la oportunidad, para que se desarrollen lazos como son la amistad, el compañerismo y demás vínculos en los ambientes familiares, los grupos sociales a los que se pertenece, el trabajo, las instituciones religiosas y en particular en la escuela. Las relaciones interpersonales dependen mucho de la relación que se establece con las personas desde que nacen, principalmente con los familiares, ya que es el núcleo cercano y cotidiano de la mayoría de los individuos.

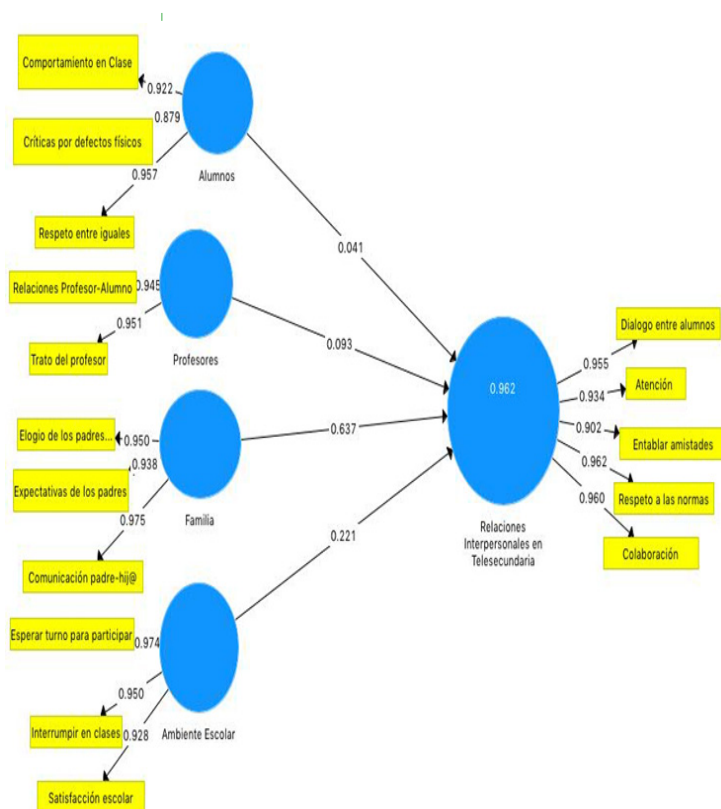
Elementos de un Modelo estructural de las relaciones interpersonales en Telesecundaria

De acuerdo con la bibliografía los factores que se consideran más importantes en el establecimiento de las relaciones interpersonales son la familia, los profesores, el ambiente escolar y los compañeros. A partir de estos factores y sus indicadores se formuló un modelo estructural mediante el programa estadístico SmartPLS, considerando como variable dependiente las relaciones interpersonales en la telesecundaria y como variables independientes la familia, los profesores, el ambiente escolar y los compañeros, con base en los datos recabados a través del cuestionario aplicado se obtuvieron los resultados que se presentan en la Figura 9.

Este modelo intenta responder a la pregunta de investigación ¿qué factores son los más significativos en las relaciones interpersonales que se establecen entre maestros-alumnos-padres de familia, en la escuela Telesecundaria? Del modelo se puede deducir que el factor más significativo en las relaciones interpersonales que se

establecen en las escuelas telesecundarias son las familiares ya que estas influyen en un 63.7%, le siguen los factores relacionados con el ambiente escolar con un 22.1%, las relaciones que se establecen con el profesor aportan un 9.3% y las relaciones establecidas con sus compañeros un 4.1%, por lo que estas variables explican el modelo con un R^2 de 0.924, lo que quiere decir que 5.8% se debe a otras variables menos significativas que no forman parte del modelo.

Figura 9. Modelo Estructural de las Relaciones Interpersonales en Telesecundaria



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas aplicadas a tres escuelas telesecundarias, 2020.

Tanto la revisión bibliográfica como el análisis estadístico de los datos de campo comprueban que los indicadores familiares, apoyo y reconocimiento; así como, los que tienen que ver con los profesores, comunicación profesor-alumno y el trato directo que reciben los estudiantes; el ambiente escolar, la satisfacción de ir a la escuela, las dinámicas en clases; y los compañeros (iguales), juego, aceptación, entre otros, son elementos significativos que influyen en las relaciones interpersonales entre padres de familia-profesores, así como en las relaciones que se establecen entre iguales (alumnos).

Conclusiones

La variable familia es el factor más significativo en las relaciones interpersonales en la escuela Telesecundaria, ya que los elementos que lo integran como son las expectativas de los padres, la comunicación que se da entre padres e hijos y los elogios por parte de sus padres tienen un peso de gran valor en el establecimiento de las relaciones interpersonales que el estudiante manifiesta en la Telesecundaria. El alumno llega a la escuela con una cosmovisión propia, que se ha desarrollado desde su nacimiento y la cual es influenciada por las características propias de la familia a la cual pertenece, pero la escuela como su segundo hogar influye en él.

Es en el hogar donde se comienza a fomentar o bloquear las habilidades sociales y capacidades de interactuar con los demás, donde se construye la autoridad de los padres la cual es cedida a los profesores, es en la escuela donde muchas normas de comportamiento no escritas en la casa, toman forma de reglas escritas.

La influencia de los padres hacia los hijos puede ser tanto positiva como negativa, lo que puede determinar el éxito o fracaso de los jóvenes en la sociedad y más específicamente en el ambiente escolar, y se verá reflejada en sus habilidades sociales y en los tipos de interrelaciones que exprese hacia sus compañeros y profesores.

No obstante, el profesor en la escuela Telesecundaria es un factor de gran influencia en las relaciones que establecen sus estudiantes, por lo que el alumno no es el único responsable de sus habilidades sociales y comportamiento ya que las reconstruye, desde lo que le llega del exterior, y en estas el profesor tiene la importante función de facilitar, mediar e impulsar las buenas relaciones con sus alumnos, teniendo en cuenta que la buena relación entre alumno-profesor es uno de los componentes más significativos que intervienen en la formación de las relaciones interpersonales exitosas en la escuela Telesecundaria.

A los estudiantes les preocupan las mismas cosas que les pueden preocupar a sus compañeros, a muy pocos les interesa mejorar su desempeño académico, a algunos les interesa solo aprobar los exámenes sin importar la calificación obtenida, no les preocupa estudiar en casa, ni organizar el tiempo de estudios en sus hogares, a pocos les preocupa entregar las tareas a tiempo, así como participar en clases o estudiar con anticipación. Les preocupa más formar equipos con los que trabajan mejor y obtienen mejores promedios, relegan a los que casi no trabajan. A otros les preocupa más su aseo personal.

De lo anterior se puede comentar que los estudiantes de Telesecundaria van a la escuela para entablar amistad y convivir con jóvenes de su edad, ya que una de sus prioridades es el trabajo no escolar que realizan al término de sus clases, día a día. La gran mayoría se dedica al trabajo agropecuario, la agricultura o ganadería, en su comunidad o región. Las casas vecinas o más cercanas al hogar del estudiante se encuentran alejadas unas de otras. En algunas comunidades se llevan varios minutos de camino o incluso horas para poder llegar a la casa de algún compañero de la escuela o a la propia escuela, por lo que la escuela es un lugar propicio para desarrollar relaciones interpersonales.

Asistir a la escuela telesecundaria representa una experiencia diferente en cada alumno, ya que cada uno de ellos asiste por distintos intereses, aunque algunos tengan intereses semejantes.

La manera en que se comportan en la escuela es influenciada por el contexto social y cultural del hogar donde provienen.

El quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y para expresarlas, autorregularlas y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo. Es desde la escuela que la motivación se orienta por el reconocimiento de las inteligencias de todos y cada uno de los estudiantes (SEP, 2008).

Para los adolescentes, la escuela es el principal agente de socialización, por la cantidad de tiempo que en ella se está. La adaptación escolar depende del papel desempeñado por el maestro, de los métodos de enseñanza, las motivaciones del grupo, los niveles de aspiración y expectativa personales y paternos, las relaciones entre los compañeros, la escala de valores y de la conducta social, entre otros.

Se espera que este estudio aporte información tanto a los profesores, como a los alumnos y padres de familia. Ya que los profesores al reconocer su papel en las relaciones interpersonales en la comunidad escolar de telesecundaria, podrán mejorar sus relaciones interpersonales con sus alumnos y desempeñar su labor en un clima escolar más agradable, lo que se verá reflejado en el comportamiento de sus alumnos, en menos reclamaciones por parte de los jóvenes, padres de familia y en general de los que conforman la comunidad escolar de telesecundaria, lo que llevará a una mejor disposición al trabajo escolar.

Bibliografía

Billikopf, G. (2003). Administración laboral agrícola: cultivando la productividad del personal. Agricultural Issues Center, Universidad de California.

CERE (1993). Evaluar el contexto educativo. Victoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.

- De la Torre, F. (1998). Relaciones humanas en el ámbito laboral. México: Ed. Trillas
- Estevéz E., Musito G. y Herrero J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4).
- Fatou, N. y Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2).
- Fernández, I. (2003). Escuela sin violencia. Resolución de conflictos. México: Ed. Alfaomega. México.
- Fromuth, M., Davis, T., Kelly D. B. y Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teacher. *Journal of child & Adolescent trauma* 8 (2)
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 1, Núm. 06, pp. 24-36.
- Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago: LOM Eds.
- Morris, Ch. y Maistro, A.A. (2001). Psicología. México: Ed. Prentice Hall.
- Muñoz, J.M., Carreras, Ma., Braza, P. (2014) Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*. Vol 20, No. 1 (junio), pp. 81-91.
- Murcherah, W, Frinch H., T. White y Thomas, K. (2017) The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perception of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, Jan: 62: pp.128-139.
- Musitu, G. y García. J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, Vol. 16, Núm. 2, pp. 288-293.
- Ortega y Gasset, J. (1964). Obras completas. Revista de Occidente: Madrid, España.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de*

- Educación (359), septiembre-diciembre, pp. 604-627.
- Peñalba, A. y López-Goñi, J.J. (2015). Competencias ciudadanas en alumnos de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), abril-junio.
- Prinstein, M. J. y Dodge, K. A. (1998) Sociometric popularity and peer-perceived popularity two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18. 125-144.
- Reyes, A. C., Valdés, A. A., Vera, J. A. y Alcántara, C. (2018). Efecto del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5).
- Ritter, J. y Hancock, D. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol 23 (7).
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. 1era. Reimpresión. España: BOCM.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2008). *Modelo de Fortalecimiento de Telesecundaria*. México.
- Szymanska J. y Timmermans J. (2007). *Construyendo relaciones*. Programa Golden5. Disponible en <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/2ConstruyendoRelaciones.pdf>

El niño de preescolar como sujeto deseante del juego y el arte

Jessica Vianney García Gómez¹

Abraham Martínez González²

Resumen. El análisis institucional (Fernández, 1994, 1998) identifica que, en el proceso educativo preescolar los maestros y los padres de familia no consideran al niño como sujeto deseante visión que amenaza el despliegue de sus capacidades inventivas, creativas, audaces y poéticas. Ante esta problemática las perspectivas psicoanalítica e institucional abren un acceso para valorizar el arte y el juego como mediación de actividades creativas y lúdicas que sustentan una cultura de bienestar ya que, posibilitan la formación del niño en su dimensión subjetiva, a partir de una crítica a la autoridad pedagógica (docentes-padres) causante del malestar de los alumnos de preescolar, y propone considerarlos como sujetos de deseo y escuchar, a fin de atender el síntoma que presentan y obstaculiza la tarea educativa.

Palabras clave: Niño preescolar, Arte, Juego, Psicoanálisis, Cultura de bienestar

Abstract. The institutional analysis (Fernández, 1994, 1998) identifies that in the preschool educational process, teachers and parents do not consider the child as a desiring subject, a vision that threatens their inventive, creative, audacious, and poetic capacities. Faced with this problem, the psychoanalytic and institutional perspectives open an access to value play and art as creative and recreational activities that sustain a culture of

-
1. Lic. en Educación Preescolar, alumna de la Maestría de Psicología Educativa con Perspectiva Psicoanalítica, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), Docente de preescolar. Correo electrónico: jevigago@gmail.com
 2. Mtro. en Psicología educativa con perspectiva psicoanalítica, Asesor en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), miembro adherente con práctica analítica por Espacio Analítico Mexicano (EAM). Correo electrónico: amstoa77@gmail.com

well-being, since they enable the formation of the subject in its subjective dimension, from a critique of the pedagogical authority (teachers-parents) causing the discomfort of preschool students, by proposing to consider them as subjects of desire, listening and attending to the symptom they present and hinders the educational task.

Keywords. Preschool, Art, Play, Psychoanalysis, Wellness culture

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la visión actual de la infancia desde los padres de familia y docentes la cual impide reconocer en el alumno preescolar su malestar en la cultura y como sujeto deseante del arte, mediante el juego ya que ya que permite la creación artística necesaria en la educación preescolar que posibilita una cultura de bienestar.

El proceso educativo no simplemente comprende aspectos para llevar a cabo la tarea educativa tales como: evaluación, aulas en óptimas condiciones, presupuesto económico necesario para cada escuela, materiales didácticos, etc. Además, implica, el desarrollo psíquico de los alumnos, esa tan importante constitución subjetiva que la escuela favorece, pero no de la mejor manera, porque los docentes no reconocen a los alumnos como seres deseantes, ignoran la importancia de la formación subjetiva, desconocen y no escuchan su deseo, su libido, su pulsión de muerte, en suma, todo lo que constituye la psique humana, e ingenuamente creen, que no tiene repercusión en el proceso educativo.

En México, en muchos jardines de educación preescolar se prioriza el fortalecimiento de las habilidades y conocimientos, en los campos del pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, principalmente, los resultados de estos dos campos de formación académica frecuentemente definen a una “buena escuela” y a un “buen maestro”. Todo radica en un “hacer cómo”, que no significa

más que la repetición técnica, dejando de lado el “saber hacer”, un saber hacer siempre renovado, que se despliega como creación y recreación de las relaciones comunitarias o los lazos sociales que son el fundamento ético en la educación, el cual se ignora cuando en el preescolar se le da un escaso tiempo lectivo al Arte en la currícula, privilegiando los campos de formación académica. Lo mismo sucede con el juego en los tres grados, a pesar de que ya es aceptado como estrategia educativa, en los hechos es mínimamente utilizado en su carácter creativo, libre y lúdico. En el aula más bien se anula al juego como un recurso potenciador del aprendizaje de estos campos, tan relevantes en la formación subjetiva del individuo.

En los planes y programas de educación preescolar vigentes en México el arte en los grados de 1° y 2° abarca solamente el 15 por ciento del periodo lectivo anual y en 3° el 10 por ciento. No obstante, que se reconoce que “La escuela debe brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artística...” (SEP, 2017:108). Ante esta situación surgen las interrogantes ¿por qué no se le da importancia al arte y al juego para que el alumno cree, exprese y aprecie al otro?, ¿qué es lo que no se quiere escuchar, ni reconocer en el alumno?

De hecho, en todos los niveles educativos se ha dejado de lado el desarrollo de la libertad creadora y lúdica que inspira el juego y el arte, incumpliendo lo que la propia SEP plantea: “educar para la libertad y la creatividad” (SEP, 2017: 03), lo que se tienen es una educación que se centra en el saber y no en la verdad, en la reproducción y no en la creación, que solo lleva al alumno a repetir los discursos y conocimientos descubiertos por otros.

El juego es considerado como “una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños” (SEP, 2017:163). Pero, sólo se toma como una estrategia más para favorecer el aprendizaje, se enuncia el juego colectivo, el juego simbólico, el juego reglado, pero no son más que disfraces de la regularizadora educación, que

pretende uniformar a los alumnos, hacerlos a todos iguales para convertirnos en una sola masa.

A pesar de que se habla de dos vertientes del juego en el jardín de niños, el juego desde su carácter recreativo (libre, como actividad de descanso y relajación), y su aparente función como recurso “potenciador” de procesos de razonamiento y de aprendizajes importantes, por lo que “no cualquier juego es educativo, ni todas las actividades denominadas juego lo son” (SEP, 2017:163), el juego en preescolar no alcanza a visualizarse como mediador del arte y por tanto tampoco como la vía para el desarrollo de las capacidades subjetivas del niño.

En la educación actual el juego es bien recibido y empleado cuando cumple su función como recurso potenciador de los procesos de razonamiento y aprendizaje (matemático, lingüístico o de la naturaleza), pero no es tomado en cuenta desde su carácter recreativo, libre y lúdico. Y aunque sea una propuesta educativa para los tres grados que conforman actualmente la educación preescolar, no se acepta si no tiene un fin educativo, un “saber cómo” y no un “saber hacer”.

No reconocer al niño, no valorarlo o no permitirle expresarse le genera un malestar que imposibilita la tarea educativa y que incluso podría llegar a generarle síntomas a pesar de su corta edad, dejando de lado su deseo y la posibilidad de crear y recrear una cultura educativa donde el alumno se sienta bien, se sienta él, que se sienta sujeto y no objeto.

A partir de la observación en el preescolar se podría definir a la escuela como una institución generadora y conservadora de síntomas, dado que no escucha al niño, no pretende llegar a la verdad de dichos malestares o síntomas y es más fácil callarlo y no dejarlo expresar o crear. A partir de esta situación surge el interés de explorar qué es lo que realmente expresa el “mal comportamiento en los niños”, y conocer cómo los padres de familia y docentes conciben el significado de la infancia, pues aparentemente no los reconocen como sujetos, con sentimientos, anhelos, con

habilidades de pensamiento, ni habilidades expresivas, el niño no es escuchado, considerado o tomado en cuenta para la toma de decisiones que le afectan directamente. Sin dejar de lado cómo posibilitar a los alumnos prescolares que se expresen y constituyan su subjetividad desde otra perspectiva.

La metodología para realizar esta investigación consistió primeramente en un análisis institucional basado en los trabajos de Lidia Fernández (1994, 1998), por lo que se hizo un doble análisis: de los datos externos, visualizando lo que realmente existía en la institución educativa, las relaciones sociales entre los actores educativos (alumnos, maestros, padres de familia y directivos), su forma de trabajar conociendo los conflictos y acuerdos que existente dentro de ella; y un análisis propio sobre cómo es el sujeto investigador internamente, cómo se percibe, cómo entiende y percibe las cosas que le rodean y la manera en que se comporta. Asimismo, más que un investigador se tomó la posición de analista dispuesto a mirarse a sí mismo, para entender mejor la problemática y el sentido del fenómeno educativo en preescolar, visualizando esa realidad cotidiana para tratar de captar los aspectos y significados entorno a la problemática abordada.

El análisis institucional se realizó con un enfoque clínico (Souto, 2010) que permitió acercarse al otro desde una actitud receptiva, que facilitó la comunicación no solo consciente sino inconsciente, un gesto profesional caracterizado por la receptividad, la apertura a los significados, pensamientos, afectos, representaciones imaginarias, para identificar los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la observación directa al estar en contacto con los alumnos en el aula y con las educadoras tanto presencialmente en la institución como virtualmente por video llamadas. Desde luego, se le dio mucha importancia a la escucha ya que se adoptó una posición intersubjetiva y de total disposición a establecer relaciones con las educadoras y con los alumnos quienes aportaron valiosa

información de sus representaciones y significaciones respecto a la problemática abordada.

Los resultados de la investigación se presentan en cuatro apartados en el primero se indaga desde una visión freudiana para entender de dónde viene el malestar de la cultura que aqueja y produce síntomas en el cuerpo, y de qué manera se presenta este malestar en los niños preescolares, con base en las experiencias docentes de este nivel educativo. En el segundo se presenta el análisis institucional (Fernández, 1994, 2010) realizado en dos jardines de niños, con un enfoque clínico (Souto, 2010) mediante la observación y entrevistas realizadas a docentes y padres de familia.

En el tercero se analiza la relación existente entre el arte y el psicoanálisis, reposicionando el arte con alcances mayores a los conocidos, como la importancia de la sublimación donde el humano logra, crea y produce en él mismo un efecto subjetivo. En el cuarto y último apartado, se argumenta sobre el juego visto como una actividad artística en la que los niños crean efectos subjetivos durante su realización, y se exponen algunas ideas que podrían implementarse en la labor educativa con las artes poéticas en la escuela preescolar para generar una cultura de bienestar, que reconozca al alumno como ser deseante y contribuya a la constitución y reconocimiento de su subjetividad.

En las conclusiones, se mencionan los hallazgos de la investigación, entorno a la concepción que tienen los padres de familia y maestros de los niños preescolares, a la crítica a la disciplina empleada en las instituciones, sin reconocer a los alumnos como sujetos del inconsciente durante la tarea educativa. Lo que lleva a sostener la urgencia de adoptar una nueva visión de la infancia retomando diferentes autores psicoanalíticos como Dolto (1986), Winnicott (1991), Freud (1905,1915), Klein (1934) que destacan la importancia de reconocer la subjetividad en los niños.

En torno a la visión freudiana del malestar en la cultura

Un concepto clave de este apartado es la cultura, Freud (1979) la designa como la suma de operaciones y normas que distancian la vida presente de los antepasados animales, y que sirven a dos fines de la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres, la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, es precisamente, en la no satisfacción, mediante sofocación y represión de poderosas pulsiones (Freud, 1930: 96).

Uno de los fines de la cultura humana es la regulación de los vínculos recíprocos entre los humanos, tan necesaria es la cultura que pasa por encima del individuo, sin considerar sus pulsiones y su plena satisfacción, sacrifica lo subjetivo de los humanos para llevarlo a una unidad conformada por varios individuos, para llevar a cabo su segundo fin que es proteger al humano de la vasta y voraz naturaleza, y así preservar su vida.

El amor es una de las vías para fundar así una unidad social formada por diferentes individuos, por ello es una de las bases de la cultura, pero no el amor que se refiere al vínculo entre varón y mujer, que fundaron una familia sobre la base de sus necesidades genitales; sino más bien al amor de meta inhibida que establece vínculos, como ternura, que desbordan a la familia y establecen nuevas ligazones con personas extrañas.

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad... el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión (Freud, 1930: 109).

Para que se cumplan los fines de la cultura, esta misma tiene la gran tarea de movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos, para frenar mediante formaciones psíquicas reactivas sus exteriorizaciones. Debido a que la cultura

impone tantos sacrificios a la sexualidad y a la inclinación agresiva del ser humano, se comprende mejor porque difícilmente las personas se sientan dichosas en ella.

La inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano... es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con este el gobierno del universo (Freud, 1930: 109 y 117).

Esta agresión se volcará de nuevo hacia su propio yo, donde la recoge una parte del yo como «conciencia moral», a la tensión existente entre el súper yo (instancia situada en el interior) y el yo, se formará la “conciencia de culpa”. Existen entonces dos orígenes del sentimiento de culpa 1: la angustia frente a la autoridad (por pérdida de amor y agresión ante ello); y 2: la angustia frente al superyó (instauración de la autoridad interna, renuncia a lo pulsional ante la angustia de conciencia moral), generando conciencia de culpa y necesidad de castigo. Por lo tanto, el amor participa en la creación de la conciencia moral, pero también el sentimiento de culpa, esa expresión del sentido ambivalente de amor y odio hacia el padre, lucha eterna entre el Eros y la pulsión de muerte.

