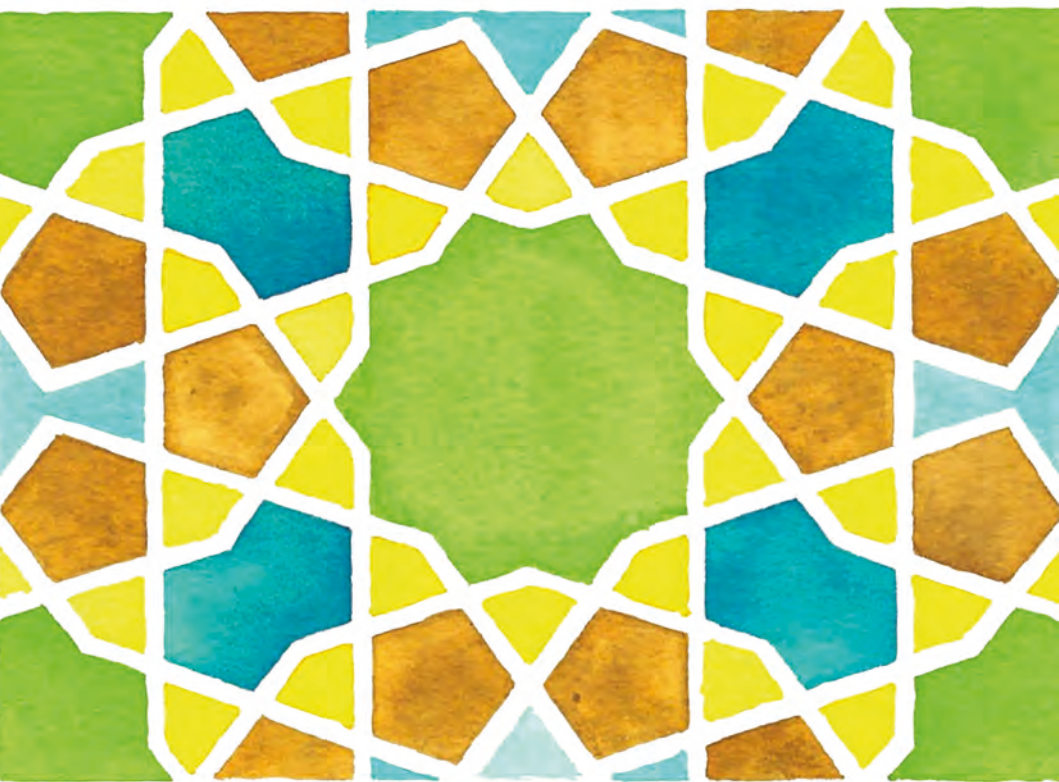


ESPACIOS
EDUCATIVOS
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN
LA SOCIEDAD ACTUAL



María Leticia Briseño Maas, María Eugenia Guadarrama Olivera,
Olga Grijalva Martínez y Martha Elba Paz López
Coordinadoras

ESPACIOS
EDUCATIVOS

E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN
LA SOCIEDAD ACTUAL



MARÍA LETICIA BRISEÑO MAAS,
MARÍA EUGENIA GUADARRAMA OLIVERA,
OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ Y
MARTHA ELBA PAZ LÓPEZ

Coordinadoras



La publicación de este libro se financió con recursos del PFCE 2016.

Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual
© 2017

D. R. © María Leticia Briseño Maas, María Eugenia Guadarrama Olivera,
Olga Grijalva Martínez y Martha Elba Paz López

Primera edición, 22 de diciembre de 2017

ISBN versión electrónica: 978-607-9061-47-0

ISBN versión impresa: 978-607-9061-49-4

Imagen de portada: Ragueb Chaín Guadarrama

Servicios editoriales Scriptus

www.scriptus.com.mx

Impreso en México

Esta publicación está licenciada bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 México License. En caso de copiar, distribuir o comunicar públicamente la obra, favor de notificar al correo: tishauabjo@hotmail.com y citar la fuente.