Como la humanidad genera un sentimiento de culpa se produce un déficit de dicha, que puede traer repercusiones a la misma cultura como el apareamiento de malestares o síntomas en la sociedad (delincuencia, la contaminación, etc.) y en el cuerpo (enfermedades, trastornos mentales, molestias continuas, etc.), además estos síntomas podrían llegar a ser no solo conscientes, sino inconscientes, con efectos que son visibles y vivenciales, al igual que los conscientes generando un sentimiento de culpa inconsciente. Asegura que todas las pulsiones sexuales reprimidas, al corromper sus componentes libidinosos son convertidas en síntomas.

Este déficit de dicha también se puede observar en las aulas educativas de nivel preescolar, ya que al estar inmersos en una nueva estructura les produce malestar, incluso hasta síntomas que quedan representados en su comportamiento y conductas hacia el mismo, hacia la docente y hacia sus propios compañeros. En el jardín de niños se pueden observar constantemente actitudes

“inapropiadas” que evidencian claramente el malestar que presentan los alumnos dentro y fuera del aula a pesar de su corta edad, actitudes retadoras hacia su autoridad inmediata a padres de familia, docentes, directores, agresiones constantes a sus compañeros e incluso a los adultos, en el juego y ante situaciones de convivencia, en la resistencia a realizar los trabajos, y al querer salir constantemente al baño durante las clases, solo por mencionar algunas acciones.

Los adultos que de alguna manera tratan de solucionar cualquier “conducta inapropiada” o malestar o síntoma que tiene el niño ya sea ignorándola o “brindándole atención” mandándolo a algún especialista sin escuchar, ni reconocer su voz, esto solo acrecienta el malestar educativo y los síntomas en los alumnos (Rojas, 2020). Podríamos afirmar a partir de la lectura a Freud que este malestar o estos síntomas que hablarán por el inconsciente del niño podían tener otra salida.

Análisis institucional y subjetividad

Para realizar esta investigación se hizo un análisis institucional basado en los trabajos de Lidia Fernández (1994, 1998). En una entrevista, Fernández (2009) menciona que al hablar de un análisis institucional, se realiza siempre un doble análisis, en primer lugar un análisis de datos externos (cosas que suceden, del modo en que la gente interactúa, y se comporta, cómo hacen sus trabajos, qué conflictos existen), de acuerdo a ciertos marcos reguladores; pero también se alude a lo que el sujeto es internamente (al modo en que él se percibe a sí mismo y percibe las cosas y al modo en que se comporta), ella dice que es imposible hacer un análisis de lo institucional, si quien se coloca en la posición de analista no está dispuesto a mirarse así mismo, por lo que esto es una cuestión central del análisis institucional.

Por su parte, Souto (2010) expresa que el análisis institucional utiliza también el enfoque clínico brindando especial atención a

la implicación y su análisis, retomaremos ideas de esta autora con la finalidad de realizarla con un enfoque clínico, es decir, hacer investigación en el campo educativo con un enfoque clínico.

“El enfoque clínico implica una posición y una postura del investigador, y un método y técnicas que lo definen” (Souto, 2010: 63), es decir el investigador debe tener una posición intersubjetiva con los otros, se muestra desde la disposición interna a establecer relación con el otro que puede brindar información sobre sus significaciones y representaciones sociales y psíquicas acerca de sí mismo y de los otros significativos, desde una relación interhumana, con humildad. Debe tener un trabajo interno a nivel psíquico y la dimensión social, lo que le permite conocer sus deseos, analizando sus actitudes y posturas, quedando habilitado para ocupar su posición de investigador clínico en la educación.

Este enfoque clínico tiene la mirada puesta en conocer los procesos psíquicos, el funcionamiento psicológico de un sujeto o grupo, acentuando los vínculos y las relaciones y por la manera de ponerlos en juego en la situación de indagación para recoger datos o analizar los sentidos del otro y construir nuevos sentidos.

Dada la importancia de la escucha en la clínica, la entrevista es la técnica privilegiada. Sin embargo, en la investigación la observación también se incluye –y adquiere relevancia en la educación-... podría decirse siguiendo a Ciccone (1998), una observación de la subjetividad del sentido consciente e inconsciente que el sujeto da a su experiencia y no una observación puramente objetiva (Souto, 2010: 66).

En la entrevista realizada de manera virtual a 13 educadoras de dos jardines de niños (uno de tiempo completo y otro de jornada regular) en Morelia, Michoacán, todas coincidieron que uno de los principales desafíos en su labor educativa es la falta de límites de los padres de familia en algunos de sus alumnos, que a su vez generan actitudes agresivas de los alumnos hacia sus compañeros, incluso a ellas mismas y que intervienen negativamente en el aprendizaje y enseñanza, por lo tanto son ellas quienes “ponen límites a esos niños por primera vez”.

Para Bourdieu y Wacquant (1915), la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa. Sánchez (2006) denominó a la escuela junto con otras “instituciones de secuestro”, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados.

Los docentes pretenden apaciguar las “manifestaciones violentas”, con “prohibiciones”, “castigos” y “suspensiones”. De alguna manera es entendible y razonable intentar que los alumnos “disminuyan o ignoren” esa pulsión de muerte, para adentrar al niño en la cultura, preservando así su vida y favoreciendo sus lazos sociales con los otros, tal vez existan otras vías para trabajar y reconocer esas pulsiones de muerte en los infantes de manera que no sean tan dolorosas y productoras de síntomas. Dolto (1986) y Winnicott (1991) aseguran que, para atender a los niños desde una orientación psicoanalítica, incluso como docentes hay que albergar algo de mal y muerte, ya que a pesar de que al niño se le priva de la muerte, en sus juegos se ve y se escucha la muerte y el mal todo el tiempo.

En observaciones realizadas a un grupo preescolar de 2°, el año pasado y a otro grupo del mismo grado en el ciclo escolar (2019-2020), se observó en el primer caso a un grupo de niños que realizaban juegos con un alto grado de violencia, principalmente en los recreos, juegos como “los avengers”, “a los animales”, “los zombis”; y en el segundo caso un grupo de amigos, también generalmente niños (en ocasiones se juntaban algunas niñas a jugar pero al final terminaban agrediéndolas más a ellas), decían que jugaban a “los vengadores”, “a los dragones y princesas”, incluso mencionaban nombres de videojuegos que tenían cierta violencia que jugaban sus padres o ellos desde sus tabletas o computadoras como “minecraft” o “fortnite”, reiterando que la muerte y el mal está presente hasta en los juegos de los niños preescolares.

Desde principios del siglo XX Freud (1905) ya venía anunciando al niño como un perverso polimorfo, en cada una de sus etapas (oral, anal, fálica y genital). Asimismo, Klein (1934) y Winnicott (1991), postulan que existe odio en los niños, el mal no queda fuera de la infancia, aunque la sociedad le impida despegar tales pulsiones, ya que aún no es reconocido como ser. Se necesita reelaborar el concepto de niño pues de pronto pareciera no tener un lugar, ni una visión propia, diferente a la del adulto que le cuida.

En otra entrevista realizada a los padres de familia de un grupo de 2° de preescolar en uno de los jardines, 15 de los padres decidieron responder a la entrevista virtual, cuando se les preguntó que para ellos qué significaba la niñez, la mayoría afirmó que se trata de una etapa en la que se necesita el cuidado de un adulto, puesto que el niño “es indefenso”, “es inocente y no sabe de malicia”, “lo que hace mal (refiriéndose a agresiones hacia otros, berrinches o no obedecer), no lo hace intencionalmente”. Claramente se puede observar que, en los padres de familia de la actualidad, aun reina ese concepto de tabula rasa o de un ser inocente.

Al realizar esa misma entrevista a las 13 educadoras, en ocho de ellas se manejó una doble idea, por un lado, el niño es capaz de pensar y actuar para bien de sí y de los demás, pero por otro, es también “indefenso”, y “aprende solo lo que los demás le enseñan”, “son un reflejo de sus padres”, dijeron. Por lo que se puede asumir y reiterar que algunos docentes también idealizan al niño no como un ser subjetivo, que tiene un deseo diferente al del adulto que le cría o educa, sino una tajante idea de ser como se les enseña a ser o como deberían ser según ellos y la sociedad.

Aquello que responda al ritmo de la necesidad y del deseo del niño es completamente contrariado por una actitud obsesiva del adulto. La edad afectiva, la dinámica del deseo deberían ser el único fundamento para que el niño se desarrollara libremente en la sociedad, pero en la realidad es todo lo contrario o se adapta uno por completo y el deseo agoniza, o se niega a ser funcional para ese perseguidor y entonces tiene impedido vivir.

El niño vive más de palabras y del deseo que se tiene de comunicarse con el sujeto que él es, lo primordial para él es la disponibilidad del adulto para entrar en contacto verbal y afectivo con él. Durante la práctica, se ha visto a muy pocos padres dialogar con sus hijos cuando en la escuela les sucede algo, lo que hacen primero es preguntar al adulto responsable, incluso hasta culparlo de lo sucedido sin siquiera preguntarle a su hijo que fue lo que pasó, cómo pasó, qué hizo él; triste hecho. Cuando se les preguntó a 15 alumnos de uno de los grupos anteriormente mencionado, 3 de ellos respondieron abiertamente que platicaban sobre temas de su interés: “caricaturas”, “lo que hicieron en el día” o “jugaban juntos”, el resto de los alumnos se quedaron callados por un momento, en 7 de los casos respondió la madre a la pregunta, y en el resto de los casos los niños dijeron: nada, ¿” nada” es acaso una respuesta?

Cuesta trabajo imaginar la comunicación que establecen los padres cuando están en casa con los niños, cuando tienen que realizar las labores del hogar, trabajo, o incluso el poco diálogo que se establece con aquellos pequeños que están al cuidado de otra persona ajena a la familia por los empleos absorbentes de los padres, que cuando llegan a casa lo único que quieren es descansar y no tener más penas, como un hijo que depende de ellos en la mayoría de los aspectos, incluso comunicativamente (lingüísticamente).

La creatividad del ser humano proviene de sus deseos reprimidos, que florecerán en un clima afectivo lo bastante gratificante para que pueda sublimarlos por medio de creaciones artísticas en el amplio sentido de la palabra. Separar a la madre de su hijo es necesario, porque este niño tendría una voz contraria, precisamente sobre lo que le faltará con esa madre es como el niño va a construir su diferencia, ya que cuanta más diferencia hay entre los seres, más creativo es el deseo contrariado.

Hay cierta actitud en los niños, ante el sufrimiento de no ver satisfecho el deseo, el deseo se debe justificar, pero no satisfacerlo, no hay otras soluciones que hablar al niño del deseo que tiene,

bajo la cubierta de su demanda reconocida justificándole por tener ese deseo, estimándole por desear eso, hablar de ello y detallar el objeto ansiado por él, pero rehusándole la satisfacción con el cuerpo, el consumo o el gozo físico. “Todo deseo puede ser dicho, todo objeto ser representado” (Dolto, 1986: 195).

Hablar del deseo justifica el deseo mismo y, al mismo tiempo, no obliga al padre, ni al maestro a satisfacer todos los deseos del niño³, existe aquí una jerarquía de deseos entre el adulto (padre o maestro) y niño (hijo o alumno) verbalizando y comunicándose en palabras, función principal de la escuela y del psicoanálisis. El conflicto entre su deseo y el del niño también debe ser asumido. Si al niño se le cediera todo, sé anularía por completo sus poderes creativos, que son la ardiente búsqueda de satisfacer un deseo. La educación tal vez podría brindar al alumno muchos objetos para satisfacer de otras maneras esos deseos fomentando sus poderes creativos.

El niño jamás podrá renunciar a su deseo, “Mientras más sea imposible realizar un deseo, centuplicará en el hombre la energía para sostenerlo” (Freud, 1915: 123), esa energía puede ser utilizada para fines constructivos o destructivos, según la cultura. La escuela y los docentes podrían brindar una reinversión del currículo para el uso de la creatividad y un espacio para la creación artística o inventiva, que podrían llevar al humano a crear y no a destruir.

El arte desde el psicoanálisis

El uso contemporáneo del arte alude a las manifestaciones de la actividad humana en el orden del sentimiento y la imaginación, designa un modo de hacer algo, que como tal implica la existencia de un método o conjunto de reglas, da lugar a la existencia de tantas

3 Dolto (1986) ofrece un gran ejemplo para clarificarlo: -un niño echa el ojo a un objeto y pide poseerlo en el acto. La única respuesta constructiva consiste en verbalizar y comunicarse en palabras con él acerca de la seducción que este objeto ejerce sobre él...El niño se halla frente a alguien que tiene un-deseo y lo defiende; no lo hace adrede para ejercer sadismo sobre él; le explica a su pequeño interlocutor que él ejerce su responsabilidad de adulto, y que su oposición no es sino el dominio de su propio deseo hay una jerarquía de sus deseos que el adulto asume. (pág. 196)

artes cuantos objetos o actividades haya, las cuales se organizan de manera jerárquica, desde el arte manual hasta el máximo arte intelectual del pensar para llegar a la verdad una clasificación de las artes es atendiendo de manera preferente a la obra artística o a la persona que practica el arte y la lleva a cabo:

1. Artes poéticas, que corresponden a las artes creadoras, cuyas manifestaciones perduran en el tiempo, de manera que las obras están permanentemente a disposición, ya sea para su uso y abuso (zapatos y los vestidos), para su representación o ejecución (las poesías y las piezas musicales), o para su contemplación (las pinturas).
2. Artes prácticas, que corresponden a las artes representativas, por medio de las cuales las obras intemporales son transformadas en una función momentánea, de manera que el objeto de la acción recae sobre una obra de las artes poéticas (poesías), con la propiedad de la transitoriedad.
3. Artes teóricas, cuya finalidad es la contemplación de un objeto dado, ya sea que esta consista en el simple conocimiento de su esencia o en su valoración, la cual presupone el conocimiento, puede ser la naturaleza, al cual corresponden las ciencias teóricas como la filosofía o la teología, o una obra de arte, ya sea de las artes poéticas o de las artes prácticas.

El historiador de arte Gombrich (1963) imaginó el extraño campo del arte como una sala llena de espejos o como un túnel en el que el más débil de los sonidos era perceptible a distancia, que se amplifican y reflejan en las paredes llenas de espejos, dando lugar a un juego de luces, imágenes y sonidos. En resumen, el arte es una creación poética⁴ porque permite crear para su uso, ejecución o representación (las obras intemporales son transformadas en una función momentánea, con propiedades de transitoriedad), para llegar siempre a algo, ese algo sería quizá esa enigmática exploración de la psique humana.

⁴ La poesis desde *El Banquete de Platón* designa “la causa que hace que lo que no es, sea”, se encuentra estrechamente ligada a la creación, la producción y la invención, producto del diálogo democrático impulsado por la mayéutica.

La relación entre arte y psicoanálisis se remonta a los comienzos de la disciplina creada por Sigmund Freud. Él tenía un gran gusto por la mitología griega, sus referencias a Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci, las constantes citas a diferentes autores y expresiones artísticas que, como parte de su argumentación teórica, han contribuido al desarrollo de su teoría sobre el psiquismo humano.

Cualquier creación artística; la pintura, la escultura, la literatura, poesía, teatro, la música, la danza, la arquitectura, el cine, así como Freud lo entendía, abre las puertas a esos pasajes psíquicos, en concreto con sus temas y estructuras formales que representan a una parte de ese sujeto, aquí cabe la cuestión ¿Qué ha movilizado esa creación en la mente de ese artista? Entiéndase artista al sujeto que está en pleno acto creador poético, sin importar su edad, profesión, oficio o estado económico. ¿Qué áreas de su psique han cobrado vida o encontrado algo nuevo en su interacción dinámica con ciertos aspectos de esa creación?

Benedetto dice que las obras de arte pueden proporcionar visiones internas que prefiguraran una formulación verbal o mental del artista y dice que “el arte ofrece a todos estructuras pre-lógicas para desarrollar habilidades simbólicas y lingüísticas con las que comunicamos experiencias internas” (Benedetto, 2000: 103). Pueden ayudar a formular simbolismos y lenguaje que no se pudieran expresar por otras vías, o al menos, no óptimas para el cuerpo del sujeto y la cultura.

Por su parte, Baudouin (1929) apuntaló cómo una obra de arte efectúa una producción parecida al sueño, pero el arte preserva ese estado potencial, como si fueran entonces “sueños prisioneros”, en los que como una especie de juego el espectador puede experimentar un equilibrio precario, tal pareciera que una fantasía tomara forma, pero al mismo tiempo estuviera a punto de desvanecerse. Respecto al espectador, Rose (2004) menciona que un individuo capta en una obra de arte lo que le parece más convergente consigo mismo, es como si lo reescribiera en su propia mente, y así se convierte en su co-creador. Segal (1952) sostiene que una obra de arte se

vuelve tan gratificante para el espectador por la identificación que establece con la obra. El disfrute del arte nace de la identificación con la obra de arte como un todo y con el total del mundo interno del artista tal como se representa en su obra; Similar a lo que postula Freud (1914), dice que el artista aspira a despertar en los otros el mismo patrón psíquico que modeló la obra.

En cuanto a la creatividad, Anzieu (1993) sostiene que es parte de un proceso pulsional que moviliza las representaciones mentales generando asociaciones atípicas que permiten el surgimiento de nuevas ideas. Producir una obra es ir más allá de uno mismo, es darle existencia en el exterior a una parte de sí. Monroy dirá al respecto que “La obra es una conquista de la libertad psíquica, crucial, frente a lo ineluctable de la necesidad exterior, es la posibilidad de liberar las potencias creadoras y de esta manera transformar la realidad externa y al mismo tiempo lograr la propia transformación personal” (Monroy, 2006: 66).

La creación artística posibilita en sí misma por su origen poético la exploración del psiquismo, “la causa que hace que lo que no es, sea”, esa causa que brinda la oportunidad de movilizar las representaciones mentales, surgiendo así nuevas ideas, le da la existencia a eso que está en el interior, en lo exterior (libertad psíquica), poniendo en juego las potencias creadoras, productivas e innovadoras que puede llegar a transformar la realidad, logrando a la par una transformación interpersonal. La noción de pulsión toma una gran relevancia, pues Freud (1915) la refiere como indestructible: la pulsión no es domesticable, excede los dominios del yo y siempre encuentra una manera de satisfacerse, aunque esto implique un desvío de su meta principal. Así surge el concepto de sublimación.

La sublimación, en la teoría freudiana, es concebida como una defensa del yo que implica una desviación de la meta sexual de una pulsión hacia un fin más elaborado, socialmente reconocido, culturalmente valorado, transformándose de alguna manera en un “bien cultural”. Tal como resalta Nasio (2015) “una pulsión erótica

queda sublimada cuando su fuerza, siempre viva, es desviada de su finalidad sexual y orientada hacia una finalidad más elaborada, más social y más valorizada; se alcanza así una satisfacción que difiere del alivio sexual inmediato y efímero” (p.126).

Habría entonces, un efecto de transmisión en la sublimación en el que el espectador no necesariamente tiene que crear en un sentido artístico, sino donde basta con que se produzca en él una sacudida, un efecto subjetivo de impacto. En este sentido, “toda producción humana que incluya una parte de invención... toda manifestación espontánea que sorprenda al sujeto y lo confronte consigo mismo, es una expresión positiva del inconsciente que aporta algo nuevo al mundo” (Nasio, 2015: 135). No solo el arte será tomada como la producción de un impulso creador, sino cualquier actividad en la que el ser humano logre crear y producir para generar en él mismo un efecto subjetivo.

Además, menciona que “la sublimación es una transmisión del deseo de crear entre el artista y el espectador” (Nasio, 2015: 132). Por ello el arte no solo interpreta emociones, sentimientos o algunas situaciones ficticias o reales de la vida, sino que va más allá, interpreta una parte del inconsciente, que está ahí pero que no es hablado, la verdad del sujeto que no se podría llegar a decir con palabras, es un esbozo de los deseos, pulsiones, malestares y quizá una reconciliación o encuentro con esos síntomas que asechan al sujeto día a día.

El arte y el juego como creación artística para una cultura de bienestar

El juego es utilizado en la clínica psicoanalítica como postulan Klein (2004) y Winnicott (1991), entre otros, para trabajar en las sesiones con niños de corta edad, que presentan alguna conducta inaceptable ante la sociedad dictados por la cultura (síntomas de los niños), por ejemplo, enuresis, problemas de conducta en la escuela o con los padres, entre otros. Se sabe la importancia que le

da el psicoanálisis al empleo de la palabra. Por tal motivo la clínica ha buscado ya una manera adecuada para que los pequeños puedan expresarse, pero de diferente manera.

Los infantes no tienen un acceso pleno al campo discursivo, como el que el adulto ya posee, por su desarrollo intelectual y fisiológico, con el paso del tiempo y su relación con más adultos, lo irán constituyendo. Viene aquí una premisa de Freud (1976) con su aportación del *Ford Da* que se refieren a la posibilidad de nombrar algo de ese agujero que se produce en la ausencia de la madre. Que también retoma Lacan (1988) y que se refiere a ese borde de cuna donde aparecen esos significantes para nombrar algo de esa cuestión que es traumática, pero constitutiva de la separación del niño con el otro.

El jugar o crear arte podría ser una vía que le permita al niño hablar de eso, de lo que no puede hablar psíquica y fisiológicamente, le podría dar esa tan necesaria separación con respecto de la madre, logrando así constituir su subjetividad. Winnicott (1972) afirma que el niño juega para liberarse de las exigencias maternas, pero para que el niño pueda armar este juego el otro tiene que estar ahí, el niño siempre juega ante otro. El adulto puede estar fuera del juego, pero debe estar presente. Al jugar los niños se sitúa en un campo ficticio y es justo ahí donde podría encontrar su posición subjetiva, donde podrían tramitarse ciertas cuestiones “problemáticas” que develan su malestar, podría incluso dialogar con sus síntomas. El juego y por lo tanto la creación artística tiene la misma estructura que el espejo que postula Freud (1893-1895) acerca del síntoma, si un niño puede estructurar estas cuestiones inconscientes a través del juego un campo de ficción, pero a la vez tan real para él, no será necesario somatizar, porque ya se está “hablando”. Se podría decir que el juego o cualquier otra creación artística en el niño es el equivalente al acto en el adulto, el adulto enfermaría porque no lleva a cabo el acto en el sentido analítico, pero el niño no.

Freud (1976) nombrará como “acto sintomático” a los síntomas que son sintomáticos porque aún no son subjetivos por parte del sujeto, el síntoma toma el lugar que el acto todavía no puede tener. Cuando un niño tiene síntomas hay algo que aún no es vehiculizado, que podría vehicular en la creación artística.