CONTENIDO

- 08 PRESENTACIÓN
- 13 DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA:
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS
Alfonso Javier Bustamante Santos y
Yolanda Ramírez Vázquez
- 32 LAS TIC EN LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA PARA LA NO
VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA
María Leticia Briseño Maas, Iván Israel Juárez y
Alary Pereyra Martínez
- 49 LAS IDENTIDADES DE LOS JÓVENES DE PREPARATORIA
EN EL CONTEXTO ACTUAL
Olga Grijalva Martínez
- 72 NUEVO MODELO EDUCATIVO, VIEJOS MODELOS DE
GÉNERO. UN ORDEN SOCIAL QUE PERMANECE
María Eugenia Guadarrama Olivera
- 97 SÍNDROME ADQUIRIDO POR EL TRABAJO ACADÉMICO
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: LA ESCUELA COMO
ESPEJO FAMILIAR
Santos Noé Herrera Mijangos y
Dayana Luna Reyes
- 123 LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA UABJO: LA UTOPIA
NECESARIA
Martha Elba Paz López

*A la memoria del compañero y amigo
Alfonso Javier Bustamante Santos (1975-2017).*

*Gracias, Javier,
por alentar este proyecto desde su inicio.*

PRESENTACIÓN



La reflexión relativa al quehacer educativo, en todos sus niveles y modalidades, ha sido una constante en la investigación científica desarrollada en México. Ello se debe a que existe una necesidad de revisar, conocer y analizar los procesos educativos, tanto formales como no formales, que obedece —casi siempre— al interés de actualizarlos y mejorarlos, así como de innovar contenidos y formas. De acuerdo con los diferentes momentos sociales, políticos, económicos y culturales, los temas de preocupación se renuevan o se complejizan, o bien se abordan desde nuevos enfoques teóricos. Pero también se hace desde la diversidad de los espacios educativos, que responden a condiciones concretas propias de cada contexto regional de México, lo que permite dar a conocer las particularidades y elementos de cada institución. Lo anterior posibilita pensar respecto de temas educativos globales desde escenarios plurales y acerca de temas educativos particulares desde el panorama general.

Este interés es el que nos mueve a presentar los trabajos compilados en el presente libro, que incluye reflexiones y resultados de investigaciones realizadas por académicas/os integrantes de distintas universidades de la región sur-sureste y centro del país, quienes examinan asuntos propios de sus especialidades, ya sea a nivel local o nacional.

La obra colectiva que presentamos estudia diferentes aristas del proceso educativo e incluye aspectos que despiertan la preocupación actual y que revisitan otras en contextos locales: la divulgación científica, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la construcción de

las identidades de jóvenes estudiantes, sumar la perspectiva de género a los modelos educativos, las condiciones laborales del profesorado en los espacios educativos y la revisión de los modelos curriculares en las universidades públicas. Consideramos que todas son cuestiones de interés tanto para especialistas como para tomadoras/es de decisiones en este ámbito, así como para estudiantes de distintos niveles de formación, pues responden a debates vigentes.

El artículo que abre esta obra se titula “Divulgación de la investigación científica: aproximación conceptual y experiencias prácticas”, de Javier Alfonso Bustamante Santos (estimado colega cuya inesperada partida aún lamentamos) y de Yolanda Ramírez Vázquez, para quienes la producción científica que se genera en las instituciones de educación superior debe ser divulgada de manera accesible entre el público heterogéneo que busca aprender.

La inquietud de los autores resulta fundamental si consideramos la necesidad de difundir el trabajo académico y el conocimiento científico como aspecto sustantivo que debe caracterizar a nuestra universidad pública. La práctica de la divulgación científica se debe incentivar, pero no a modo de monólogo, sino como estrategia para establecer un diálogo permanente (que implica respeto a las diferencias y a las prácticas sociales basadas en otros saberes populares, indígenas, campesinos, etcétera) con otros sectores dinámicos de nuestra sociedad actual, a través de códigos y lenguajes compartidos y comprensibles, como señalan Bustamante y Ramírez. Acción que no debe implicar que el conocimiento científico es el mejor ni el único.

Enseguida, María Leticia Briseño Maas, Iván Israel Juárez López y Alary Pereyra Martínez recuperan la experiencia del uso de las TIC como herramienta que puede contribuir a promover la cultura de la no violencia al interior de los espacios educativos. En este segundo artículo, “Las TIC en la promoción



de la cultura para la no violencia de género en la universidad pública”, plantean la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para facilitar la organización y distribución del trabajo de investigación científica, al tiempo de identificar una problemática que se presenta normalizada en los centros de educación superior, como es la violencia de género. Se parte de la premisa de que las tic pueden potenciar las redes de indagación acerca del tema y ayudar a generar procesos de formación en este nivel educativo para la no discriminación y la violencia de género.