Como dice Winnicott (1972), se trata de llevar al niño a ese plano donde el juego y una verdadera creación artística sea posible, es decir no solo con una manifestación artística el niño tendrá ese acceso a su inconsciente, o vehiculizará su “situación problemática”, ese malestar que podría generar síntoma. Se trata de brindarle varias oportunidades de acercamiento a la creación que le permitan paulatinamente llegar a ello. Cualquier creación artística es un acto psíquico superior en medida en que algo se “soluciona”, y se le da respuesta. (Lacan, 1988) dice que lo sintomático está en la posición de dar respuestas, de lo que hay de sintomático en la estructura familiar, toca algo de una verdad en el otro que no está dicha, que esta silenciada y no circula. Lo que da lugar a la pregunta ¿Qué se podría hacer con esos síntomas o disminuir el malestar en los actores educativos que posibilite el reconocimiento de la infancia en preescolar?

Rosario Herrera (2008) postula un “bienestar en la cultura”, regido principalmente por una ética que tiene por imperativo la ley del deseo, que como ya se abordó, es común a todo ser humano, el cual que puede llegar a tener una fuerza psíquica impresionante. Asimismo, propone que en la experiencia educativa también exista una ética del deseo, tratando de innovar el conocimiento y la vida misma que promoverá la democracia, en función de la autonomía del conocimiento y la libertad de la crítica, la verdad y la creatividad ¿Cómo lograr esta ética del deseo en el proceso educativo?

La poética en su origen comparte su sentido con la *tekné*, un saber hacer y no un hacer como (reproductibilidad técnica). Mientras el saber hacer es poético, es siempre renovado, no llega a constituirse en una técnica, un modo de hacer, ya que debe morir

en el momento mismo en que nace, para no decaer en técnica (en un hacer como, como mi madre, como mi maestro, como dicen los libros.

A la educación y a los docentes en particular, toca una parte significativa en el proceso educativo respecto al respeto y el fomento del deseo propio de los alumnos, pues recordemos que “Por el camino del deseo del Otro, el sujeto encuentra su propio deseo” (Lacan, 1988: 66). La madre “enajena” el deseo del niño, esa posibilidad que se le niega para constituirse como sujeto deseante, al igual que el docente que siempre está exigiendo al alumno sus propios deseos, le impedirá también que él se convierta en sujeto deseante.

Los docentes deben tener muy claro la diferencia radical que tienen con cada uno de sus alumnos, dejar de lado ese gran narcisismo al querer ver igual que ello a los niños, para al fin favorecer el surgimiento de un deseo verdadero, para que tenga la libertad de ser y desear.

La escuela tendría la función no solo de formar a ese sujeto de supuesto saber (tarea que bien cumple en la mayoría de los casos), sino más bien de tirar a ese sujeto, hacer que tropiece, caiga (de la realidad) y se levante (en alguna parte de la verdad). La idea del bienestar en la cultura y el bienestar en la educación reclama el campo de la sublimación, se trata de la desviación de la pulsión hacia fines valorados y reconocidos por la cultura, involucra la reorientación de la pulsión hacia un objeto diferente al sexual o bien, cambiar su naturaleza. Sublimación que solo se podrá generar y facilitar a los alumnos mediante el arte y el juego gestándolos desde una visión poética y creadora reconociendo la voz, la subjetividad de los alumnos, que les permita hablar a través de estas invenciones y creaciones lúdicas y artísticas.

Conclusiones

El análisis institucional permite realizar un doble análisis de los datos externos y de los relativos a la subjetividad tanto del sujeto de investigación como del investigador. Este último logra colocarse en la posición de analista, con disposición a mirarse a sí mismo en torno al fenómeno que investiga. Este análisis se debe realizar siempre con un enfoque clínico (Souto, 2010) pues permiten al investigador identificar los sentidos del otro y construir nuevos. Este tipo de investigación inauguró una reflexión profunda sobre la historia y las vicisitudes de la investigación, como descripción de la historia y también como profundización en la propia subjetividad, en sus pliegues no directamente conscientes. La entrevista clínica se vuelve la técnica privilegiada en este campo por los alcances antes mencionados.

El arte es una creación poética (*tekne*) que representa un saber hacer, que solo se impulsa con el deseo y el querer hacer, no es solo una técnica pedagógica. La poética y *paideia* apuntan hacia la verdad, el bien y la belleza, como el sujeto es un ser en falta, al no poder cumplir ese deseo incesante, se da la creación, la producción o invento por medio del arte. Cualquier actividad en la que el humano logre crear y generar en él mismo un efecto subjetivo, puede ser considerada arte, que abre la puerta a esos pasajes psíquicos, temas y estructuras subjetivos que constituyen una parte esencial del sujeto.

En el niño el juego es descubierto como una actividad artística, porque produce en él un efecto subjetivo durante su realización, por ello la importancia de posibilitarlo en el aula, de darle un lugar en los tiempos lectivos y en la currícula al arte y no solo como una estrategia de aprendizaje ya que así no se le permite al niño alejarse del adulto que lo cuida o educa y empieza a constituir su subjetividad, la posibilidad de ser escuchado, de expresarse, de darle salida a su malestar educativo y a sus síntomas, o tramitarlos de una manera diferente.

Los docentes y padres de familia no deberían olvidar que al igual que ellos, los niños albergan algo de mal y muerte, que representan siempre en juegos y acciones cotidianas (pulsión de muerte) que es algo normal y necesario de redirigir para insertarlos de mejor manera en la cultura, tomando siempre en cuenta la edad afectiva y la dinámica del deseo, para que los niños se desenvuelvan libremente en la sociedad.

Lacan y Freud asocian la sublimación a la creatividad y al arte, pero sin dejar de lado esa pulsión de muerte, presente también en los niños preescolares, pues para crear hay que destruir, la creación del objeto sublime puede llegar a ejercer una fascinación siniestra, próxima a la muerte y al miedo. Una pulsión de muerte que, a favor de la cultura, es necesario ponerla al servicio de Eros, para preservar la vida de los individuos. El mundo y la educación del bienestar en la cultura, sería el posibilitar el acceso a la creación, a la separación de ese Otro, atener plenamente el deseo donde se es uno mismo a través del arte y el juego.

La escuela y los docentes podrían dejar de ser simplemente instituciones formadoras y conservadoras de síntomas y malestares para convertirse en una escuela expresiva y creadora para cada sujeto que esté inscrito, que les permita el uso de su creatividad, brindando espacios para la creación artística e inventiva, que lleve a cada integrante a destruir y crear nuevos modos de vivir, nuevas formas de hacer las cosas, una manera diferente de dialogar con sus malestares y síntomas con una verdadera expresión.

Bibliografía

-
- AAVV. (1992). *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Abbagnano, Nicola (1974). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Anzieu, Didier (1993). *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. México: Siglo XXI.
- Baudouin, Charles (1929). *Psicoanálisis de cera*. París: Alcan.

- Benedetto, Antonio Di (2000). Antes de la palabra. Escucha psicoanalítica de lo no dicho a través de las formas del arte. Angeles: Milán.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loic (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México D.F: Grijalbo. Disponible en: https://issuu.com/lonco/docs/bourdieu__pierre__wacquan__loic_-
- Dolto, Françoise (1986). La causa de los niños. Barcelona: Paidós. Disponible en: <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/dolto-franc3a7oise-la-causa-de-los-nic3b1os.pdf>
- Fernández, Lidia (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Fernandez-Instituciones-educativas-Dinamicas-institucionales.pdf>
- Fernández, Lidia (2010). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de los estudios realizados en el Programa “instituciones educativas de UBA”. Praxis educativa, XIV (14), 66-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865008.pdf>
- Fernández, Lidia (2009). Análisis institucional. Entrevista, Programa 12 (ntes). Ministerio de ECyT Ministerio de Educación Argentina y OEI, (26 de septiembre). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=E1SD3yb4Z0E&feature=emb_logo
- Freud, Sigmund (1967). Obras completas, El Moisés de Miguel Ángel (1913) (Vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). Obras completas, Conferencias sobre el sentido del síntoma (1916-1917) (Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). Obras completas, Pulsiones y destinos de pulsión (1915) (Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). Obras completas, Tres ensayos de una teoría sexual y otras obras (1901-1905) (Vol. VII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1979). Obras completas, El malestar en la cultura (1930 [1929]) (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1996). Obras Completas, Más allá del principio del placer (1920) (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gombrich, Ernst (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete, y otros ensayos sobre la teoría del arte* (1963). Madrid: Debate.
- Herrera Guido, Rosario (2008). Psicoanálisis, educación y cultura. *ETHOS EDUCATIVO*, 9-22. Disponible en: <file:///C:/Users/cheti/Downloads/Psicoan%C3%A1lisis,%20Educaci%C3%B3n%20y%20cultura-%20Rosario%20Herrera.pdf>
- Klein, Melanie (2004). *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado* (1955). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (1988). *La ética del psicoanálisis*. Seminario 7, clase cinco. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/09%20Seminario%207.pdf>
- Monroy, María (agosto 2006). *Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior*. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios No. 46, 46-65. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103902/arte.pdf>
- Nasio, Juan David (2015). *Arte y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Pazzagli, A., & MONTI, Rossi (2011). *Psicoanálisis y arte: representaciones artísticas en los sueños de los pacientes*. Aperturas psicoanalíticas, *Revista Internacional Psicoanálisis on-line*, 37. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000695>
- Rojas, Humberto (2020). ¿Por qué llamar “enfermedades” o “problemas psicológicos” de la infancia a lo que en realidad es sufrimiento infantil? (01 de septiembre). Disponible en: <https://www.elsigma.com/educacion/por-que-llamar-enfermedades-o-problemas-psicologicos-de-la-infancia-a-lo-que-en-realidad-es-sufrimiento-infantil/13846>
- Rose, Gilbert (2004). *Entre el sofá y el piano: psicoanálisis: psicoanálisis, música, arte y neurociencia*. Nueva York: Routledge.
- Sánchez, Lidia (2006). *Disciplina, autoridad y malestar en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación* (41). Disponible en: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>
- Segal, Hanna (1952). *Un enfoque psicoanalítico de la estética*. *The International Journal of Psychoanalysis*, 196-207.
- SEP (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN*

INTEGRAL. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Souto, Marta (2010) La investigación clínica en Ciencias de la Educación. IICE 29, 2010. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>

Winnicott, Donald (1972). Realidad y juego. Buenos Aires 1^o edición: Gedisa. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Winnicott_Unidad_4.pdf

Winnicott, Donald (1991). Deprivación y delincuencia, ausencia y presencia de un sentimiento de culpa (1966). Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Deprivaci%25C3%25B3n%2520y%2520delincuencia-Winnicott%252C%2520D..pdf>

Intervención en Formación Ética de Residentes en Medicina Familiar

Lenín Daniel Manzo Garibay¹ Wendy Lea Chacón Pizano²
 Erik Avalos Reyes³ Carlos Gómez Alonso⁴ Israel Beltrán Zamarrón⁵
 Israel Beltrán Berlanga⁶

Resumen. Introducción: Las estrategias educativas implementadas para la formación en ética médica con base en el paradigma educativo constructivista, pueden incidir significativamente en la adquisición de competencias profesionales en los médicos familiares, mejorando la calidad de la atención a la población.

Objetivo: Identificar el impacto de una Intervención Educativa en Formación Ética en la Calidad de la Atención Médica de los Médicos Residentes de Medicina Familiar en la Delegación Michoacán.

Método Se realizó un estudio de tipo cualitativo descriptivo, basado en el paradigma educativo constructivista, con la participación de 24 estudiantes de la residencia en medicina familiar de la UMF 80 en Morelia Michoacán, los cuales fueron seleccionados por accesibilidad y que, posterior a la firma de consentimiento, participaron en estrategias educativas tales como exámenes de evaluación inicial, curso taller en ética médica y ECOE (instrumento que permite evaluar de forma estandarizada las competencias en comunicación y profesionalismo de los médicos residentes, utilizado en evaluaciones formativas o de grado).

1. Médico Residente de Tercer Año del Curso de Especialización de Medicina Familiar de la UMF No. 80 del Instituto Mexicano del Seguro Social de la Delegación Michoacán. Correo: gariman233@hotmail.com
2. Médico Familiar. Maestra en Ciencias de la Educación. Coordinador Auxiliar Médico de Educación en Salud. Instituto Mexicano del Seguro Social. Delegación Michoacán
3. Doctor en Filosofía
4. Físico Matemático. Analista Estadístico. cga_0123@hotmail.com
5. Maestro de Ciencias de la Educación. Profesor de Tiempo Completo Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. División Cuauhtémoc. Correo: isbeza@gmail.com
6. Estudiante de la Licenciatura de Psicología, Claustro Universitario de Chihuahua. cheisraelr8@gmail.com

Resultados: Las carencias del proceso formativo en ética médica se relacionan con las deficiencias de conocimiento y desempeño en la práctica médica y que el proceso de renovación en la metodología educativa es prioritario en la búsqueda de mejorar las competencias en los médicos familiares.

Discusión: Los residentes reconocen debilidades en su formación en ética médica y logran observar mejoras significativas en sus competencias derivadas de la implementación de nuevas estrategias educativas, sin embargo, no reconocen que tampoco han tenido un buen desarrollo de la cultura autodidacta.

Conclusiones: el desarrollo e implementación de nuevas estrategias educativas puede impactar la adquisición de competencias en ética médica fundamentales para el ejercicio profesional en el médico familiar.

Palabras Clave. Constructivismo; Formación médica, Ética médica, ECOE

Abstract. Introduction: The educational strategies implemented for training in medical ethics given the constructivist educational paradigm, can have a significant impact on the acquisition of professional competencies in family doctors, improving the quality of care for the population.

Objective: To identify the impact of an Educational Intervention in Ethical Training in the Quality of Medical Care of Family Medicine Resident Doctors in the Michoacán Delegation.

Method: A descriptive qualitative study was carried out, based on the constructivist educational paradigm, with the participation of 24 students from the family medicine residency of UMF 80 in Morelia Michoacán in the period from March 2018 to November 2019, which were selected for accessibility, and that after signing the informed consent, they participated in educational strategies such as initial evaluation exams, a workshop in medical ethics and ECOE (instrument that allows the standardized evaluation of

the communication skills and professionalism of resident doctors, used in formative or degree evaluations).

Results: The deficiencies in the training process in medical ethics are related to deficiencies in knowledge and performance in medical practice, and that the process of renewal in educational methodology is a priority in the search to improve competencies in family doctors.

Discussion: residents recognize weaknesses in their training in medical ethics and manage to observe significant improvements in their competences derived from the implementation of new educational strategies through evaluation, however, they do not recognize that they have not had a good development of self-taught culture.

Conclusions: the development and implementation of new educational strategies can impact the acquisition of fundamental medical ethics competencies for professional practice in the family doctor.

Keywords. Competences, constructivist, educational strategy, medical ethics, ECOE.

Introducción

El actuar del médico familiar debe guiarse siempre bajo los principios de ética médica siendo indispensable el conocimiento de las bases que sustentan esta disciplina. Basándonos en el paradigma educativo constructivista se deben desarrollar estrategias de enseñanza que permitan al alumno obtener conocimiento de manera dinámica, participativa e interactiva. Las estrategias educativas implementadas para la formación de los médicos residentes de medicina familiar con base en el paradigma educativo constructivista pueden incidir significativamente en la adquisición de competencias profesionales mejorando la calidad de la atención a la población.

En México, según datos de la Secretaría de Educación Pública durante el ciclo 2013-2014, las personas matriculadas en la carrera de medicina eran poco más de 114 mil y egresaron en ese mismo ciclo 14 mil médicos, de los cuales el 82 % se desempeñará como médico general o especialista, 5 % en algún puesto directivo y 2.7 en ocupaciones relacionadas al ámbito de la salud.

El conocimiento de las bases de la ética médica por parte del personal involucrado en el área de la salud es fundamental para el óptimo desempeño y desenvolvimiento profesional, mejorando las capacidades de atención a sus pacientes.

Los planes de estudio para la licenciatura de medicina en muchas de las universidades en México no contemplan la integración de la asignatura de ética durante un semestre completo para la preparación profesional del estudiante, ejemplo de esto es el de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que solo marca un curso de 10 horas para la preparación del médico en ese rubro, quedando de esta manera limitado el aprendizaje y los conocimientos que pueda tener el egresado en el área de ética médica, con las implicaciones que esa deficiencia tiene en sus competencias para hacer frente a las necesidades de atención de la población en general.

La importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que repercutan de manera importante en el desarrollo profesional de todo médico es vital, sobre todo en áreas que han sido poco cubiertas en su desarrollo, de ahí la necesidad de diseñar una estrategia educativa que pueda cubrir los conocimientos en el área de ética médica para los residentes de medicina familiar y verificar el impacto en su actuar profesional.

Con la posible implementación de dicha estrategia en los programas educativos se busca evaluar de manera individual a cada residente, para reconocer las deficiencias y medir el nivel de conocimientos y aptitudes, así como el desempeño en su actuar médico

Objetivo. Identificar el impacto de una Intervención Educativa en Formación Ética en la Calidad de la Atención Médica de los Médicos Residentes de Medicina Familiar en la Delegación Michoacán.

Método. Se realizó un estudio de tipo cuasi experimental, longitudinal, prospectivo y analítico cualitativo y descriptivo en la Unidad de Medicina Familiar No. 80 (UMF) de Morelia Michoacán, basado en el paradigma educativo constructivista, con la participación de 24 estudiantes de la residencia en medicina familiar de la UMF 80 en Morelia Michoacán en el período comprendido de marzo 2018 a noviembre de 2019, los cuales fueron seleccionados por accesibilidad, y que posterior a la firma de consentimiento informado participaron en estrategias educativas tales como exámenes de evaluación inicial, curso taller en ética médica y ECOE. Los resultados fueron analizados mediante

Criterios de Selección. Los sujetos seleccionados para la aplicación de este estudio fueron todos los médicos residentes del tercer año del curso de especialización de medicina familiar adscritos en la UMF 80, ciclo 2019/2020, un total de 24 médicos no habiendo ninguno que tuviera un criterio de exclusión.

Diseño

Se aplicó un examen de evaluación en conocimientos de ética médica durante el mes de julio 2019, que había sido desarrollado previamente por el departamento de especialidad en medicina familiar de la Universidad Autónoma de México (UNAM) el cual constó de 67 reactivos, con 5 opciones de respuestas múltiples y una correcta, que se clasificaron en 4 dominios temáticos, los cuales fueron: Principios éticos que intervienen en el acto médico, Marco jurídico y administrativo de la atención médica, Bases para la prevención de conflictos derivados del acto médico y Responsabilidad profesional del médico. En base a resultados de evaluación obtenido por los residentes, se diseñó un curso taller

en ética médica durante el mes de julio de 2019, contemplando los dominios de mayor y menor desempeño, se aplicó en los meses de agosto y septiembre de 2019 y contó con la participación de expertos en la materia jurídica y de ética médica, posteriormente se aplicó una evaluación teórica y práctica a los médicos residentes de manera individual, por medio de un examen clínico objetivo estructurado (ECOЕ), con caso clínico simulado y temática de aborto terapéutico, en el mes de noviembre 2019.

Análisis estadístico. Se empleo la prueba *t Student* para contrastar la pre con la post medición, se utilizó la fórmula Pérez Padilla Viniegra para dar validez al instrumento de evaluación, se empleo el producto de estadística y solución de servicios para análisis estadístico versión 23.

Consideraciones éticas. Este estudio fue aprobado por el comité de ética de investigación en salud del Instituto Mexicano del Seguro Social, con número de autorización R-2018-1002-028, basado en los estándares éticos de la declaración de Helsinki para la investigación en seres humanos. Es un estudio no invasivo y de bajo riesgo. La información de la ponderación académica de cada participante fue preservada en anonimato.

Resultados

De los datos obtenidos se desprenden dos resultados: las carencias del proceso formativo en ética médica se relacionan con las deficiencias de conocimiento y desempeño en la práctica médica y que el proceso de renovación en la metodología educativa es prioritario en la búsqueda de mejorar las competencias en los médicos familiares. La planeación didáctica y la implementación de un curso de ética médica genera un impacto en la calidad de la atención médica, observable mediante la evaluación del desempeño con un Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOЕ).

Figura 1. Promedio general del instrumento de evaluación de los 24 residentes, preevaluación y post evaluación de la intervención educativa

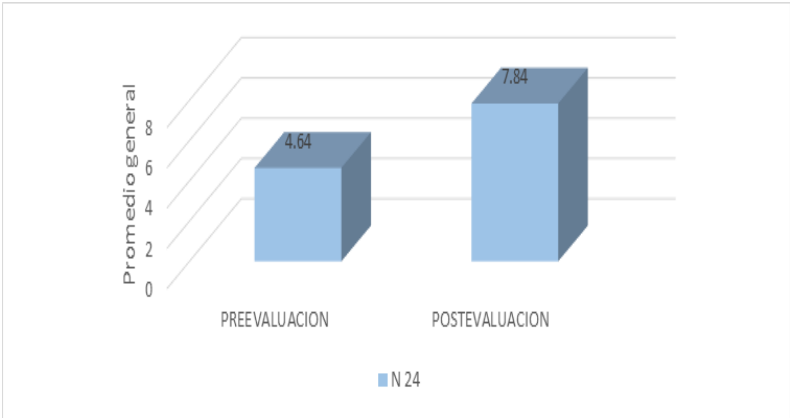
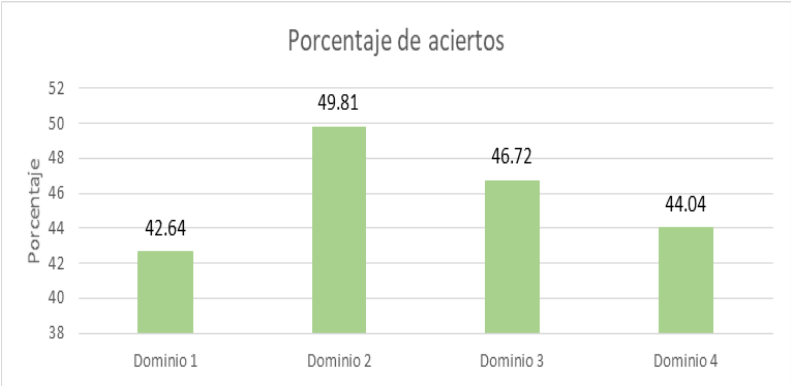
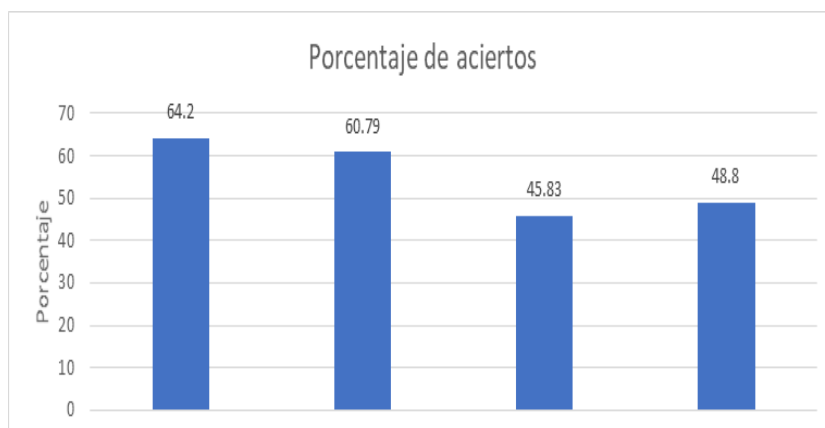


Figura 2. Porcentaje de aciertos por dominio del instrumento de evaluación pre-intervención educativa



Nota: Dominio 1: Principios éticos que intervienen en el acto médico. Dominio 2: marco jurídico y administrativo de la atención médica. Dominio 3: Bases para la prevención de conflictos derivados del acto médico. Dominio 4: responsabilidad profesional del médico.

Figura 3. Porcentaje de aciertos por dominio de instrumento de evaluación post intervención educativa



Nota: Dominio 1: Principios éticos que intervienen en el acto médico.
 Dominio 2: marco jurídico y administrativo de la atención médica.
 Dominio 3: Bases para la prevención de conflictos derivados del acto médico.
 Dominio 4: responsabilidad profesional del médico

En el apartado de Profesionalismo del examen clínico objetivo estructurado, con criterios de competencia: deficiente menor o igual a 19, bien de 20 a 29, excelente igual a 30, siendo la máxima posible de 30. Los resultados fueron que, de los 24 residentes, 23 obtuvieron ponderación de entre 20 a 29 lo cual los clasifica como buena competencia y solo un residente tuvo una ponderación de 19 clasificándose como deficiente.

En el apartado de elaboración de historia clínica ginecológica, del examen clínico objetivo estructurado con criterios de competencia: mayor o igual de 19 competente, menor o igual de 18 aún no competente, siendo la máxima posible de 20. Los resultados fueron que, de los 24 residentes, trece tuvieron puntuación igual o mayor a 19 la cual los clasifica en el rango de competentes, 11 entraron en el rango de menor o igual de 18, categorizándolos como aún no competentes.

Figura 4. Nivel de competencia por número de residentes en el apartado de profesionalismo del ECOE

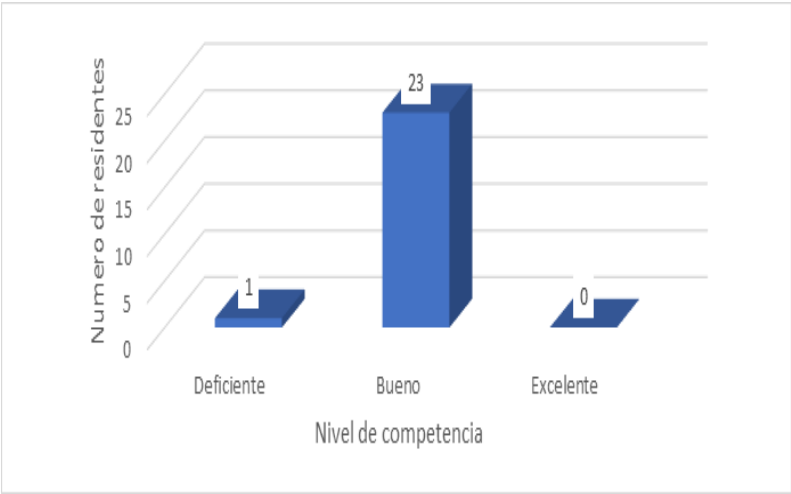


Figura 5. Nivel de competencia por número de residentes en el apartado de elaboración de historia clínica ginecológica del ECOE



Figura 6. Nivel de desempeño por número de residentes en los criterios de la matriz de evaluación del examen clínico objetivo estructurado en área de profesionalismo

CRITERIOS	RESPETO	RESPONSABILIDAD	HONESTIDAD	CONFIDENCIALIDAD	EMPATIA	COMPASION	ALTRUISMO	TOLERANCIA	AUTONOMIA	EXCELENCIA
DEFICIENTE:1	1	0	0	0	5	0	0	1		1
BUENO:2	8	11	4	0	17	22	23	11	9	23
EXCELENCIA: 3	15	13	20	24	2	2	1	13	15	0

Figura 7. Nivel de desempeño por número de residentes en los criterios de la matriz de evaluación del examen clínico objetivo estructurado en área elaboración de historia clínica ginecológica

CRITERIOS DE EVALUACION	RELACION MEDICO/ PACIENTE	ANTECEDENTES	SEMILOGIA G/O	SEMILOGIA NO G/O	EXP. FISICA	AUX. DIAGNOSTICOS	INTEGRACION DX	PRONOSTICO	AUTONOMIA	MEDIDAS PREVENTIVAS
DEFICIENTE:0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BIEN:1	2	1	1	0	1	0	21	9	1	3
EXCELENCIA: 2	22	23	23	24	23	24	3	15	23	21

Discusión

Los residentes reconocen debilidades y carencias en su formación en ética médica y logran observar mejoras significativas en sus competencias derivadas de la implementación de nuevas estrategias educativas a través de la evaluación, sin embargo, no reconocen que tampoco han tenido un buen desarrollo de la cultura autodidacta.

En este estudio se integraron diversas estrategias educativas para fortalecer las competencias de los médicos residentes de tercer año de medicina familiar en la rama de ética médica, lo cual es fundamental dado los requerimientos sociales actuales, para el óptimo desempeño profesional del médico familiar, principalmente al observar el contexto cultural actual en el que desenvuelve su práctica, analizando en primer instancia los resultados de un instrumento de evaluación con 4 dominios principales los cuales fueron principios éticos que intervienen en el acto médico, marco jurídico y administrativo de la atención médica, bases para la prevención de conflictos derivados del acto médico y responsabilidad profesional del médico, posteriormente en base a los resultados de mayor y menor desempeño de dicho instrumento, se desarrolló e implementó un curso taller.

También, se diseñó un examen objetivo estructurado con la presentación de un caso muestra orientado en la temática del aborto terapéutico, encontrando que existe una clara necesidad, ya que se arrastra una deficiencia de conocimientos desde la formación en la licenciatura (observables en el bajo rendimiento del instrumento de evaluación).

Del desarrollo de este tipo de estudios es muy importante para la implementación posterior de mejores estrategias educativas en el programa de especialidad, las cuales pueden incidir de manera positiva e importante en la adquisición de competencias por los médicos en el área de la ética médica.

Sin embargo, la investigación y mejoras en la formación de los residentes médicos implica la participación decidida de las autoridades educativas de cada delegación para gestionar y asegurar la disposición de recursos materiales y humanos, así como disponer de tiempo en el programa operativo de los residentes para el desarrollo de nuevas estrategias educativas de ética médica, ya que por ahora estos son las mayores limitantes para la reproducción de este estudio.

El resultado de este estudio afirma lo que menciona Huerta Ramírez (2018) en su artículo sobre el Impacto de un modelo pedagógico constructivista apoyado con tecnologías de información y comunicación (TIC), para desarrollar competencias en medicina, en donde la hipótesis de que un modelo de enseñanza constructivista que a diferencia de nuestro estudio está basado en la utilización de TIC, también logra desarrollar en los estudiantes niveles altos en competencias, pero requiere de disponer materiales y equipos con los que no siempre se puede contar en nuestro medio.

La observación de una mejora significativa en las competencias de los residentes con la utilización de estrategias educativas como cursos taller y evaluaciones como ECOE, demuestra lo que menciona Luna de la Luz (2020) en innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y avances tecnológicos, que la generación de competencias requiere además del diseño y elaboración de nuevos planes de estudios, acorde a los avances actuales en la teoría educativa, deben integrar varias de las innovaciones curriculares, didácticas y en evaluación para alinear tanto las prácticas docentes, para que los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar las competencias planeadas en el currículo educativo, como las estrategias educativas e instrumentos de evaluación para que reflejen el dominio en cada materia.

Como afirma Gómez Peña (2019) los instrumentos utilizados en la evaluación clínica objetiva estructurada tienen la validez y confiabilidad para ser aplicados en el contexto de investigación educativa y tienen la capacidad de mejorar la calidad de las

evaluaciones clínicas, haciéndolas más objetivas y con mayor retroalimentación en el proceso de aprendizaje entre el alumno y el evaluador. También Martínez González (2018) menciona las bases en el diseño y desarrollo de un examen objetivo estructurado, así como sus ventajas frente a una evaluación tradicional.

Escobar Cabello (2020) en su artículo de renovación metodológica y evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional refiere que en la renovación metodológica y la evaluación de estudiantes existe un desbalance entre escuelas, pero los modelos que soportan el desarrollo de competencias de razonamiento profesional, se vinculan con la visión del objeto de estudio que representan los modelos aplicados y son dependientes del enfoque con que fueron incorporadas, lo que podría impactar el manejo de estas competencias fundamentales para el futuro ejercicio profesional, implica pues la búsqueda de la mejor estrategia educativa en relación de la rama médica en la que se quiera incidir.

Al realizar este estudio se logró implementar un proceso de equidad al evaluar a cada residente a través de una prueba ECOE, con un paciente simulado estandarizado, porque según Carrillo Ávalos, supervisar las amenazas a la validez de un instrumento de evaluación es un aspecto importante al realizar la planeación y desarrollo de una prueba, ya que su presencia disminuye la validez de sus resultados, confunde la interpretación propuesta de los mismos y lleva a conclusiones e inferencias erróneas.

Conclusión

El desarrollo e implementación de nuevas estrategias educativas puede impactar la adquisición de competencias en ética médica fundamentales para el ejercicio profesional en el médico familiar. Se identificó a través de la aplicación de un instrumento de evaluación en ética médica, la necesidad de implementar estrategias educativas que refuercen las aptitudes y competencias

de los médicos residentes en formación de medicina familiar en Ética médica, tales como el desarrollo de un curso taller y la posterior utilización de ECOE para la evaluación de su desempeño, los cuales en su conjunto demostraron ser una estrategia educativa óptima para esta finalidad, ya que se obtuvieron resultados en los que se logró elevar el promedio general de los residentes en el instrumento de evaluación de 4.64 a 7.84, esto permite afirmar que existe una relación lineal directa entre el aumento del nivel de conocimientos y competencia en ética médica y la aplicación de una intervención educativa con estas características.

Bibliografía

- Carrillo Ávalos, Blanca Ariadna; Melchor Sánchez Mendiola; Iwin Leenen (2020). Amenazas a la validez en evaluación: implicaciones en educación médica, *Investigación en Educación Médica*, 9(34):100-107.
- Escobar Cabello, Máximo; Iván Sánchez Soto (2020) Renovación metodológica y evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional, *Investigación en Educación Médica*, 9(34):84-85.
- Gómez Peña, Luis (2019) La evaluación clínica objetiva estructurada desde el área de formación médica general, *Investigación en Educación Médica*, 8(32):49
- Huerta Ramírez, Saúl (2018) Impacto de un modelo pedagógico constructivista apoyado con TIC para desarrollar competencias en medicina, *Investigación en Educación Médica*, 7(28):41-42.
- Luna de la Luz, Verónica; Patricia González-Flores (2020) Transformaciones en educación médica: innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y avances tecnológicos, *Investigación en educación Médica*, 9(34):97-98-.
- Martínez González, Adrián (2018) ¿Cómo realizar un ECOE?, *Investigación en Educación Médica*, 7(28):98-106.

Impacto de la carga horaria en el Telebachillerato Comunitario: una comparación de los enfoques por asignaturas y modular

René Gerardo Ochoa Gallardo¹

Resumen. En el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior, se estableció a partir de agosto de 2013 un nuevo servicio educativo, que se convirtió en el subsistema de Telebachillerato Comunitario en 2019, mismo que busca atender a los jóvenes que habitan en poblaciones rurales de hasta 2500 habitantes. En este trabajo se analiza el impacto del cambio en la carga horaria al pasar de la malla curricular por asignaturas a la adopción del enfoque modular en el Telebachillerato Comunitario, ya que ha colocado a los docentes en la disyuntiva entre calidad y cantidad de aprendizajes de los estudiantes. Para tal propósito se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: el contexto del Telebachillerato Comunitario, el currículo en la Educación Media Superior, Planes y Programas de estudio de Bachillerato General y el problema de la pérdida de horas/clase.

Palabras clave. Telebachillerato Comunitario, carga horaria, currículo, áreas disciplinares, planes y programas de estudio.

Abstract. The following work shows that in the context of the compulsory nature of High School Education, a new educational service was established as of August 2013, which would become a subsystem until 2019, el Telebachillerato Communitarian, which seeks to serve young people that live in rural populations of up to 2500 inhabitants. In this work, the problem of the time load between

1. Licenciado en Filosofía, Facultad de Filosofía, UMSNH. Licenciado en Educación Preescolar y maestrante en Educación Campo Desarrollo Curricular, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia. Correo: yiyo72@live.com.mx

the curricular mesh by subjects and by the modular approach was mainly analyzed since this has caused a tension between teachers to impart quality and quantity of learning to students. To carry out this study, at least the following aspects were considered: the context of the Telebachillerato Comunitarian, the curriculum in High School Education, Bachillerato General, study Plans and Programs and the problem of hours/class.

Keywords. Telebachillerato Comunitarian, workload, curriculum, disciplinary areas, Plans and Study Programs.

Introducción

Con el propósito de mejorar sustancialmente la Educación Media Superior (EMS) en 2005 se creó, por un lado, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), por otro, en 2008 se estableció un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias (RIEMS) y la Reforma Constitucional del 2012 que instituyó la obligatoriedad de la EMS.

La obligatoriedad de la EMS no era factor suficiente que garantizará la educación para todos los jóvenes de comunidades rurales, por lo que en 2013 se crea el servicio educativo denominado Telebachillerato Comunitario (TBC) que busca atender a los jóvenes de poblados rurales de hasta 2500 habitantes con dos objetivos fundamentales:

1. Ampliar la cobertura de EMS a la población que por diversas razones no puede acceder a un plantel convencional.
2. Contribuir a elevar el nivel educativo de la población junto con los demás servicios existentes para atender en primera instancia a las y los jóvenes en edad de cursar el bachillerato (SEMS, 2015, p. 7).

Ahora bien, el TBC está coordinado académicamente por la Dirección General de Bachillerato (DGB), y a su vez regido por un MCC bajo el enfoque de competencias (Weiss, 2017), estructuradas en:

1. Genéricas
2. Disciplinarias: básicas y extendidas
3. Profesionales: básicas y extendidas

Para concretar las competencias como saberes de ejecución se organizan en cuatro áreas disciplinares: 1) Ciencias Sociales y Humanidades, 2) Matemáticas y 3) Ciencias Experimentales y 4) Comunicación, esto de acuerdo con los planes y programas de estudio que establece la propia DGB. Todos estos elementos al ser parte del currículo que estructura a la EMS se concretan en tres componentes fundamentales que conforman la malla curricular, que son los siguientes:

1. Componente de formación básica. Integrado por 29 asignaturas, con un total de 216 créditos y 108 horas.
2. Componente de formación propedéutica. Se integra por ocho asignaturas, y un total de 48 créditos y 24 horas.
3. Componente de formación profesional. Relativo al tema del Desarrollo Comunitario, que comprende un módulo por semestre, dividido en dos submódulos impartidos de 3º a 6º, con una carga de 56 créditos y 28 horas.

A partir del análisis de los componentes mencionados se lleva a cabo una análisis comparativo entre la malla curricular por asignatura y el enfoque modular con énfasis en el problema de la carga horaria, en especial de la reducción de horas, porque representa una de las tensiones curriculares en el TBC, por el hecho de que son muy pocas las horas con el enfoque modular adoptado para cubrir el total de horas que se requieren de Mediación Docente (MD), no sólo para cumplir con las que se estipulan en la malla

curricular por asignaturas, sino porque son fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para lograr el cumplimiento del perfil de egreso establecido por la DGB.

Contextualización

En el marco de la obligatoriedad de la EMS se estableció a partir de agosto de 2013 un nuevo servicio educativo en este nivel, el TBC, ahora ya un subsistema de la EMS (Ley General de Educación, 2019), busca atender a los jóvenes que habitan en poblaciones rurales de hasta 2500 habitantes y que promueve el arraigo en sus comunidades (Weiss et al, 2017). El servicio goza de amplia aceptación por las familias debido a su cercanía y la mayor seguridad en los caminos vecinales que recorren sus hijos para asistir a la escuela, así como por la gratuidad efectiva que ofrece.

Este servicio educativo se ofrece en general por las tardes, en instalaciones prestadas de telesecundarias con una estructura de personal formada por sólo tres docentes, que además de la actividad académica que desempeñan con los estudiantes, cumplen con las funciones administrativas, directivas y de gestión, no solo de los recursos materiales y de infraestructura, sino también las de tutorías y seguimiento de las trayectorias escolares.

El fortalecimiento del aprendizaje se apoya en libros de texto gratuitos que incorporan el contenido disciplinar básico, actividades de aprendizaje, estrategias instruccionales e instrumentos de evaluación, para cada una de las asignaturas de primero a sexto semestre. Asimismo, comenta que los libros de texto presentan una congruencia con los planteamientos del MCC y de la RIEMS, esto se puede identificar en la parte introductoria de estos materiales, así como al inicio de cada bloque, donde se señalan las competencias genéricas y disciplinares que se van a desarrollar a través de la realización de determinadas actividades y productos (Weiss Horz, 2017). En tanto, que la innovación curricular DESARROLLAR

ESTE TEMA en el sentido de proponer algo diferente o distinto como lo son los materiales didácticos (libros de texto) al ser el TBC el único subsistema de la EMS que proporciona este material de apoyo para llevar a cabo la ejecución de saberes, habilidades y actitudes. Ahora bien,

“la construcción del currículo en la práctica permite la investigación e innovación educativa como un conjunto de experiencias creadas por estudiantes y profesores, quienes adquieren un papel clave por su participación en la creación de conocimiento en la práctica o en el cambio curricular, entendido este como un proceso de desarrollo individual y cambio en el pensamiento y práctica de profesores y estudiantes” (Castro González, p. 63. 2014)

Por otro lado, la innovación curricular se alcanza a partir de que cada uno de los docentes imparte un área disciplinar: matemáticas y ciencias experimentales; comunicación; ciencias sociales y humanidades, lo interesante es que son tres docentes los que atienden el centro de trabajo, por el hecho de que en localidades pequeñas, con baja matrícula y lejanas, se dificulta tener profesores para las diversas asignaturas en tiempos cortos, como si los hay en centros de trabajo de Bachillerato General, en efecto, estos son aspectos que componen la estructura curricular y pedagógica del TBC y que se consideran una innovación que aporta tal subsistema al brindar sus servicio educativo.

Por otro lado, hay que reconocer que existen algunas tensiones entre el modelo educativo y su operación, por ejemplo: a) la ubicación de las escuelas en instalaciones de telesecundarias y en turno vespertino, b) la sobrecarga de trabajo para tres docentes; c) las tensiones en el diseño curricular, en especial entre un modelo que promueve el aprendizaje a partir de proyectos comunitarios y el plan de estudios tradicional de bachillerato general de tipo colección de asignaturas académicas en la tradición positivista que privilegia los conocimientos abstractos.

Ahora bien, de acuerdo con la SEMS (2015), Documento base del Telebachillerato Comunitario, el TBC tiene su origen en las siguientes consideraciones:

- Obligatoriedad constitucional de impartir EMS.
- Dimensionar el reto que representa para cada Estado atender a la población rural que requiere de cursar este nivel educativo.
- Identificar otros servicios o apoyos instrumentados para hacer accesible la educación tales como albergues, becas, transporte, esquemas de servicio social, etc.

Es en el ciclo escolar 2013-2014 cuando se implementa este nuevo servicio educativo denominado TBC, mismo que inició en una etapa piloto con 253 planteles, y se ha extendido a 3,306 planteles en 2020.

Además, la identidad del TBC se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Es un bachillerato general.
- Dirigido a comunidades menores de 2,500 habitantes que no cuentan con otro servicio de EMS a cinco km a la redonda.
- Se establece preferentemente en instalaciones de las telesecundarias, o en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio.
- Se imparte en una modalidad escolarizada presencial (donde como autoridades directivas y docentes estamos en la obligación de atender a los estudiantes en un 80% de clase con medición docente MD, cosa que es imposible por la reducción a 20 y 30 horas semana/mes, por las que estamos contratados).

- Cuenta con una plantilla de tres docentes (uno de estos, además, con funciones administrativas).
- Se apoya en materiales impresos y audiovisuales.
- Tiene una duración de estudios mínima de tres y máxima de cinco años.
- La trayectoria curricular se cursa de manera semestral.
- El componente propedéutico abarca conocimientos de cuatro capos: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación.
- El componente de formación profesional, que se imparte es Desarrollo Comunitario en todos los centros de TBC.

En definitiva, la esencia del TBC estriba en las particularidades ya mencionadas, y de manera destacada en la estrecha vinculación entre la práctica educativa, la comunidad escolar y la social. Ahora bien, entre las cualidades de la práctica educativa del Modelo para la Educación Obligatoria (MEPEO, 2018) en el TBC destacan las siguientes:

1. La metodología de aprendizaje situado, propuesta para el trabajo en aula consistente en la realización de: proyectos formativos (Tobón, 2006), aprendizaje basado en problemas, es decir, en estudio de casos (Stake, 1999).
2. Se concibe al aprendizaje como un proceso continuo con respecto a la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades, pero enfatizando la capacidad del estudiante para movilizarlos en función de la resolución de un problema.
3. Considera el ritmo de aprendizaje de las y los estudiantes de forma personal y no a partir de un estándar calendarizado.
4. La evaluación es un componente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no sólo la verificación de que el aprendizaje ya ocurrió.

5. Por evaluación se ha de entender al proceso de valoración de alcance sobre los aprendizajes esperados, por lo que, debe evitarse la reducción de este proceso a la aplicación de un examen de conocimientos.

La práctica educativa tiene como sustento un marco metodológico para llevar a cabo la aplicación de los saberes como conocimientos aplicados a la resolución de un problema, (lo que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por su parte el MCC (DOF, 2008), es el eje vertebral de la RIEMS, ya que funciona como el elemento que permite articular los programas de las distintas opciones de EMS en el país y permite el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas.

Es importante señalar que también, comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo), es por ello, que todos los subsistemas de EMS compartirán el MCC para la organización de sus programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema, esto, bajo los lineamientos que establezca el SNB.

Asimismo, el TBC, en tanto bachillerato general se enfoca al desarrollo de competencias definidas, por ejemplo, las competencias genéricas son clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida y transversales por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, así como transferibles, para reforzar la capacidad de los estudiantes en la adquisición de otras competencias. Además, las competencias genéricas integran el perfil de egreso que en el MEPEO se completa con once ámbitos que incluye las habilidades socioemocionales.

Por su parte, las competencias disciplinares, son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos a lo largo de su vida.

Ahora bien, las competencias disciplinares se dividen en básicas y extendidas; las primeras procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir independientemente del sistema programático que cursan en su trayectoria de bachillerato; las segundas, son definidas de acuerdo al tipo de bachillerato, en el caso del TBC, los estudiantes cursan módulos de carácter propedéutico en cuatro ámbitos del conocimiento: Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, la conjugación de estos dos tipos de competencias disciplinares llevan a organizar cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación.