En “Las identidades de los jóvenes de preparatoria en el contexto actual”, Olga Grijalva Martínez analiza la formación de las identidades de los jóvenes en una preparatoria de Oaxaca, considerando la influencia de los medios de comunicación y la publicidad. La autora desarrolla su argumento a partir de los gustos y preferencias de chicos y chicas por ciertos productos, aspecto desde el cual elaboran una subjetivación propia; en este proceso de subjetivación se incluyen los espacios educativos, sobre todo si pensamos que éstos motivan experiencias de socialización entre jóvenes al formar grupos de amistad y compañerismo.

Asimismo, la socialización también da lugar a la construcción de las identidades de género entre niños y niñas, a través de los modelos educativos. En este sentido, en “Nuevo modelo educativo, viejos modelos de género. Un orden social que permanece”, María Eugenia Guadarrama Olivera examina la equidad e igualdad de género como aspectos ausentes en los discursos y propuestas pedagógicas incluidas en el Modelo Educativo 2016, presentado por la SEP. Lo hace convencida de que es necesario identificar y erradicar actos de discriminación y exclusión en los espacios escolares y en los modelos educativos, mediante estrategias que garanticen oportunidades de aprendizaje equitativas, a pesar de las reacciones negativas de



otras instituciones socializadoras como la Iglesia. Guadarrama señala que en la escuela no sólo se adquieren conocimientos, sino también actitudes, valores y normas, a través de los contenidos y prácticas cotidianas que pueden promover o no una cultura para la igualdad entre los géneros desde la infancia.

Por su parte, Santos Noé Herrera Mijangos y Dayana Luna Reyes, en “Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en educación media superior: la escuela como espejo familiar”, presentan los resultados de la medición del sufrimiento que padecen los actores educativos en sus centros de trabajo; particularmente indagan acerca del estado biológico (médico), psicológico y social de los profesores e investigadores de educación media superior, que está asociado, además, a las repercusiones de un ambiente laboral incierto y al contexto sociopolítico inestable. Esto permite reflexionar respecto de las condiciones de marginalidad y pobreza, así como de las experiencias de conflictividad política, tensiones y violencias que se registran al interior y exterior de las escuelas.

En el último texto, “La gestión del currículum en la UABJO: la utopía necesaria”, Martha Elba Paz debate acerca de la necesidad de fortalecer la gestión curricular y reivindicar estos procesos más allá de lo instrumental y operativo. El argumento gira en torno a la experiencia de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), la cual podemos vincular a procesos históricos de democratización de sus órganos internos, al replanteamiento de planes de estudio, diseños curriculares y otros elementos de la institución, misma que en la actualidad atiende la mayor demanda de educación superior en el estado, principalmente de estudiantes de escasos recursos económicos que merecen opciones dignas de formación.

Finalmente, deseamos añadir que la suma del contenido de este proyecto editorial es producto del trabajo colegiado e interinstitucional de los cuerpos académicos “Educación y Construcción



del Conocimiento”, del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, y “Género y Cultura”, de la Universidad Veracruzana, cuyo propósito es incentivar el desarrollo de la investigación científica en las instituciones de educación superior. Este volumen invita, desde una perspectiva humanista, a abandonar la noción de los espacios formativos como lugares de capacitación y enseñanza técnica, repetitiva y rígida, ajenos a los contextos socioculturales en donde se imparten, a reflexionar sobre la violencia, la discriminación y la desigualdad estructural que existe en las escuelas, en sus diversos niveles, y a considerar que se requiere pensar en los centros escolares como plurales y complejos, mismos que precisan de responsabilidades colectivas para su transformación.

María Leticia Briseño Maas

María Eugenia Guadarrama Olivera

Ciudad Universitaria; Oaxaca de Juárez, Oaxaca

7 de noviembre de 2017



DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Alfonso Javier Bustamante Santos¹
Yolanda Ramírez Vázquez²



Introducción

Desde hace años se ha hecho difusión de la ciencia y la tecnología con cada vez mayor reconocimiento hacia el impacto y alcance social, político, cultural, económico y ambiental. Asimismo, su estudio ha cobrado importancia, identificándose una diversidad de acepciones en su conceptualización y también una tipología caracterizada por aspectos como la forma en que es realizada; es decir, la variedad de actividades que incluye, como talleres, conferencias, exposiciones; escenarios como los museos y el uso de medios de comunicación como la televisión, la prensa escrita, el internet en años más recientes, reconociendo a dichos medios como los canales de mayor relevancia para transmitir “información, conceptos, desarrollos y debates” (Boykoff, 2009, p.118); además,

.....