Sin embargo, en el TBC los cinco campos se reagrupan en tres áreas disciplinares: 1) Matemáticas y Ciencias Experimentales, 2) Ciencias Sociales y Humanidades y 3) Comunicación. De acuerdo con (Weiss et. al, 2017), cada una de estas áreas disciplinares han de ser atendidas por un docente, respectivamente: 1) matemáticas y ciencias experimentales (matemáticas, estadística, física, química, biología, ciencias de la salud); 2) comunicación (lectura y redacción, literatura, inglés); y 3) ciencias sociales y humanidades (ética y valores, derecho y filosofía, historia de México y universal, estructura socioeconómica de México, metodología de investigación, desarrollo comunitario). Por último, en cuanto a las competencias laborales básicas proporcionan a las y los jóvenes formación elemental para el trabajo, en el caso particular del TBC, la formación se imparte a través del componente de Desarrollo Comunitario.

El currículo en Educación Media Superior

Para abordar el tema del currículo es necesario tener en cuenta otros ámbitos, por ejemplo, la concepción de cultura, hombre, sociedad y educación. La cultura engloba varios aspectos, “conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc.” (Coll, 2007, p. 28), estas características dan pauta a la configuración del currículo en una sociedad determinada ya que tiene la función social de enseñar lo que el individuo requiere en un tiempo y espacio específico, es decir, el currículo se concreta en lo que llamamos convencionalmente educación, que “designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada” (Coll, 2007, p. 28).

Por medio del currículo se concreta la formación integral del individuo sin dejar fuera aspectos experienciales de su vida por el hecho de que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, p. 3), o de otra manera, “la educación tiene una importancia extraordinaria para conducir a alguien hasta la excelencia o virtud” (Kohan, 2009, p. 9), es decir, el currículo al estrecharse con la sociedad, cultura y educación conducen al hombre hacia la formación integral porque se pregunta ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? Y ¿Cuándo enseñar?.

En suma, se puede decir que:

“Se asume el currículum como un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto de la formación de competencias en las diferentes áreas de desempeño, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico” (Tobón, 2006, p. 89).

En este sentido, el currículo juega un papel de suma importancia, no sólo en la vida educativa, sino también, en lo social y cultural, es decir, va más allá de la escolarización, planes de estudio de referencia (Arnaz, A, 1990), programas, módulos de enseñanza, libros de texto o guías de acompañamiento; el currículo engloba lo general, esto es, la cultura. En efecto, “el currículo es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos/procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado” (Tobón, 2006, p. 89), es decir, en un sentido socioformativo complejo y encaminado a la formación de competencias posibilita en el individuo la autorrealización y contribuye a la vez a la convivencia social y al desarrollo económico en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos.

Por otro lado, de acuerdo a (Castro González, 2014), el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poder llevar a la práctica las líneas de política educativa (Arroyo, 2018) como proyecto educativo institucional y promoción de los fines de la educación que requieren los estudiantes y la sociedad.

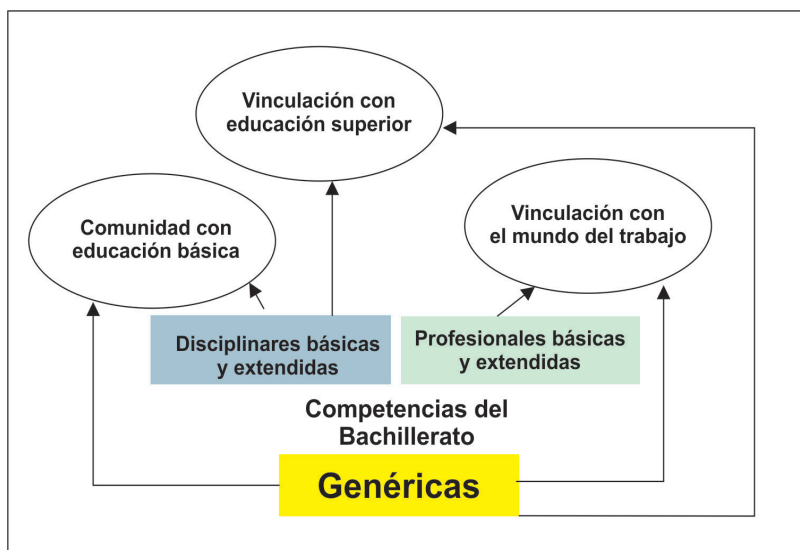
Ahora bien, para abordar el tema del currículo en este nivel es pertinente hacer un breve recorrido de las reformas educativas que ha sufrido la EMS (RIEMS, modelo educativo 2013 y MEPEO), ya que este recorrido nos presenta los fundamentos normativos con los que se definen los elementos curriculares, aunado a ello, esto nos va a permitir tener una óptica más clara y precisa en torno a lo que nos interesa dilucidar.

La RIEMS se sustenta en la conformación de un SNB este hace la función de un padrón de calidad, que busca garantizar la cobertura, equidad y calidad de la EMS, además de que, la dota de sentido y establece una unidad común que la articula y le otorga

identidad. Introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, establece el perfil docente y directivo, así como una serie de mecanismos de apoyo como la orientación y la tutoría que, en estricto sentido, coadyuvan a la concreción de una serie de estándares de calidad que establece el SNB (ahora Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior) que las instituciones deben cumplir para formar parte de este.

Esta Reforma está basada en el consenso a nivel nacional sobre cada uno de los factores que intervienen en su definición, ha sido un proceso de construcción colectiva basado en la discusión extensa en el seno de las sesiones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas capítulo Media Superior que ha tenido como resultado la formulación de una serie de acuerdos secretariales que la norman e institucionalizan, que son los siguientes: 442, 444, 445, 447, 449, 450, 478, 479, 480, 484, 486, 488, 656.

El acuerdo 442, establece la pauta para el currículum bajo un Marco Curricular Común (MCC) del SNB y define las competencias como saberes de ejecución los cuales constituyen la base del desempeño académico con marcos y elementos comunes, con el fin de evitar la fragmentación de la oferta educativa y orientar las estructuras curriculares para hacer coincidir diversos proyectos educativos hacia propósitos comunes en la educación media superior. Al ser las competencias saberes de ejecución, se pone en juego habilidades, actitudes, procedimientos, valores de los estudiantes frente a alguna problemática o actividad a realizar (Razo, 2018). Las competencias en EMS tienen la estructura que se muestra en la Figura 1.

Figura 1: Estructura de las competencias en EMS

Fuente: DOF (2008) Acuerdo 442: Marco Curricular Común.

El planteamiento curricular con base en el MCC busca una articulación que aspira a formar un perfil de egreso integral en este nivel educativo a partir de las competencias genéricas, que son el fundamento para que de ahí emanen las disciplinares básicas y extendidas, que permiten dar continuidad a las adquiridas en la educación básica y las profesionales (formativas), que juegan el papel de propedéuticas o puente entre la vida laboral, o bien, con la educación profesional, es decir, en el nivel educativo superior.

Por otro lado, la reforma educativa del 2013 no aportó al tema del currículo, más bien, introdujo otros elementos y cambios de ley, en donde involucran cuestiones laborales, docentes, constitucionales, entre otros temas. Ya que el Programa Sectorial de Educación 2013–2018, planteó seis objetivos para articular el esfuerzo educativo, cada uno con sus respectivas estrategias y

líneas de acción para asegurar que la EMS, diera continuidad a las acciones de fortalecimiento de la calidad y pertinencia, a fin de contribuir al desarrollo del país, así como también asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad en pro de la construcción de una sociedad más justa.

Con la implementación de la RIEMS, surgen nuevas estrategias de intervención, en las que se ha considerado al **docente** como actor fundamental en el logro de la mejora en la calidad educativa, “además el docente debe dejar la idea de “dar”, de orientar solamente su disciplina, se debe generar un compromiso con la construcción de sociedades democráticas dentro del aula de clase” (Castro González, p. 64. 2014), y a partir de ello, enfocarse a la transformación de su práctica tradicional por otra basada en **competencias**, logrando aprendizajes significativos en los estudiantes.

En la reforma educativa aprobada en septiembre de 2013, en la que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, se establecen los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. Con esta ley la EMS continúa experimentando cambios importantes. Con el objetivo de alcanzar niveles de calidad en la educación en un marco de equidad, el docente se mantiene como el actor estratégico para lograrlo, considerando que su formación continua, el acompañamiento y la evaluación de su desempeño, son fundamentales.

Por ello, esta reforma se propuso establecer las condiciones para la selección de docentes, así como de directivos y supervisores, para brindar el apoyo que favorezca su desarrollo profesional, estimule su superación y reconozca el valor de sus aportaciones. Sin embargo, el impacto de esta reforma educativa se dio de manera positiva, porque en principio planteó una orientación pedagógica clara, estableció planes de estudio de referencia para la EMS cosa que anterior a ella no había, enfatizó una articulación curricular por áreas de conocimiento y consolidó la continuidad del enfoque por competencias que ya se había planteado desde la RIEMS.

Lo que al inicio de la reforma no gustó del todo al magisterio, fue que para ingresar al servicio educativo se tenía que pasar por filtros, como los exámenes nacionales administrados por el INEE y que para obtener una plaza el resultado del que se postulaba tenía que ser idóneo, básicamente escuelas normales estuvieron en contra de tal proceso porque ya no habría designación de plazas automáticas; y no sólo eso, sino que también la reforma consideró la formación continua como un pilar del sector educativo y los maestros que ya tenían plaza desde antaño estuvieron un tanto renuentes a entrar a este proceso de formación porque tenían que realizar exámenes de permanencia para continuar con sus plazas.

Por último, está el MEPEO donde se recupera el tema del currículo, en el eje 1. Planteamiento curricular, por ello, en el marco de la Reforma Educativa y como resultado de la revisión del sistema educativo en su conjunto, surge el MEPEO, conformado por cinco ejes que darán orientación a la reorganización de los mecanismos de gestión, las herramientas pedagógicas y las prácticas de los actores involucrados en el quehacer educativo nacional.

La implementación del nuevo modelo está concebida como un proceso gradual en el que las escuelas serán la unidad básica de organización de todo el sistema educativo, por lo que se buscará para ellas mayor autonomía curricular y en la gestión y se promoverá el liderazgo de directivos, formación y capacitación docente y directiva, así como el fortalecimiento del trabajo colegiado como una práctica fundamental en la concreción de los objetivos del modelo educativo, entre otros aspectos.

Este modelo pone énfasis en un nuevo **currículo** que promueva aprendizajes clave, con contenidos significativos y relevantes para las sociedades actuales y contextos diversos (Arroyo, 2018). En la EMS, esta propuesta se verá reflejada en la actualización del MCC y los programas de estudio del bachillerato. La orientación sigue siendo bajo un enfoque por competencias, que a partir del planteamiento curricular se favorece lo siguiente: a) perfil de egreso, b) aprendizajes clave y c) habilidades socioemocionales.

De acuerdo con la Dirección General de Bachillero (2018),

a) El perfil de egreso se estructura bajo los siguientes ámbitos:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.
- Pensamiento crítico y solución de problemas.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Convivencia y ciudadanía.
- Apreciación y expresión artística.
- Atención al cuerpo y a la salud.
- Cuidado del medio ambiente.
- Habilidades digitales.

b) Aprendizajes clave:

El nuevo currículo en la EMS parte de los aprendizajes clave que se integran por: el eje, el componente y el contenido central que, a su vez, están definidos para cada campo disciplinar.

En el caso del TBC, los aprendizajes clave son el elemento principal para determinar los contenidos específicos, los cuales a su vez se desagregan en conocimientos, habilidades y actitudes, y se definen de la siguiente manera:

Eje: organiza y articula conceptos, habilidades y actitudes de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la interdisciplinariedad.

Componente: genera e integra los contenidos centrales y responde a las formas de organización específica de cada campo o disciplina.

Contenido central: corresponde al aprendizaje clave y es el contenido de mayor jerarquía en el programa de estudio.

c) Habilidades socioemocionales:

Son las capacidades para identificar y manejar nuestras emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer relaciones positivas y definir y alcanzar metas. Son relaciones para la vida que nos permiten regularnos mejor, llevarnos mejor con los demás y tomar decisiones responsables.

Las habilidades socioemocionales deben contribuir a que las y los estudiantes logren mejor desempeño académico, personal, social y familiar; así como factor de prevención, como embarazo a temprana edad, abandono escolar, drogadicción, violencia, entre otras.

Por último, otro de los principales propósitos del modelo es el de articular todos los niveles de la educación obligatoria, de tal forma que se tenga evidencia de la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato. Para lograrlo, se determinó un perfil de egreso consecutivo para cada nivel educativo, en el que se establece el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para el siglo XXI, mismas que, para la EMS, están contenidas en el MCC y serán actualizadas con base en los lineamientos del nuevo modelo.

Planes y programas de estudio

En el contexto de la RIEMS se estableció un MCC que busca articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. El MCC contempla una serie de desempeños terminales expresados como competencias. En este contexto, la competencia se entiende como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Weiss et al, 2017, p. 21), con este enfoque por competencias se plantea reordenar y enriquecer los planes y programas de estudio.

El plan de estudios es el bachillerato general que es parecido a los otros bachilleratos que imparte la DGB. Al igual que los otros del país, este programa se rige por las competencias genéricas, disciplinares y profesionales básicas del acuerdo 444 y 445, correspondientes al MCC de la RIEMS, y también como en los otros bachilleratos la organización curricular, el plan y los programas de estudio del TBC se encuentran conformados por tres componentes: básico, propedéutico y profesional.

Componente de formación básica:

Provee al educando de una cultura general que le permite interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica.

- Se integra con 29 asignaturas distribuidas de 1º a 6º semestres, es de carácter obligatorio.
- Tiene un total tiene un total de 216 créditos.
- Tiene un total de 108 horas.

NOTA: de estas 108 horas que se impartían en el componente de formación básica bajo la MD en la modalidad de asignaturas; en el enfoque modular se redujo a 72 horas. Se eliminaron 36 horas. El componente de formación básica es un eje fundamental en la EMS ya que aquí se imparten asignaturas de carácter obligatorio

de primero a sexto semestre, ahora bien, la reducción de horas que se da al dar paso de la malla curricular por asignaturas, al enfoque modular. Indudablemente ha afectado la calidad de la educación, el tiempo de las sesiones/clase y los contenidos a impartir para lograr aprendizajes clave y significativos, el recorte de horas lleva a los docentes a no ver temas que son fundamentales para la continuidad de la formación superior, quedan vacíos y lagunas académicas en los estudiantes por la omisión de contenidos que necesitan saber de manera obligatoria para poder siquiera tener oportunidad de hacer examen de ingreso en una universidad.

Componente de formación propedéutica:

- Prepara al educando para su ingreso y permanencia en la educación superior a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.
- Se integra con ocho asignaturas que se imparten en 5° y 6° semestres de manera seriada.
- Este componente se integra con por lo menos dos de los cinco campos disciplinares establecidos, mismos que deben tener relación entre sí.
- Tiene un total de 48 créditos.
- Tiene un total de 24 horas.
- Para el caso específico de Telebachillerato Comunitario, se impartirán las asignaturas de Derecho I y II, Probabilidad y Estadística I y II, Ciencias de la Comunicación I y II, Ciencias de la Salud I y II.

De estas 24 horas que se impartían en el componente de formación propedéutica bajo la MD en la modalidad de asignaturas, en el enfoque modular se redujo a 12 horas. Se eliminaron 12 horas. En el componente de formación propedéutica se centra la atención en las asignaturas que se imparten en quinto y sexto semestre, es lo que sería, por ejemplo, en cualquier otro subsistema de EMS un bachillerato específico que eligen los estudiantes de acuerdo con el perfil profesional que quisieran estudiar en el nivel superior.

Aquí, las consecuencias no sólo son referentes a la reducción de horas que ya vimos que afecta de manera esencial en la calidad de la educación porque se recortan y omiten contenidos/temas por la premura de los tiempos; sino que además en la malla curricular por módulos no aparecen los nombres de las asignaturas que se deberían de impartir en quinto y sexto semestre, por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades para quinto semestre debería de ser la asignatura de Derecho I, y por el enfoque modular aparece Derecho y cultura de la paz I; en el área de Ciencias Experimentales y Matemáticas se debería impartir Probabilidad y Estadística y Ciencias de la Salud, y por el enfoque modular se imparte sólo, Estadística para la vida.

Por último, en el área disciplinar de Comunicación se debería de impartir las Ciencias de la Comunicación, pero en lugar de ello se imparte, Comunicación, arte y cultura I. A decir verdad, esto se da en cada semestre respectivamente, de primero a sexto. Las consecuencias son, primero, que crea una confusión, no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes al suplir las asignaturas por los módulos; segundo, complica el traslado de los estudiantes en este caso de nuestro subsistema a otro, hecho que contradice al MCC, y tercero, hay una negativa de la universidad de permitir a nuestros estudiantes de siquiera hacer examen de admisión, sobre todo en profesiones del área de la salud.

Componente de formación profesional:

Promueve la introducción del alumno en alguna actividad productiva real que le permita, si ése es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral.

- La capacitación para el trabajo se organiza en módulos y submódulos; un módulo por cada semestre, dividido en dos submódulos, dando un total de cuatro módulos y ocho submódulos que se imparten de 3° a 6° semestres.
- La capacitación para el trabajo que se ofrece en los centros de Telebachillerato Comunitario es la de Desarrollo Comunitario.
- Tiene una carga total de 56 créditos.
- Tiene un total de 28 horas.

De estas 28 horas que se impartían en Desarrollo Comunitario bajo la MD en la modalidad de asignaturas; en el enfoque modular se redujo a 12 horas. Se eliminaron 16 horas. El Desarrollo Comunitario es la columna vertebral del TBC, da sentido de pertenencia a este subsistema, brinda identidad entre padres de familia, estudiantes, docentes y comunidad en general, aporta a una transformación social, cultural, económica, ambiental, entre otros aspectos a la comunidad, vincula escuela, individuo y sociedad, pero sobre todo, concientiza a los estudiantes a ser agentes de cambio en su localidad, por lo anterior, no es gratuito que nuestro subsistema se llame Telebachillerato Comunitario, está en y hecho para las comunidades, para transformarlas, para impactar con cambios en ellas.

Además, es el componente profesional y el que requiere de más horas para poder abordar y llevar a la práctica un diagnóstico comunitario donde se identifiquen problemas y necesidades que

hay en la comunidad, el diseño y puesta en práctica de un proyecto para subsanar de alguna manera el problema encontrado, y de su evaluación y seguimiento.

Además de los componentes mencionados, el plan de estudios del Bachillerato General integra actividades paraescolares, como parte de la formación integral que promueve el Bachillerato General. En la medida de lo posible, en los Telebachilleratos Comunitarios se debe facilitar que las y los estudiantes tengan orientación y tutoría, y puedan realizar algún tipo de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas.

El problema de las horas/clase

De las notas citadas anteriormente, del traslado del modelo por asignaturas a un enfoque modular y del tipo de contratación de 20 y 30 horas en la estructura docente del TBC, por lo que la cantidad y calidad de enseñanza está drásticamente reducida y no se alcanza a cubrir en su totalidad como lo demanda la normativa de Bachillerato General. Es decir, de 160 horas S/M que se deben de impartir con el enfoque de asignaturas, se están impartiendo con el enfoque modular 96 horas S/M, esto significa que se eliminaron 64 horas de clase, y estas pasaron a la denominación de Estudio independiente en el enfoque modular.

En la Figura 1 se muestra la eliminación de horas al comparar los enfoques curriculares por asignaturas y modular.

Figura 1. Carga horaria en la malla curricular por asignaturas y por módulos del Telebachillerato Comunitario

Por asignatura	Por módulos
<i>Componente de formación básica:</i> 27 horas S/M 6 semestres: de 1° a 6° 29 asignaturas Total de horas: 108 MD	<i>Componente de formación básica:</i> 18 horas S/M 6 semestres: de 1° a 6° 14 módulos Total de horas: 72 MD
Horas eliminadas 36	
<i>Componente de formación propedéutica:</i> 12 horas S/M 2 semestres: 5° y 6° 8 asignaturas Total de horas: 24 MD	<i>Componente de formación propedéutica:</i> 3 horas S/M 2 semestres: 5° y 6° 12 módulos: 2 por área disciplinar Total de horas: 12 MD
Horas eliminadas 12	
<i>Componente profesional: Componente profesional:</i> 7 horas S/M 3 horas S/M 4 semestres: de 3° a 6° 4 semestres: de 3° a 6° 4 asignaturas/8 submódulos 4 módulos: uno c/semestre Total de horas: 28 MD Total de horas: 12 MD	
Horas eliminadas 16	
Observación: De acuerdo con el plan y programas de estudio del Bachillerato General para Telebachillerato Comunitario se deben impartir 160 horas S/M en la modalidad directa. Pero bajo el enfoque modular se están impartiendo sólo 96 horas S/M y 64 hrs han pasado a ser horas de estudio independiente.	

Fuente: Elaboración propia con base en (Razo, 2018).

Esto lleva a la necesidad de replantear curricularmente el plan y los programas de estudio de Bachillerato General, para el TBC, respecto a los siguientes aspectos:

- Pasar del enfoque modular al de asignaturas.
- Necesariamente la estructura docente tendría que ser contratada por 30 horas S/M de MD, para cubrir la malla curricular, y el responsable por el esquema del TBC por 40 horas (para cubrir las 10 horas de carga administrativa).
- Se tiene que establecer el impartir 6 horas diarias de lunes a viernes, para cubrir las 30 horas S/M.
- Se tendrá que trabajar con el plan de estudios vigente a partir del MEPEO, 2018.
- Apropiarse de los programas de estudio reestructurados a partir del MEPEO 2018.
- Seguir trabajando con los libros de texto que emanan del plan y programas de estudio.
- Trabajar con las guías y cuadernos de aprendizaje, así como con videos y bibliografía complementaria.

Sumado a lo planteado, la propuesta radica en trabajar con base en la malla curricular del Bachillerato General para el Telebachillerato Comunitario bajo el enfoque de competencias y por asignaturas, de tal manera, que se supla el trabajo por el enfoque modular, esto por lo ya analizado en la Figura 1, con el sustento dado y con el fin de subsanar las tensiones y carencias antes mencionadas en la impartición de una educación de calidad, cubriendo en su totalidad las horas y créditos necesarios para llevar a cabo el desarrollo y formación integral de los jóvenes de México mediante este importante subsistema de la EMS.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos de la EMS sobre todo de cobertura, pertinencia y calidad de esta, y con el fin de promover y acercar la educación a los jóvenes en zonas rurales bajo un enfoque por competencias para lograr una formación integral, no es viable por ninguna razón el enfoque curricular modular, debido a la drástica reducción de horas de mediación docente (MD) que conlleva.

Entorno a los componentes que conforman los planes y programas de estudio del TBC, en las áreas disciplinares y las asignaturas que estructuran el currículo de este subsistema es necesario mantener la carga horaria que se tenía con la malla curricular por asignatura y descartar la de módulos. Esta propuesta se basa en que no las horas suficientes para cubrir los créditos que son necesarios por tiempo y calidad educativa, ya que se elimina un total de 64 horas, porque de acuerdo con el plan y programas de estudio del Bachillerato General para el TBC se deben impartir 160 horas de MD, pero bajo el enfoque modular sólo se consideran 96 horas de MD, y las 64 horas restantes pasan a estudio independiente (EI).

Si bien, en la malla curricular del enfoque modular pareciera que no hay una reducción de horas porque se estarían supliendo con las de EI, hay la necesidad de replantear el problema de la carga horaria y regresar al plan de asignatura, lo que implica un replanteamiento curricular para el TBC. Así como el esquema de contratación de los docentes para cubrir de manera idónea las necesidades de los planteles, lo que implica establecer cargas diarias de 6 horas, de lunes a viernes para un total de 30 horas a docentes, y 40 horas a los responsables de revisar los libros de texto y realizar las adecuaciones pertinentes a los mismos, así como otras tarea académicas y administrativas.

Estos los problemas, y otros más, son urgentes de atender, los cuales emanan del cambio de modelo educativo de asignatura a modular, por lo que es viable y justificado regresar a trabajar bajo el esquema de asignaturas porque está sustentado en los objetivos

de formación y en la modalidad planteada desde el contexto del alumno, así como la importancia de la mediación del docente para vincular su formación con su entorno comunitario y fortalecer su arraigo, elementos esenciales de la modalidad del TBC. Además, estos fundamentos son parte de la estructura el currículo en la EMS bajo el enfoque por competencias y también de los planes y programas de estudio propuestos de la DGB.

Eliminar tajantemente las horas que se deberían de impartir de manera mediada por el docente y transformarlas en horas de estudio independiente carece de fundamento pedagógico alguno y trastoca sustancialmente la modalidad de TBC, lo que afecta severamente la formación de un sector de la población estudiantil que debe ser considerado prioritario ya que de no ser atendido es previsible el abandono de sus estudios, y peor aún, empujar a miles de jóvenes rurales a dejar sus lugares de origen para migrar a las zonas marginadas de las ciudades o de los Estados Unidos y vivir en condiciones adversas tal vez por el resto de sus vidas.

Todo lo anterior parece venir de un esquema financiero impuesto por una burocracia con una visión excluyente y tergiversada de ahorro que sostiene que la educación es un gasto y no una inversión altamente rentable para el país, así como una actitud mezquina hacia los docentes al reducir de 30 y 40 horas, a solo 20 y 30 horas de trabajo, a sabiendas de que son insuficientes cualitativa, cuantitativamente, porque no se cubren en su totalidad las horas y los créditos necesarios previstos para llevar a cabo la formación integral de los jóvenes del TBC.

Bibliografía

- Arnaz, A. J. (1990). La planeación curricular. México: Trillas.
- Arroyo, J. (2018). Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior. México: SEP.
- Castro González, P. (2014). Propuesta de un diseño curricular desde las cuestiones sociocientíficas. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, pp. 62-68.

- Coll, C. (2007). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. México: Paidós.
- Dander Flores, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red: Revista de evaluación para docentes y directivos*, 27-43.
- DGB (2018). Documento base del Bachillerato General. México.
- DOF (2008). Acuerdo 442: Marco Curricular Común. México. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#:~:text=Marco%20Curricular%20Com%C3%BAAn%20\(MCC\)%20con,\(EMS\)%20en%20el%20pa%C3%ADs.&text=Una%20competencia%20es%20la%20integraci%C3%B3n,actitudes%20en%20un%20contexto%20espec%C3%ADfico](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#:~:text=Marco%20Curricular%20Com%C3%BAAn%20(MCC)%20con,(EMS)%20en%20el%20pa%C3%ADs.&text=Una%20competencia%20es%20la%20integraci%C3%B3n,actitudes%20en%20un%20contexto%20espec%C3%ADfico)
- DOF (2019). Ley General de Educación. México.
- Kant, I. (2003). *Lecciones sobre pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kohan, O. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos* vol. 40. no. 159.
- SEMS (2015). Documento base del Telebachillerato Comunitario. México: DGB.
- SEP (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior. México.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Disponible en: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf
- Weiss Horz, E., et al (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 7-26.
- Weiss Horz, E. (2017). *Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.



Pendientes en oro y rosa. Luis Eduardo González López
2021. Morelia, Mich. Méx.

ENSAYOS

Covid-19 y educación en México: Respuestas emergentes y nuevos retos

Roberto Barajas Sánchez¹

El impacto de la crisis educativa provocada por la pandemia no tiene precedentes por lo que la comunidad mundial no estaba preparada para afrontar tal emergencia sanitaria. Muchas medidas se han implementado sobre la marcha para aminorar sus consecuencias específicamente en materia educativa.

En el mes de marzo de 2020 se aceptó oficialmente la entrada a México de la pandemia sanitaria denominada COVID-19 razón por la que se inició la implementación de diferentes medidas sobre todo de carácter preventivo como *quédate en casa, sana distancia entre personas, evitar la asistencia a lugares de concentración masiva y el uso de cubrebocas*, así como la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, en aulas y centros educativos, actividades en oficinas públicas y privadas, cierre parcial o total en fábricas y establecimientos comerciales, entre otras, es decir, de todas aquellas actividades consideradas como no esenciales, con el fin de que la pandemia no avanzara tan rápidamente como sucedió en algunos países al inicio.

De las múltiples afectaciones que la emergencia sanitaria ha traído al mundo en general y particularmente a México destacan las de carácter sanitario, económico, alimentario, comercial, turístico y educativo. Cabe destacar que estas consecuencias presentan mayor incidencia en las zonas rurales y urbano-marginales.

En el caso de la educación básica, media y superior se inició con la educación a distancia. Lo que en algunas regiones del

1. Sociólogo, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Sociología Rural, Universidad Autónoma de Chapingo. Investigador social independiente. Correo: robertobasar@gmail.com

país se conoció como “Mi escuela en casa” o “Aprende en Casa” programa elaborado por la SEP que se transmite principalmente por computadoras, tablets, celulares a través de internet, televisión abierta y por cable (De León et al, 2020).

Las grandes desigualdades y la alta marginalidad preexistentes y prevalecientes en nuestro país hacen que las repercusiones de la emergencia sanitaria sean mucho más severas en unos lugares que en otros.

Con fines de análisis, se retoman algunas de las principales secuelas que la pandemia ha tenido en el ámbito educativo en nuestro país.

Un primer elemento es el uso de la enseñanza virtual a diferentes niveles y que evidenció el enorme rezago que la educación con nuevas tecnologías tiene en países como México. Situación que está generando un evidente atraso en la educación (Román, 2021).

Esta situación de crisis extraordinaria ha obligado a las instancias educativas a implementar medidas inéditas para continuar con la enseñanza-aprendizaje a través de tecnologías remotas (Ruíz Cuellar, 2020). Lo que en nuestro país está ocasionando importantes desigualdades en este rubro ya que la infraestructura educativa a nivel nacional y particularmente en lugares marginales, muchos de los cuales por primera vez tenían un acercamiento con una computadora o con internet, ya que estos medios no eran parte de su normalidad (Villafuerte, 2020).

Para la UNESCO, más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto en la necesidad de enfrentar un escenario educativo que les es ajeno porque estaban acostumbrados a las clases presenciales, interactuando cotidianamente con su profesor, con un calendario de actividades y planes de estudio ya elaborados.

En esta crisis sanitaria generalizada, la educación a distancia es lo mejor que se ha podido implementar, y las instituciones, profesores, alumnos, familia y condiciones mínimas de estudio en

el hogar, pueden lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje no represente un elemento de mayor desigualdad social (Castillo Mendoza, 2020).

Sin embargo, estamos obligados a entender que ambos tipos de educación, presencial y a distancia no son lo mismo. La ausencia del espacio especial para la educación, aula o salón de clases y la interacción de docentes y alumnos, a cambio del uso de la tecnología que los sustituye hacen una enorme diferencia.

Según datos del INEGI (2019), menos de la mitad de la población de educación primaria tiene acceso a nuevas tecnologías, el 44.3% no cuentan con computadora, 56.4% dispone de Internet y el 10.7% lo tiene fuera de su casa.

En este punto también se debe reconocer y analizar la brecha generacional que divide al personal docente entre ellos mismo y con sus alumnos. El uso o no de las nuevas tecnologías de comunicación causan en estos momentos situaciones que generan altibajos considerables en el proceso educativo. Esta situación no es nueva, pero se ha agudizado con la pandemia. Asimismo, los formatos educativos y los recursos didácticos utilizados en ambas formas de enseñanza (presencial y a distancia) son distintos y en consecuencia la asimilación por parte de los alumnos tiende a ser diferente.

Un elemento más a considerar es el de las relaciones humanas, ya que, en un salón de clases el profesor y los alumnos tienen una comunicación personal, directa y permanente, en tanto que en la educación a distancia la relación entre ellos depende de cuestiones tecnológicas como las conexiones, velocidad de transmisión de datos, videos y audios, y eso considerando que se tiene acceso a una computadora con servicio de Internet.

El profesor juega un papel de orientador o guía de sus alumnos, a quienes conoce, así como a su familia, sabe de sus problemas y capacidades, etc. En cambio, con la educación a distancia esa relación se llega romper o a trastocar significativamente.

En el caso del material de apoyo e imágenes utilizadas en la educación a distancia, suele suceder que no son del conocimiento de los alumnos por igual, ya que, al ser diferente su realidad cultural, social y económica, no entienden lo mismo de lo que ven y escuchan (Mateos y Dietz, 2020). Esta situación genera una problemática que no es fácil de resolver, y se complica más aún en el momento de evaluar a los alumnos que estudian a distancia. Cómo evaluar con los mismos indicadores a alumnos que son diferentes en muchos sentidos.

Es evidente que, la emergencia sanitaria está evidenciando las desigualdades educativas que tiene México. Por lo tanto, se requiere de la implementación de acciones de carácter urgente que permitan hacer frente a los grandes retos que presentan las consecuencias pandémicas del COVID-19.

Los nuevos retos de la educación derivados de la pandemia precisa de medidas inmediatas y otras de visión a mediano y largo plazo (Székel, 2020). A corto plazo se necesita que los alumnos que trabajan en las actuales condiciones desfavorables logren concluir lo mejor que se pueda sus estudios y puedan acceder al siguiente nivel (lo cual evidentemente es prioritario para las autoridades educativas).

En el mediano plazo, se debe empezar a pensar en cómo resolver los problemas para los ciclos escolares inmediatos a la contención de la pandemia. Primero, resolver la desigualdad de condiciones de los alumnos en cuyos lugares de origen no cuentan con la infraestructura, el equipamiento ni con el personal docente capacitado requerido para continuar su proceso de aprendizaje a distancia. Además, es importante destacar que las condiciones en sus casas muchas veces no reúnen los requerimientos mínimos para estudiar, debido a que se cuentan con espacios compartidos para comedor, sala, recámara, a veces sólo se dispone de una computadora y son dos o más los integrantes de la familia que la necesitan.

Segundo, minimizar la permanente amenaza de verse obligados a abandonar sus estudios por el fuerte y prolongado impacto económico que resienten todos los miembros de la familia. La deserción escolar es un hecho que se acrecienta cada vez más, sobre todo en las zonas del país de alta marginalidad.

En Tercer lugar, está la situación relacionada con las consecuencias que podrán afectar a las generaciones de alumnos posteriores al COVID-19, ya que tendrán que enfrentarse a un ámbito laboral que les será más adverso aun cuando hayan concluido satisfactoriamente sus estudios. La lucha será enconada entre los alumnos que se quieran incorporar a un trabajo remunerado, contra los que luchan por no perderlo y habrá que considerar también a los que perdieron su empleo y quieren recuperarlo. A todos les urge contar con una actividad remunerada donde sea y a veces en condiciones salariales y laborales desfavorables.

Todos estos alumnos que no logren un trabajo son los que vendrán a engrosar las ya de por sí saturadas actividades del trabajo informal y su precariedad asociada. Y otros muchos pasarán a formar parte de las generaciones que ni estudian ni trabajan y que lamentablemente pueden ser enganchados por la delincuencia. Mención especial merecen aquellos jóvenes que no pueden concluir sus estudios cuando menos al nivel de la preparatoria ya que para ellos los peligros mencionados podrán ser más contundentes y dramáticos. Para muchos la emigración principalmente hacia Estados Unidos será su única opción con todos los riesgos que esta decisión conlleva.

Para la UNESCO en América Latina y el Caribe, el cierre de escuelas afecta a más de 156 millones de estudiantes y a cerca de mil 500 millones a nivel mundial (Ruiz de Cuellar, 2020), esto se suma a la incertidumbre laboral de miles de docentes que no tienen claridad de cuándo se recuperará la “normalidad” escolar y de en qué condiciones se encontrarán las escuelas y o centros educativos, de qué manera se recuperarán los planes de estudio que fueron modificados de acuerdo a las condiciones de

educación a distancia. Además, de las condiciones sociales y económicas adversas generadas por la contingencia sanitaria. Ante este panorama surgen incógnitas tales como cuántas de estas situaciones podrán recomponerse y cuáles presentarán condiciones tal vez irreparables, entre muchas más.

Otra variable de las consecuencias que se están presentando en la educación en México y en general en América Latina, es el papel de madres y padres de familia quienes en la mayoría de los casos han tenido que asumir el rol de guías o mentores para sus hijos, sin contar con la preparación, conocimientos teóricos, condiciones materiales mínimas, y muchas veces sin el ánimo de apoyar a sus hijos por tener problemas que son prioritarios como la falta de trabajo, carencias económicas, entre otros no menos relevantes.

Un serio problema para los padres y que no ha sido abordado sustancialmente es el que se refiere a la educación dirigida a los niños pequeños en la llamada primera infancia o preescolar relativo al impacto emocional de los pequeños de entre 2 y 5 años que viven una realidad de confinamiento y muchas veces de tensión familiar, fenómenos psicológicos que los afectan (no solo a nivel educativo-formativo), los cuales llevan a preguntarse en qué medida se podrían superar una vez que se controle la emergencia sanitaria y se vuelva poco a poco a la “normalidad educativa”.

Con intención de ofrecer alternativas a los nuevos retos educativos en México y América Latina derivado del Covid-19, diversas instancias educativas han elaborado propuestas relevantes. Por ejemplo, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en su sitio Web, publicó en 2020 lo que denominó *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19* (MEJOREDUC, 2020) Las cuales son una propuesta para enfrentar de una mejor manera las secuelas de la ya prolongada pandemia. Entre las que están las siguientes:

- Atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar.

- Diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso.
- Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: los hogares no son escuelas, las madres y los padres de familia no son docentes.
- Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.
- Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología está realizando diversas investigaciones sobre el Covid-19 y la educación. Varias universidades públicas y privadas también están trabajando al respecto.

Asimismo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) organizó un Foro virtual con el título *La investigación educativa en tiempos del Covid-19*, donde se plantearon temas y preguntas específicas sobre educación y Covid-19:

- ¿Qué lecciones derivadas de la investigación educativa sobre modalidades a distancia y en línea, participación social, equidad, rezago educativo, mejora continua de la calidad de la educación y educación no formal tenemos para poder enfrentar la problemática delineada con mayor certeza?

- ¿Qué faltaría por saber en el campo del aprendizaje y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación?
- ¿Qué acciones están emprendiendo los colectivos magisteriales, autoridades educativas federales, estatales y municipales, y la sociedad en general para dar continuidad a las labores educativas en los distintos niveles y modalidades educativas, y enfrentar la situación de resguardo en casa?
- ¿Cuál ha sido la respuesta de otros gobiernos, agencias de cooperación internacional y, en México, de los gobiernos federal y estatales ante la contingencia? (Reimers y Schleicher, 2020).
- Es altamente posible que la emergencia sanitaria profundice la desigualdad social, económica y educativa en México.
- En la gran mayoría de los hogares los padres de familia no contaban con una experiencia previa que les permitiera hacer frente a las exigencias de la educación a distancia.
- El trasladar la escuela al hogar generó situaciones de desestabilidad entre los miembros de la familia.
- La escasa y a veces nula capacitación y experiencia de los docentes para trabajar con nuevas tecnologías educativas a distancia.
- La educación en México y en muchos países del mundo, no va a ser la misma cuando concluya la emergencia sanitaria.

La Educación durante el Covid-19

Según la ONU (2020) la emergencia sanitaria conocida como COVID-19 ha provocado una severa crisis educativa en todo el mundo, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos. En tanto que, el cierre de escuelas y centros de enseñanza ha impactado a aproximadamente al 94% de estudiantes, principalmente en los países de escasos recursos.

Tratando de enfrentar esta situación se están implementando acciones alternativas de educación como es el uso intensivo de canales de radio y la televisión abiertos para compensar que no en todos los hogares se tiene acceso a nuevos instrumentos tecnológicos de educación a distancia, como computadoras o internet.

Esta interrupción de la educación no tiene para cuando concluir y volver a la “normalidad” educativa, razón por la que la mayoría de los países no adelantan fechas aproximadas para reabrir escuelas en sus diferentes niveles y ubicaciones.

Se tienen propuestas, pero no fechas. Esta situación se está agravando por el llamado “rebrote” de la pandemia que se está presentando en muchos países.

En el informe citado de la ONU (2020), se plantean algunas recomendaciones para mitigar el impacto del Covid-19 en la educación. Algunas relevantes para México son:

- Planificar cuidadosamente la reapertura de escuelas y centros de enseñanza a todos los niveles.
- Proteger y garantizar el presupuesto destinado a la educación como prioridad gubernamental.
- Solventar a la brevedad los atrasos educativos generados por la emergencia sanitaria, prevenir e implementar medidas que eviten la deserción escolar, Capacitar y actualizar la planta docente en todos sus niveles escolares.

A su vez, un Informe de la UNESCO de 2020 señala que se calcula que en un 40% de los países más pobres, no se ha brindado el apoyo necesario a los alumnos que han abandonado sus estudios o de los que están a punto de hacerlo.

Conclusiones preliminares

La educación en línea implementada para hacer frente a la emergencia sanitaria y su impacto en el sistema educativo nacional (SEN) evidenció claramente la profunda y añeja desigualdad social en México por lo que el uso de técnicas conocidas como TIC, tendrá que ampliarse a nivel nacional, es decir, a todo el país. Zonas marginadas rurales y urbanas por igual.

La educación a distancia debe iniciar por explicar a todos los estudiantes de los diferentes niveles en qué consiste la contingencia sanitaria, qué es el COVID-19, como impacta a todas las personas y porqué es necesaria la educación a distancia. Esta explicación también debe abarcar a los padres de familia y autoridades locales.

La evaluación del verdadero efecto o impacto de la implementación de la educación a distancia como respuesta a la emergencia sanitaria, podrá ser más acertada cuando concluya en términos generales la contingencia sanitaria.

La pandemia ha evidenciado, por una parte, que la función de los profesores sigue siendo esencial tanto en la educación presencial como a distancia. Su intervención es indispensable, así como su formación permanente. Por otra, que los padres de familia y/o tutores no pueden ser ajenos al proceso educativo de sus hijos, por lo que la educación permanente para toda la población sin importar la edad debe ser un derecho con posibilidades de ser ejercido.

En suma, es momento de interrogarse cómo deberá ser la educación en México una vez concluida la pandemia y qué hacer a corto plazo para recuperar la educación y encaminarla al futuro.

Bibliografía

- Castillo Mendoza, Lucia. Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. L, Núm. Espe., pp. 343-352. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2020) Foro virtual La investigación educativa en tiempos del Covid-19. (22 y 24 de abril). Disponible en: https://www.facebook.com/watch/live/?v=176163093516639&ref=watch_permalink y <https://www.youtube.com/watch?v=kmDxp4-Ye-U>
- De León, Lourdes; Pasquel, León; Pérez Hernández, Juan Luciano; Vázquez, Bernabé (2020). Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas. En: *Educación Intercultural. La educación intercultural frente a la pandemia* (1) Colección boletines de grupos de trabajo CLACSO Secretaría Ejecutiva.
- INEGI (2019) Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Tecnologías de la Información y Comunicaciones TIC's en Hogares. México: INEGI. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Tabulados>
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunter Dietz (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sobras y algunas luces. *EF Educación Futura*, 9 de agosto. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>
- MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020), *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19*. Gobierno de México Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf
- ONU (2020). La educación durante la COVID-19 y después de ella”, Informe de Políticas.
- Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del Covid-19*, Enseña Perú. Disponible en: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf

Román, José Antonio (2021) Riesgos de volver a los niveles de pobreza de hace 10 años: CONEVAL, México: La Jornada, 10 de febrero.

RuízCuellar, Guadalupe (2020) "COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 25, Núm. 85, abril-junio http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229

Székel, Miguel (2020) Cicatrices del COVID-19 en la Educación. Nexos, julio. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=48719>

Villafuerte, Paola (2020). Educación en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje. Observatorio de Innovación Educativa. México: ITESM. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: Desigualdad y abandono escolar

Javier Irepan Hacha¹, Rosalía López Paniagua²

Los efectos de la pandemia por el COVID-19 en el ámbito educativo fueron inmediatos, una vez que se determinó a principios del 2020 cerrar las escuelas a nivel global a fin de detener el contagio y adoptar la sana distancia, lo que llevó a su vez a instaurar la modalidad de la educación virtual. Sin embargo, en México estas medidas no han sido fáciles de adoptar por el conjunto de la población escolar ya que la permanencia en casa no es una opción disponible para todos y menos aún adaptarla como aula o al menos en un espacio medianamente propicio para el estudio. A esta carencia de espacio apropiado en casa, amén de la falta de compañía y apoyo de padres y/o familiares para resolver dudas académicas, que por diversas causas (empleo, desconocimiento, desinterés, ...), especialmente para niños y jóvenes, se suma la falta del equipo de cómputo y conexión a internet elementos que resultan indispensables, pero costosos e inalcanzables para la mayoría de las familias mexicanas.

Si bien, los efectos de la pandemia en la educación no se hicieron esperar y en poco tiempo se empezó a debatir sobre los cambios y retos que día a día se presentan (IISUE-UNAM, 2020), es hasta recientemente que se disponen de datos estadísticos que muestran claramente tales impactos, los cuales se suman a los daños causados por casi cuatro décadas de gobiernos de corte neoliberal y una gestión basada en la corrupción de Estado, los cuales implementaron políticas para eliminar los derechos laborales y precarizar el trabajo mediante el outsourcing, el encarecimiento de

-
1. Economista, Mtro. en Docencia en Ciencias Sociales, Doctorante en Educación, docente-investigador en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
 2. Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Correo: rosalia@unam.mx

la vivienda, la privatización de la salud y de la educación públicas, entre otras, que son en conjunto causa de la inequidad educativa que se ha manifestado en la última década (Ramírez- Díaz, 2012).

El declive en el bienestar de la población mexicana durante el régimen neoliberal llevó en el ámbito educativo al incremento del fenómeno de la desigualdad en diversas dimensiones: género, económica, cultural, regional, edad,..., los cuales se vinculan con otro denominado abandono escolar, que es un concepto crecientemente utilizado en lugar de deserción escolar (Tinto, 1989), ya que este último culpa al alumno, e incluso lo estigmatiza como desertor a la manera en que se utiliza en el ejército, en tanto que, abandono escolar toma en cuenta las condiciones escolares y extraescolares que determinan que un alumno de cualquier nivel escolar deje sus estudios. Es decir, se trata de un concepto multidimensional que afecta las oportunidades individuales, de movilidad, seguridad social, ingreso al mercado de trabajo y a la ciudadanía y participación en la toma de decisiones públicas (Cuellar, 2017).

Al respecto de las implicaciones en México de la pandemia de COVID- 19 los datos estadísticos resultan reveladores y al mismo tiempo dramáticos y preocupantes. De acuerdo con el INEGI (2021), la población escolar en nuestro país, se integra por personas de entre los 3 y 29 años, siendo un total de 54.3 millones de mexicanos los que pertenecen al sistema educativo nacional, de ellos un 49.4% son mujeres y un 50.6% son hombres, lo que refleja que la inequidad por género sigue siendo una limitante al desarrollo educativo, dado que las cifras no se corresponden con la proporción de mujeres y hombres en el país.

Siguiendo esta lógica, se puede señalar que la inequidad en el acceso a la educación se refleja de manera muy clara, con datos del INEGI, se desprende que, de las personas en edad escolar, no asisten a la escuela el 8.4% de las mujeres y un menor porcentaje del 8.2 de los hombres, aunque se ha dicho que se promueve la incorporación a la educación, lo cierto es que para las mujeres sigue siendo difícil acceder a la escuela.

En todos los niveles y modalidades educativas, se manifiesta la situación que guarda el desigual acceso a la educación. Solamente, en los niveles de preescolar y secundaria el porcentaje de mujeres inscritas es mayor que el de los hombres, ubicándose de la siguiente manera, 8.6% y 8.2% en preescolar, mientras que 23.6% y 22.8% en secundaria, en el resto de los niveles, el porcentaje de hombres es mayor.

Otro aspecto que es importante por revisar para un mejor conocimiento del hecho educativo es el tipo de escuela en el que se encuentran inscritos los estudiantes, la respecto es la educación pública la que atiende al mayor porcentaje con un 89% y solamente el 11% acuden a la privada. Sin embargo, el crecimiento de esta última en los años recientes ha crecido sostenidamente, sobre todo en los niveles medio superior donde alcanza el porcentaje del 13.2 y en educación superior el 24%.

En el marco de la contingencia internacional que se vive, es importante destacar los medios tecnológicos disponibles en los hogares para el desarrollo de las actividades académicas, de forma tal que se pueda conocer de manera correcta, las condiciones y en consecuencia las razones más importantes del abandono escolar, particularmente el de la desigualdad.

Así, de acuerdo a datos del INEGI, del total de inscritos al ciclo escolar 2019-2020, los alumnos de primaria utilizaron como herramienta principal para su estudio el celular inteligente con un 72%, en secundaria un 70.7%, en media superior un 58.8% y en superior un 33.4%, la computadora portátil, fue usada en el nivel primaria un 9.6%, en secundaria un 15.9%, en media superior un 26.5% y en educación superior un 52.4%, otros equipos electrónicos fueron menos usados y estos porcentajes explican que el acceso a infraestructura adecuada a las exigencias impuestas por la modalidad virtual, es muy limitada sobre todo en los niveles educativos inferiores.

Con relación a la conclusión del ciclo escolar 2019-2020, según datos del INEGI, se tiene que un 2.2% del total de estudiantes no logró concluir, teniendo al nivel medio superior como el de mayor impacto con un 3.4%, seguido del nivel secundaria con un 3.2% y la educación superior con un 2.5%. Como puede notarse se trata de un elevado porcentaje de estudiantes que han quedado fuera del sistema educativo nacional, más aún, considerando que en la educación privada el porcentaje es mayor, ya que reporta un 4.2% de estudiantes que se vieron obligados a abandonar sus estudios y no lograron concluir el referido ciclo escolar.

Siguiendo los datos que aporta el INEGI, las razones más importantes que evitaron la conclusión del ciclo escolar de los estudiantes, el 28.8% de los mismos señalan haber perdido contacto con sus maestros y en consecuencia no lograron hacer sus actividades académicas, principalmente las tareas, la segunda razón es más de índole económica en virtud de que el 22.4% señalan que alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o se redujeron los ingresos familiares.

Otra información para considerar es que el 20.2% de quienes no concluyeron el ciclo escolar fue porque la escuela cerró definitivamente, el 17.7% carecía de dispositivo electrónico o acceso a internet, sumado a que las escuelas cerraron temporalmente y las consideraciones que las clases a distancia no son funcionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje y que los padres o tutores no podían estar al pendiente de los alumnos.

Del total de alumnos que lograron concluir el ciclo escolar 2019-2020, 5.5 millones, no se inscribieron al nuevo ciclo escolar, de ellos 2.3 millones señalan que la razón fue por COVID-19, 2.9 millones no se inscribieron por falta de recursos económicos, adicional a ello, 3.6 millones no se inscribieron al nuevo ciclo escolar porque tenía que trabajar.

Como se puede observar el impacto de la pandemia en la educación, en todos los niveles educativos, es muy grande, se trata de millones de personas que han visto truncadas sus posibilidades

educativas y es previsible que les será muy difícil retomar su formación y más aún que puedan insertarse al mercado de trabajo en mejores condiciones y tener una convivencia social armónica.

Sin duda, la pandemia ha venido a incrementar la complejidad de la inequidad educativa y de la permanencia que ya se tenía, problemáticas que sólo se pueden entender de manera articulada a factores internos y externos a la escuela. Esta perspectiva lleva a un nuevo régimen social, económico y político, que adopte políticas educativas postneoliberales no sólo postpandemia que es la visión que está cobrando intensidad, ya con la pandemia sólo ha revelado con mayor intensidad su perversidad y deshumanización, por lo que nuevas políticas a favor de la vida resultan inminentes en México ya que es previsible que de continuar el empobrecimiento de las condiciones de vida de las mayoría de la población se agravarán las conductas delictivas y de envilecimiento de la vida cotidiana, problemas que sólo la justicia social y la educación son capaces de contrarrestar.

Bibliografía

- Cuéllar Martínez, Daniel (2017). Asociación Mexicana de Investigación Educativa. Congreso nacional de investigación educativa. San Luis Potosí, México. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>
- INEGI (2021). Encuesta para la medición del impacto COVID-19, en la educación (ECOVID-ED). Presentación de resultados.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México (2020). Educación y Pandemia. Una visión académica. Ciudad de México, 314 págs. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Ramírez Díaz, José Antonio (2012). *La inequidad en la educación superior de México*. Elaleph.com, Argentina.
- Tinto, Vicent (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectiva. *Revista de la educación superior*. Núm. 17, Vol. 18, julio-septiembre.

La sustentabilidad una condición para la educación en tiempos de pandemia

Mateo Alfredo Castillo Ceja¹

El mundo se encuentra en una crisis social, económica, ambiental, cultural, política y espiritual, generando una insostenibilidad del actual orden socio-ecológico, la humanidad ha tenido tres advertencias en su historia, la más reciente, 11,000 científicos en este año ***“declaran de forma clara inequívoca que el planeta enfrenta una emergencia climática”***, entre estos científicos Martín Röss (2004), Edward Wilson (2007), Albert Jacquard (2009) y James Lovelock (2009) en sus textos reiteran que debemos cambiar de rumbo si queremos seguir viviendo. Con esto son ya diez las amenazas a la comunidad de la Tierra que, en diferentes discursos tanto, el filósofo y luchador social Leonardo Boff como António Manuel de Oliveira Guterres secretario general de la ONU, se han pronunciado con preocupación. En tiempos de pandemia, recientemente justo el día de la Madre Tierra el Dalai Lama² y 100 premios Nobel hacen un llamado y mandan un mensaje claro para los líderes mundiales que se reunieron en la cumbre climática convocada por EUA a *“Mantener los combustibles fósiles bajo Tierra”*.

La pandemia ha venido a reconfigurar el paradigma de la Sustentabilidad, a partir de los cuestionamientos generados por Leonardo Boff³ *“¿Qué es lo que cuenta verdaderamente, la vida o los bienes materiales? ¿El individualismo de cada uno para sí, de espaldas a los demás, o la solidaridad de los unos*

1 Profesor Investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Responsable en México de la Iniciativa Internacional de la Carta de la Tierra www.cartadelatierra.org.mx Correo: matsal@prodigy.net.mx

2 <https://cnnespanol.cnn.com/2021/04/21/el-dalai-lama-y-otros-100-premios-nobel-piden-que-se-eliminen-los-combustibles-fosiles/>

3 <https://www.mexicosocial.org/coronavirus-despierta-lo-humano/>

con los otros? ¿Podemos seguir explotando, sin ninguna otra consideración, los bienes y servicios naturales para vivir cada vez mejor, o podemos cuidar la naturaleza, la vitalidad de la Madre Tierra, y el vivir bien, que es la armonía entre todos y con los seres de la naturaleza? ¿Ha servido para algo que los países amantes de la guerra acumulasen cada vez más armas de destrucción masiva, y ahora tengan que ponerse de rodillas ante un virus invisible evidenciando lo ineficaz que es todo ese aparato de muerte? ¿Podemos continuar con nuestro estilo de vida consumista, acumulando riqueza ilimitada en pocas manos, a costa de millones de podres y miserables? ¿Toda vía tiene sentido que cada país afirme su soberanía, oponiéndose a la de los otros, cuando deberíamos tener una gobernanza global para resolver un problema global? ¿Por qué no hemos descubierto todavía la única Casa Común, la Madre Tierra, ¿y nuestro deber de cuidarla para que todos podamos caber en ella, naturaleza incluida?

Ante esta crisis civilizatoria, caracterizada por la pandemia, el deterioro de los ecosistemas y el cambio climático, la humanidad tiene que re-comprender la manera en que estamos haciendo las cosas y la manera en que estamos tratándonos, se tiene que modificar el paradigma mecanicista, capitalista y consumista, por lo que debemos asumir nuestra responsabilidad como comunidad terrestre por el respeto hacia la naturaleza, justicia social y económica, derechos humanos universales y una cultura de paz.

Los gobiernos representados ante la ONU han desarrollado varios esfuerzos, los intentos son muchos y constantes en la generación de acuerdos y declaraciones vinculantes y no, al parecer estos acuerdos políticos, los incentivos financieros o soluciones tecnológicas no bastan para afrontar los desafíos del desarrollo sustentable. Entre estos: un acercamiento fragmentado y no coordinado; los continuos modelos derrochadores de producción y de consumo; falta de voluntad política y social; así como de políticas coherentes; pocos recursos para ejecutar la Agenda para el Desarrollo Sustentable (DS) y todos los programas acordados internacionalmente; **una re-comprensión del concepto de Desarrollo Sustentable y**

cómo transversalizar en el currículo educativo. Estos intentos incipientes han conspirado para frustrar los esfuerzos de poner en ejecución el DS, o el desarrollo equilibrado entre las necesidades económicas y sociales de la gente, y la capacidad de los recursos terrestres y de los ecosistemas para resolver las necesidades presentes y futuras.

Ante estas inconsistencias las ONU ha encomendado a la UNESCO emprender una serie de tareas a fin de lograr la transformación de las sociedad re-comprendiendo el modelo de Desarrollo Sustentable, promoviendo una Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS)⁴ y una Educación para la ciudadanía Mundial (ECM)⁵, partiendo como base del mandato desde las tres cumbres de Desarrollo Sustentable donde se generaron las declaraciones más importantes que se dieron cita en Rio de Janeiro Brasil (1992), Johannesburgo, Sudáfrica (2002) y Rio de Janeiro, Brasil (2012), el Seminario Internacional de Educación Ambiental (EA) generando como producto la Carta de Belgrado (1975), la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre EA (1977), Decenio de Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2014), la conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sustentable (2014) donde se desprenden la Declaración de Incheon *“referida hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”*, el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sustentable, todo esto bajo el respaldo de la reciente resolución 14 aprobada por la Conferencia General en su 40ª reunión *“Marco de aplicación de la Educación para el Desarrollo sostenible (EDS)”*

4 La EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía. A través de estos contenidos, la EDS pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de la vida y es un elemento fundamental de una educación de calidad, integral y transformativa que atañe al contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje. Logra su propósito transformando a la sociedad (UNESCO, 2014, Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf>).

5 La ECM tiene por finalidad dotar a los educandos de las siguientes competencias centrales: a) un conocimiento a fondo de cuestiones mundiales y valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto; b) habilidades cognitivas para

después del 2019” donde se aprueba el marco de la EDS para 2030 y se exhorta a la Estados Miembros a que lo apliquen activamente y a que movilicen fondos para actividades y programas de EDS en los planos nacional, regional y mundial, según proceda.

Uno de los principales movimientos éticos generados desde la ONU es el de La Carta de la Tierra⁶ (2000) aprobada durante la Cumbre de Johannesburgo (2002), y que para ser utilizada en estos procesos (EDS y ECM) se han aprobado ya 2 resoluciones la 32 C/17 (2003) y la 40 C/20 (2019), donde se *“Alienta a los Estados Miembros a tomar en cuenta los principios y valores enunciados en La Carta de la Tierra en sus esfuerzos en materia de educación para el desarrollo sostenible (EDS)”*.

La Carta de la Tierra es un marco ético para la construcción de una sociedad más justa, sustentable y pacífica. Se enfoca principalmente en promover la transición a estilos de vida sostenibles y a un desarrollo humano coherente. Reconoce que la protección ecológica, la erradicación de la pobreza, el desarrollo económico equitativo, el respeto a los derechos humanos, la democracia y La Paz son interdependientes e indivisibles.

La Carta de la Tierra es el producto de un diálogo intercultural de la sociedad civil mundial que duro aproximadamente una década, el cual se enfocó en buscar objetivos comunes y valores que compartimos como humanidad que nos ayuden a la transición hacia la sustentabilidad.

un pensamiento crítico, sistémico y creativo, lo que comprende aplicar un enfoque de perspectivas múltiples que aborde diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de las problemáticas; c) habilidades no cognitivas, incluidas aptitudes sociales como la empatía y la resolución de conflictos, y habilidades de comunicación y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de distintas extracciones, orígenes, culturas y posturas; y d) capacidades de comportamiento para actuar de forma colaborativa y responsable, y perseguir el bien colectivo (UNESCO, 2013, Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial – Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>).

6 La Carta de la Tierra, <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>

La Carta de la Tierra, como uno de los documentos valiosos sobre la EDS, puede seguir contribuyendo a estos esfuerzos, ahora a través del nuevo marco mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible para el periodo 2020-2030, titulado “Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS (EDS para 2030)”, cuya finalidad principal es el logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Por ello la Educación para el Desarrollo Sustentable debe ser una condición para formar a la juventud con sólidas bases para enfrentar los retos y resolver la problemática de la civilización mundial.

“La EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía. A través de estos contenidos, la EDS pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integrante de una educación de calidad, integral y transformativa que atañe al contenido y el entorno y los resultados del aprendizaje, como también la pedagogía. Logra su propósito transformando a la sociedad. (Hoja de Ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sustentable, 2014).”

Además, en los recientes Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS) conocidos también como Agenda 2030 se enuncia el objetivo 4 de Educación de Calidad *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*, en el cual se fija la meta 4.7 *“En 2030, asegurarse de que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”*.

El Gobierno federal asume su compromiso con el Desarrollo Sustentable a través de la Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México publicada en diciembre del 2019, con un enfoque de transversalización. La estrategia plantea una visión de país:

“La educación desempeña un papel central en todas las transformaciones nacionales y mundiales a largo plazo. Por lo tanto, la política educativa es el instrumento que, de forma más profunda, tiene el potencial de realizar aportaciones significativas a los ODS que conforman la Agenda 2030, y de contribuir a la edificación de un estado de bienestar donde los derechos humanos sean reconocidos y ejercidos de manera efectiva por las personas. Solo una educación de calidad, aquella que es inclusiva, equitativa, pertinente y eficaz, empodera a los individuos”.

Esta misma plantea como principio fundamental la transversalización del concepto de sustentabilidad en la política pública:

*“La Estrategia Nacional coadyuva como un insumo estratégico que **orienta los procesos de planeación** que actualmente atraviesa el país en los tres niveles de gobierno para la transversalización del enfoque de sostenibilidad”.*

Finalmente, hoy contamos ya con las bases políticas nacionales e internacionales para incidir en la educación con enfoque sustentable, a continuación, se enlistan:

- Declaraciones de Rio 92, Johannesburgo 2012 y Rio+20 (2012)
- Alianza Centro Americana para el DS (1994)
- UNESCO PAG – EDS – (2014)
- ODS (2015) – # 4 Educación de Calidad; meta 4.7.
- Proyecto Regional de Educación para AL y el C. PRELAC

- Resolución Carta de la Tierra/UNESCO 32C/17 (2003) y 40C/20 (2019)
- Programa Nacional de Desarrollo (4T).
- Compromiso con el Programa de Acción Mundial de Educación para el DS. Complexus y Red Nacional de Carta de la Tierra.
- Punto de Acuerdo de la Cámara Permanente, publicado en la Gaceta Parlamentaria No. 4445-IV, el 13 enero 2016, como exhorto para emprender el Programa Nacional de Educación para el DS.
- Punto de Acuerdo por la LXXIII Legislatura del Estado de Michoacán, 15 julio 2016.
- Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México (ENIA-2030), (Dic, 2019).

La pandemia covid-19 nos ha colocado en la reflexión continua para fortalecer el nuevo paradigma de la educación para el desarrollo sustentable, y desde la óptica de la Carta de la Tierra se pueden plantear las siguientes preguntas que bien pueden ser insumos para re-comprender la crisis del cambio climático, el deterioro de los ecosistemas y la misma pandemia. Dichas preguntas de reflexión son retomadas del reciente documento generado por la Red Mexicana de la Carta de la Tierra *“La Carta de la Tierra como marco ético para atender con responsabilidad la pandemia Covid-19”*⁷ estas son fundamentales:

Pensando en el respeto y cuidado de la comunidad de la vida:

- ¿Qué nos ha enseñado la pandemia del COVID-19 con relación a la importancia de contar con ambientes sanos para el bienestar de todos los habitantes del planeta Tierra?

⁷ <https://cartadelatierra.org/?s=carta+de+la+tierra+como+como+%C3%A9tico+para+atender+la+pandemia>

- ¿Qué nos ha enseñado la pandemia del COVID-19 con relación a la comunidad de vida?
- ¿Qué valores requerimos recuperar y aprender con el propósito de generar comunidades sanas, solidarias y productivas?
- ¿Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender con relación a nuestros estilos de vida, los cuales actualmente han cambiado y requieren de estrategias informadas para poder ajustarnos socialmente desde la perspectiva de una participación intergeneracional?

Sobre la integridad ecológica tenemos que reflexionar sobre:

- ¿Qué hemos aprendido de la pandemia COVID-19 con relación a los impactos en los sistemas biológicos naturales y humanizados?
- ¿Qué hemos aprendido a partir de los impactos de la pandemia COVID-19 con relación al cuidado y aseguramiento de la salud en las comunidades de vida, incluida la humana?
- ¿Qué tan responsables hemos sido con relación al manejo y comunicación de información, confiable y oportuna, sobre los diversos temas que se han generado por la pandemia?

Reflexionar sobre la justicia social y económica nos lleva a cuestionarnos:

- ¿Cómo podemos elaborar las estrategias orientadas a atender los ámbitos social y económico de forma incluyente, de tal forma que se procure prioritariamente a las poblaciones vulnerables?
- ¿Cómo cada persona y grupo social en el mundo podemos contribuir desde una perspectiva de bien común, para

seguir promoviendo el desarrollo humano de forma equitativa y sustentable en los próximos meses post COVID-19?

- ¿Cómo mantendremos al interior de cada sociedad del mundo el respeto a los derechos de todos, sin discriminación, una vez que termine la pandemia?

Y desde la democracia, no violencia y paz, los cuestionamientos son:

- ¿Qué haremos instituciones, iniciativa privada y grupos de la sociedad civil para fortalecer los trabajos que se están realizando con relación a la pandemia, desde una perspectiva de transparencia, rendimiento de cuentas, participación inclusiva y justicia?
- ¿Qué es indispensable mejorar en las diversas formas de comunicación formales y a través de las redes sociales, para que sean eficaces y eficientes, especialmente los mensajes de concientización, cuyos contenidos informativos sean precisos y veraces, así como la socialización de las prácticas sustentables que son ejemplo para adaptarnos a los nuevos estilos de vida y retos futuros?
- ¿Qué estrategias educativas y culturales tendremos que instrumentar en los siguientes meses post-COVID-19 para proteger a los animales de compañía y las especies silvestres, que actualmente están siendo afectados con motivo de los cambios de estilo de vida y el desconocimiento de su relación con los humanos?
- ¿Cómo promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz en los siguientes meses post-COVID-19?

Por la crisis civilizatoria que conocemos y que somos responsables y por todos estos esfuerzos que la humanidad ha puesto en la mesa para su discusión en los organismos internacionales de diferentes

temas principalmente sustentabilidad, medio ambiente, desarrollo y paz, es importante atender las siguientes recomendaciones a efecto de que nuestro país logre la sustentabilidad en el corto plazo:

- Transversalizar el concepto de Sustentabilidad en el currículo en todas las carreras más allá de una asignatura tradicional, como ahora lo recomienda la reciente ENIA-2030.
- Todas las disciplinas deberán ser comprendidas desde este enfoque, por lo que se deben generar facilitadores de estos conocimientos y crear las capacidades, habilidades y competencias necesarias.
- La Carta de la Tierra es el mejor referente para la EDS y ECM, ya ratificada por la UNESCO en su resolución 40C/20 (2019), por lo que es importante usarla como herramienta educativa para desarrollar la comprensión de los retos que la humanidad enfrenta y la necesidad de un estilo de vida sustentable.
- La EDS es una educación en valores, por lo que es importante precisar cuáles son los valores más ausentes y que estos contribuyan a la sustentabilidad de nuestras vidas y del desarrollo, aquí, la Carta de la Tierra tiene una importante utilidad ya que a través de sus principios precisa de valores como: respeto, cuidado, integridad, justicia, inclusión, democracia, tolerancia, paz, libertad, compasión y amor principalmente.
- La juventud que egresa de las IES además de salir formados profesionalmente deberá salir con un perfil más humano, sustentablemente alfabetizados, conocedores y con capacidad de ejercer los derechos que permite la Constitución para procurar la sustentabilidad del país.
- Las IES deberán atender los mandatos establecidos en el Programa de Acción Mundial de Educación para el

Desarrollo Sustentable, la Declaración de Incheon, las resoluciones de la UNESCO para usar la Carta de la Tierra, y la meta 4.7 de los ODS y la ENIA-2030.

- Las y los egresados de las IES se caracterizan por contar con habilidades y competencias para tomar decisiones y diseñar proyectos como ejecutar programas, y estos serán sustentables en la medida que ellos mismos cuestionen *si*: a) respetan y cuidan la comunidad de la vida; b) mantienen la integridad del ecosistema; c) son justos social y económicamente; d) son incluyentes, no generan violencia y contribuyen a la paz. Si cumple con estos criterios generales entonces estaremos hablando de decisiones y proyecto sustentables y por ello convencidos de que nuestros egresados han sido sustentablemente formados y contribuiremos a sociedades más justas, sustentables y pacíficas.

El Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS), desarrollo una profunda reflexión a efecto de redefinir el concepto de sustentabilidad, por lo que este deberá conocerse y ser un referente para la modificación en la LGEEPA y en la misma ley General de Educación Superior:

“La sustentabilidad puede ser definida como un proceso, en permanente construcción y adaptación, que exige la atención paralela de las dimensiones ecológica, político-social y espiritual, para generar condiciones propicias que permitan a los seres vivos satisfacer sus necesidades integrales y a las sociedades humanas, además, impulsar la justicia social y equidad económica. Ello implica, entre otros factores, la edificación de una ética ambiental, una nueva racionalidad económica, conocimientos interdisciplinarios, diálogo de saberes en el marco de la diversidad cultural y democracia, y el compromiso de heredar a las futuras generaciones condiciones favorables para la satisfacción de sus necesidades. COMPLEXUS (2013).

La Educación en México debe considerar un principio basado en la recomendación de la Declaración de Incheon particularmente alusiva a la meta 4.7. de los ODS que plantea:

“Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sustentable basado en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz.”

Finalmente, atendiendo la ENIA-2030 es pertinente una nueva política de sustentabilidad cuyo objetivo sea la sociedad sostenible en términos de:

*“Generar e intensificar iniciativas en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los avances hacia el logro de la sustentabilidad en el país y propiciar la mejora continua de la educación e incrementar las oportunidades de acceso a la misma para contribuir a la conformación de una **sociedad sostenible** que valora y promueve el conocimiento, la cultura, el arte y la información”.*

Tendremos tiempo y sabidurías suficientes para cambiar la lógica del sistema implantado hace siglos que ama más la acumulación de bienes materiales que la vida? Eso dependerá de nosotros. Leonardo Boff (2019)

RESEÑAS



Florero. Luis Eduardo González López
2021. Morelia, Mich. Méx.

El sentido de la tarea docente en tiempo de contingencia sanitaria

Elisa Bani Calderón Gil¹
 Leticia Rubio Pantoja²
 Benjamín Naranjo Rincón³

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020)

Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia. Educación básica. 103 págs. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>

Es importante aclarar que, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) es un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Es creada el primero de octubre de 2019, por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador.

Su principal función es coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, a través de la realización de estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de la mejora continua de la educación en el país.

-
1. Doctora en Educación Docente-Investigadora en la Escuela Normal de Michoacán, integrante del Cuerpo Académico Vestigium docentes de la ENSM. Correo: edificada@gmail.com
 2. Doctora en Pedagogía. Integrante del Cuerpo Académico Vestigium docentes de la ENSM. Correo: rupalety@hotmail.com
 3. Doctor en Formación de Formadores. Integrante del Cuerpo Académico Vestigium docentes de la ENSM. E-mail: benjanari@hotmail.com

En el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por decreto del entonces presidente Vicente Fox Quesada, con el objetivo de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional desde el nivel básico y medio superior, el cual desaparece el 15 de mayo de 2019, como parte de la contra reforma educativa del presidente Andrés Manuel López Obrador.

La MEJOREDU desde el 2020 ofrece de manera digital talleres dirigidos a docentes frente a grupo, técnicos docentes, directores, subdirectores, jefes de academia o materia, jefes de sector, inspectores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos en educación básica.

Dichos talleres, atienden a las sugerencias que promueve la misma MEJOREDU por la contingencia sanitaria para la educación básica. De manera general, las sugerencias se dirigen a tres sectores: escuela, profesores y padres de familia. Se hace énfasis en la atención prioritaria a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación o servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar, atención didáctica, lúdica a los estudiantes, preparación continua del profesorado, promover la educación cívica y ética, así como el trabajo en conjunto escuela y familia.

El sentido de la tarea docente en tiempo de contingencia se propone como un itinerario formativo, entre otros, en donde se busca promover la reflexión sobre las experiencias docentes en la contingencia sanitaria, identificar áreas de oportunidad y aprendizaje, permitiendo repensar las formas de enseñanza y aprendizaje en el aula en el marco de la nueva normalidad educativa. Es dirigido a docentes frente a grupo y técnico docentes en educación básica.

Ruta que se hace necesaria, debido a las condiciones de salud mundial y que para México se presentaron desde marzo del 2020, debido a la pandemia por el COVID-19. Obligando a la comunidad educativa a aislarse en casa y, empezar a buscar alternativas de comunicación entre la población educativa.

El documento para la elaboración de los talleres está diseñado a manera de manual, en donde se estructuran situaciones de aprendizaje. Se presentan los materiales necesarios para llevarse a cabo, tales como, objetivo de cada sesión, lecturas, narrativas, incidentes críticos, breves textos conceptuales, cuadros y organizadores gráficos, con el objetivo de promover el debate sobre tópicos relacionados con la práctica docente, en el marco del confinamiento y la contingencia sanitaria.

La propuesta está diseñada en un entorno de viaje, visitando cinco estaciones: 1) “La tarea docente en tiempos de cambio”, 2) “Viajar con emoción”, 3) “Las huellas del viaje”, 4) “Aprender a enseñar a la distancia. Un sendero inesperado” y 5) “Trazando nuevos caminos. Repensar la vida escolar”.

Se pone al centro del documento *El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia*, justamente el sentido, enfoque, orientación, dirección, camino que la práctica docente ha de tomar en el marco de la contingencia, cada estación va tratando de marcar pautas de reflexión y análisis, pero también da cierta orientación al respecto.

Se busca contribuir a la formación continua y desarrollo profesional, a partir de la generación de procesos reflexivos, tanto a nivel individual como colegiado, en donde se identifiquen áreas de oportunidad y aprendizajes para replantear las formas de interactuar, comunicar, y repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tiempo de contingencia sanitaria se hace necesario el cambio de la tarea educativa, con el uso de herramientas digitales, la adecuación de espacios físicos en los hogares tanto de profesores como de estudiantes, para atender y crear ambientes de aprendizaje, lo que por supuesto ha irrumpido en diferentes niveles la intimidad de los hogares.

Resignificar como sociedad el valor y la función de la escuela, entendiendo que el acompañamiento de los padres de familia es fundamental, pero, no en una función de profesores. Sin embargo, la coordinación y el diálogo es esencial, entendiendo que los tiempos y los medios son variados y a veces insuficientes, se han evidenciado las brechas socioeconómicas, en la sociedad mexicana, existiendo la necesidad imperante de comunicarnos sin tener contacto físico, por lo que el internet ha sido en cualquiera de sus modalidades una herramienta unificadora.

De ahí que las zonas rurales y marginadas, así como gran parte de la población urbana se encuentran en desventaja, incluso segregada de cualquier indicación y/o proceso educativo instruccional por parte del docente, ya que no cuenta con dispositivos electrónicos personales que le permitan cumplir con la realización de actividades académicas, así como con la señal de internet necesaria para establecer en tiempo y forma la comunicación.

Los propios profesores han tenido que asistirse de una serie de herramientas digitales atractivas y funcionales para planear sus clases (cuando hay oportunidad de llevarlas a cabo), así como invertir tiempo, más allá de las horas frente a grupo que ya se cubren.

Enfrentar los retos por la contingencia y continuar con la tarea educativa a distancia, repensar las relaciones socioafectivas entre docentes y estudiantes, entendidas a la distancia, sabiendo que el aislamiento por sí mismo ha generado ansiedad, trastornos de sueño,

alimentación, de conducta, entre otros, además de las defunciones cercanas por la pandemia, es importante que tanto el profesorado como la comunidad estudiantil, la escuela en general, reciban acompañamiento emocional permanente. Si bien, los planes y programas 2018 contemplan el acompañamiento emocional de los estudiantes, en sí mismo es insuficiente, pues los docentes también han pasado situaciones de estrés que se manifiestan de diversas maneras.

Los talleres se proponen como ese espacio de encuentro y hasta de catarsis emocional para el profesorado, por lo que la orientación sobre su desarrollo es importante. Su estructura es factible de llevar a cabo de manera autónoma por cada institución educativa, sin embargo, es importante que no se pierdan los objetivos principales de la actividad atendiendo la gran cantidad de problemáticas propias de cada escuela.

Por lo que para su realización es recomendable un mediador externo a la escuela, que marque de manera imparcial los objetivos en sí mismos de los talleres, de tal manera, que los profesores tengan la oportunidad de impregnarse de la reflexión de sus prácticas docentes, repensarlas y proponer como colegio de docentes el sentido de la labor docente en estos tiempos de incertidumbre y cambio.

Si bien es cierto, la labor docente ha cambiado constantemente a lo largo de la historia de la educación, la pandemia por COVID-19, es un parteaguas que urge la sistematización de la práctica docente, con el objetivo de ser vigente a las necesidades de los estudiantes y la sociedad en general. Luego entonces, hoy por hoy la emergencia sanitaria deja claro que la formación docente continua es una necesidad, pero, al profesorado se le ha de proporcionar el tiempo para la reflexión y el análisis de la práctica, así como de promover espacios dialógicos de construcción conjunta entre docentes, conformando comunidades de aprendizaje en la práctica docente.

De acuerdo con la propia Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, se requiere estar abiertos a los cambios, repensar en construir procesos de ajustes continuos en donde se tenga una perspectiva social y cultural; con el fin de satisfacer las necesidades, afrontar los retos y sostener mejorar los avances del Sistema Educativo Nacional.

La sistematización de la práctica docente, la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes y los espacios de diálogo son elementos esenciales en dicha transformación, ya que es desde y a través de estos que se articulan a los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que el desarrollo de talleres, cursos y la formación permanente en general es un factor que rompe las barreras de lo ya establecido para trazar nuevos caminos.

Realidad y oportunidades de la educación derivados de la pandemia COVID-19

Rosalía López Paniagua¹

Educación y Pandemia. Una visión académica

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, 2020, 314 págs.

Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Educación y Pandemia. Una visión académica, es un esfuerzo significativo de un colectivo de 35 académicos, bajo la coordinación del director del IISUE de la UNAM, Hugo Casanova Cardiel y la revisión académica a cargo de Ángel Díaz- Barriga, Leticia Pérez Puente y Sebastián Plá, se trata de reconocidos estudiosos del fenómeno educativo que, desde luego es de celebrar, más aún en una coyuntura indeseada como es la pandemia ocasionada por el covid-19 que ha generado una situación social compleja en todos los ámbitos y en especial en el educativo, ya que han surgido fenómenos nuevos los cuales se agregan a la ya difícil situación educativa en México derivada de problemas estructurales, así como por la orientación de mercantilización dada por los gobiernos neoliberales en las últimas cuatro décadas a la educación y por ende el desmantelamiento del sistema de educación pública en todos sus niveles.

El libro está organizado en seis apartados: Educación, escuela y continuidad pedagógica; Educación superior; Educación, tecnología y conectividad; Educación, desigualdad y género; Educación y cultura. La dimensión histórica y; La educación hacia el futuro.

1. Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
Correo: rosalial@unam.mx

En el primero se abordan temas relativos a la necesidad de replantear el significado de la escuela y a la situación contradictoria en la que ha caído la educación de opresión versus esperanza debido a la emergencia sanitaria mundial, así como las tensiones entre las lógicas distintas que tienen la escuela y el hogar. También, el reto pedagógico que ha enfrentado la educación en el nivel medio superior y cómo se ha intentado sortear la crisis sanitaria, y la expresión de la desigualdad existente en la educación básica visibilizada crudamente por la actual circunstancia de salud.

El segundo apartado, integrado por seis trabajos, trata la magnificación del fenómeno de la educación en línea, a raíz del cierre de las escuelas de educación superior, desde luego, los procesos de transición y sus interrupciones, así como una perspectiva comparada de la respuesta de estudiantes y académicos de universidad en diversas partes del mundo ya que al inicio de la pandemia, no todas aceptaron transitar a la educación en línea, por considerar discriminatoria la medida debido a la imposibilidad de acceder a los recursos que implica. Además, se analizan, las tensiones curriculares que ha significado la nueva modalidad digital, y los primeros impactos de la crisis sanitaria en términos del presupuesto federal destinado a la educación superior en México. Otro tema abordado es el relativo a las trayectorias escolares en términos de su continuidad, interrupción y abandono y por último el relativo a la práctica docente universitaria también sometida a la tensión que implica las experiencias de cambio imperioso.

En tanto que el apartado tres, está dedicado a los aspectos relativos a la educación, tecnología y conectividad, en principio a las desigualdades educativas y la brecha digital que se manifiesta claramente con la pandemia, por la falta de acceso y la disponibilidad de los medios digitales los cuales se consideran dos deudas de la educación en el país. Al mismo tiempo, que surgen innovaciones atractivas y campos de pensamiento como la robótica móvil y el pensamiento computacional, con fines lúdicos. No se dejan fuera los aspectos relativos a la respuesta institucional emergente y sus consecuentes aciertos y errores, como *Aprende en*

casa con #Sana Distancia y las acciones de alfabetización digital para los docentes, llevadas a cabo durante la cuarentena.

La educación y sus expresiones de desigualdad y género ocupan el apartado cuatro, al respecto se analizan las formas de evitar reproducir la desigualdad social y educativa que afecta a más del 50 por ciento de los estudiantes mexicanos. También, se estudian los problemas viejos y nuevos de la educación indígena ante la pandemia, teniendo en cuenta que se trata de población estructuralmente en desventaja. Esta circunstancia se vincula con la urgencia de orientar la educación con propósitos de construcción de ciudadanía a fin de que las mujeres se conviertan en actores capaces de transformar su entorno. Así mismo, el problema de la violencia doméstica y hacia las mujeres es ineludible de analizar para su atención ya que el confinamiento creó las condiciones para exacerbarlo, al tiempo que la demanda de igualdad educativa en la postpandemia se revela como un derecho de igualdad sustantiva entre hombres y mujeres urgente de hacer realidad, tal y como se establece por las Naciones Unidas el cual implica el cumplimiento de cuatro factores: las oportunidades, la participación, el trato y los resultados. En este marco algunos hechos específicos como la toma de la Facultad de Filosofía y Letras de noviembre del 2019 a abril del 2020 por parte de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL), es analizado en el marco de procesos históricos de larga duración ya que permiten el juicio crítico del devenir para derivar soluciones apropiadas en el presente.

A continuación, el apartado cinco titulado *Educación y cultura. La dimensión histórica*, parte del cuestionamiento a la creencia generalizada que el coronavirus es una crisis inédita, sobre la cual se exponen argumentos históricos en torno a los registros acerca de las pandemias, el hambre y la muerte (guerras) que existen desde la antigüedad y hasta nuestros días, por lo cual la mencionada creencia se desploma.

Sobre México, se presentan datos y argumentos interesantes sobre las primeras autopsias durante la epidemia de 1576, que afectó crudamente a la población originaria en la Nueva España. Además, sobre los imaginarios y realidades de las epidemias en los tiempos cuando la muerte es la protagonista se estudia, en este apartado, el periodo de la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, en el que se advierten ciclos de pánico colectivo, denominados crisis de subsistencia por la falta de alimentos y el sufrimiento de la población, en los que se entremezclan, la incertidumbre y la difusión de rumores que permea la vida cotidiana. Sin embargo, en este mismo periodo medieval de la crisis de subsistencia por la peste, un grupo de universitarios del siglo VII, en Alcalá de Henares, tomaron acciones que los situaron en una condición de privilegio. Hechos como estos, sin duda, sirven para comprender el presente y enfrentar nuestro futuro.

De vuelta a México, en 1520, se trata las enfermedades europeas (las viruelas epidémicas) y cómo estas diezmaron a la población vulnerable, y las explicaciones de su origen disponibles en aquel momento, al respecto se describe la teoría humoral de Hipócrates y la de los temperamentos de Galeno basada en cuatro humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra, y otras que ayudan a entender el procedimiento científico que hoy ha llevado a descubrir el origen del covid-19 y a combatirla mediante la creación de una vacuna. Así también, se presenta un trabajo sobre la epidemia de colera morbus, en una vecindad del Colegio de San Juan de Letrán, en la Ciudad de México, en 1833 que, muestra los efectos de las pandemias en todos los ámbitos de la vida social que muestran la fragilidad de la especie humana ante los embates de la naturaleza, pero sobre todo cómo las desigualdades en las condiciones de vida vulneran a las personas.

Al respecto del tema de la higiene escolar en la escuela primaria está el caso del Consejo Superior de Educación Pública (1907-1908), y su intento de formar ciudadanos, pertenencia a la nación y responsabilidad social, en medio de la discusión sobre a quién correspondían estas tareas si a la familia, la escuela o el gobierno,

prácticas elementales en las que sorprendentemente se insiste hoy para contrarrestar la actual pandemia de covid-19.

Luego, se aborda la epidemia de influenza A (H1N1), conocida también como gripe porcina, que se vivió en México en el 2009 y detonó una emergencia sanitaria. En este capítulo es interesante el planteamiento de que las afectaciones a la salud pública estallan replanteamientos sobre temas relevantes y complejos como la solidaridad, las libertades individuales y la economía. Asimismo, la tensión que se presenta entre los argumentos de políticos y científicos, como sucedió en el 2009 en el que se advirtió un alejamiento soterrado de estos que impidió conocer lo que realmente significó, por lo que una sana coordinación entre las decisiones sanitarias y gubernamentales es deseable a la luz de la indagación de la experiencia de la epidemia de influenza y la actual de covid-19.

El último apartado se centra en la educación hacia el futuro y presenta, al inicio, algunas reflexiones sobre los nuevos comienzos de la educación en el marco del confinamiento de la que ha sido objeto. ¿Cómo será el día después de covid-19?, es una de las interrogantes entre otras, que guían el trabajo. La respuesta, se basa en el supuesto de que un nuevo comienzo implica desestructurar lo inevitable que trae consigo el capitalismo, guerras, pobreza, nuevas subjetividades derivada de la inteligencia artificial, pero también, abre el momento de lo posible, del inédito viable que nos puede dar la oportunidad de seguir no sólo con vida sino con una otra vida. Así mismo, la pandemia y la consecuencia del confinamiento como medida para evitar la propagación del contagio ha servido para darle a la naturaleza un breve respiro, y para tomar conciencia de la necesaria planificación de las actividades sociales como las relativas a la salud pública en la que las universidades y el conjunto de las instituciones de educación tienen un rol muy importante en la formación y actualización de los profesionales de la salud con capacidades no sólo de enfrentar esta pandemia sino evitar con nuevos hábitos de vida las contingencias sanitarias.

Asimismo, la pandemia covid-19 pone en el centro la urgente operación pedagógica como proyecto individual, social, local y global, que es una invitación a movilizar las subjetividades y a construir vínculos de identidad para enfrentar las causas y efectos de la emergencia como parte de la estructura del capitalismo por lo que no se trata de una crisis transitoria sino de una manifestación del desmoronamiento del sistema occidental de vida. Por lo que el regreso a la normalidad sólo presupone la profundización de la crisis, en este contexto, la tarea educativa y pedagógica consiste en la construcción de otra normalidad, a partir de propuestas político-culturales que reconfiguren los vínculos sociales y de estos con la naturaleza.

Es indiscutible que la pandemia por coronavirus a develado la fragilidad humana y la limitada capacidad de contención de este fenómeno que ha interrumpido las dinámicas sociales cotidianas. Estos eventos son resultado de amenazas, riesgos y vulnerabilidad combinados de forma compleja. Los desastres se han agravado debido al incremento de los factores de riesgo que se han sumado sistemáticamente por la dinámica social contemporánea, pero son impredecibles y débiles los mecanismos para afrontarlos. Esto lleva a suponer calamidades inciertas en el futuro, por lo que es imperativo adoptar un enfoque de reducción de riesgos en políticas y acciones institucionales, con medidas de prevención, durante y remediación, y asumirlo como un derecho y obligación ciudadana.

En suma, la riqueza de reflexiones y enfoques sobre educación y pandemia que comprende este texto es sin duda un aporte valioso y una excelente invitación a empeñarse en comprender las causas y los efectos de la crisis sanitaria que nos está tocando vivir e identificar los retos y oportunidades que se despliegan para la educación y su permanente tarea de contribuir no sólo a sortear esta contingencia global de la mejor manera sino a prefigurar otro mundo mejor posible.

Junta Directiva

Presidente

ING. SILVANO AUREOLES CONEJO
Gobernador Constitucional
del Estado de Michoacán

Secretario

LIC. HÉCTOR AYALA MORALES
Secretario de Educación
en el Estado

Vocales

DR. RAÚL CÁRDENAS NAVARRO
Rector de la Universidad
Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo

DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ
Director del Instituto
Tecnológico de Morelia

ING. SERGIO MALDONADO TAPIA
Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán
del IPN



**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación**
“José María Morelos”

Directorio

**MTRA. MARÍA CECILIA
IZARRARAZ GUTIÉRREZ**
Directora General

DRA. KAREN AIDA ORTIZ CORTÉS
Subdirectora Académica

**LIC. SERGIO ARTURO
GRANADOS ÁVILA**
Subdirector de Planeación

**C.P. ALEJANDRO
SÁNCHEZ SÁNCHEZ**
Delegado Administrativo

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación
DRA. ROSALÍA LÓPEZ PANIAGUA
Directora

Consejo Editorial

Dr. Antonio Santoni Rugiu
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
*IISUE-Universidad Nacional
Autónoma de México*

Dr. Carlos Alberto Torres
*University of California, USA/
Instituto Paulo Freire*

Dr. Manuel Gil Antón
El Colegio de México

Dr. Colin Lankshear
*Central Queensland University,
Australia*

Dr. Francesc Jesús Hernández i
Dobon. *Universidad de Valencia,
España*

Dr. José Antonio Ramírez Díaz
Universidad de Guadalajara

Dr. Jesús Ruiz Flores
Western American Social Science

Mtro. Alberto Arnau Salgado
El Colegio de México

Dra. Ilse Brunner
*Centro de Cooperación Regional
para la Educación de los Adultos
en América Latina y el Caribe
(CREFAL)*

Dra. Carmen Betti
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Francesca Torlone
*Dr. Paolo Federighi
Università degli Studi di Firenze*

Comité Editorial

Dr. Rogelio Raya Morales
Dr. José Ramírez Guzmán
Dr. J. Guadalupe Duarte Ramírez
Dr. Sergio R. Torres Ochoa
Mtro. Javier Irepan Hacha

Revisión de estilo

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz

Formato, maquetación y forros

Lic. Luz Angélica Mani Villa

ETHOS EDUCATIVO
Revista de Ciencias de la Educación
Núm. 56

Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
“José María Morelos”

Se terminó de imprimir en Junio de 2021,
ZC Impresiones
el tiraje consta de 400 ejemplares