¹ Doctor en Investigación Educativa, maestro en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa y licenciado en Psicología. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

² Doctora en Investigación Educativa, maestra en Ciencias Administrativas y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas. Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: yoramirez@uv.mx



el tipo de lenguaje necesario para transmitir los conocimientos científicos, y principalmente, el sector al que se dirige la información. A través de lo anterior se busca alcanzar el objetivo de acercar la ciencia a los diversos públicos sobre diferentes áreas temáticas, encontrando su función en el desarrollo de la sociedad y la solución de las problemáticas que le aquejan.

De manera específica, la divulgación de la ciencia se considera importante por su propósito de transmitir conocimiento científico a personas no especializadas, esto es, a la comunidad en general. Lo anterior demanda la adecuación significativa de los hallazgos de investigación y aplicación de teorías en un código compartido, un lenguaje común y comprensible que permita a la sociedad no sólo conocer la ciencia, sino hacerla parte de su vida cotidiana, explicando así la pertinencia que tiene la investigación.

Atendiendo a las diferentes herramientas con que cuenta la divulgación científica para alcanzar el objetivo primordial antes mencionado, es que en este artículo se expone el sustento teórico enfocado a su conceptualización y a resaltar la importancia de esta práctica, así como algunas limitaciones que se han encontrado para su realización, mismas que revelan la realidad de la escasa participación que aún prevalece entre los investigadores, aunque se considera como una labor fundamental estrechamente relacionada con sus funciones académicas. Al final se comparten algunas experiencias que dan muestra de los mitos y realidades en torno a esta tarea que lleva a cabo el científico.

La comunicación de la ciencia

El término de comunicación de la ciencia ha formado parte de la relación entre la investigación y la sociedad, con la finalidad



de que esta última logre asimilar diversos contenidos que favorezcan el desarrollo del individuo y, por ende, de lo relativo al ámbito social, cultural, económico, ambiental y político.

Para Calvo (2003, p. 22), la comunicación pública de la ciencia es:

cualquier sistema susceptible de ser vehículo de comunicación científica para la gente común. La comunicación pública de la ciencia se propone provocar una apropiación cultural de contenidos científicos. Cada país, cada cultura, tiene que desarrollar sus propias vías y modos de acción cultural específica, aunque pueda inspirarse en lo hecho fuera.

Existe una gran variedad de definiciones y términos con los que se le ha conocido a esta tarea, tales como difusión, comunicación, alfabetización científica, divulgación científica, por citar algunos, en los que converge la misma intención de hacer llegar los contenidos científicos a diversos segmentos de la población por medio de diferentes canales o medios, usando un lenguaje común entre quien desea dar a conocer los avances científicos o tecnológicos y el receptor. Por ejemplo, algunas acciones que se emprenden con este fin son los talleres para niños y jóvenes, el periodismo científico, las conferencias, el uso de materiales interactivos, los museos, las exposiciones, entre otros, con los cuales se pretende acercar la ciencia a la sociedad (Cazaux, 2010).

Es entonces que puede determinarse la diferencia sustancial de los diversos nombres con los que se conoce a la comunicación de la ciencia, misma que radica en el receptor y la respuesta que de éste se obtiene. A partir de lo anterior, conviene describir la clasificación que se tiene al interior de la comunicación de la ciencia en función del público al que se dirigen los contenidos:



- Divulgación de la ciencia. Se refiere a la actividad enfocada en llevar el conocimiento científico a todo un universo receptor, por lo que se presenta de forma accesible y de fácil comprensión (Sánchez, 2002; Estrada, 2002).
- Difusión de la ciencia. Está encaminada a popularizar el conocimiento sobre un área determinada entre especialistas de otras áreas, en el marco de una misma cultura o región (Estrada, 2002).
- Diseminación de la ciencia. Es la transmisión de información científica entre pares, es decir, que les concierne una misma área de conocimiento (Pasquali, 1979, en Calvo, 2003).

La comunicación de la ciencia y la tecnología está directamente relacionada con las funciones de los científicos; en gran medida puede considerarse una responsabilidad la de dar a conocer los resultados de sus estudios a cuantos públicos sea posible. Sin embargo, la colaboración de investigadores de diversas áreas aún es insuficiente, en cuanto a que las problemáticas actuales exigen de las novedades y soluciones de las que la población forma parte (Cazaux, 2010). Lo anterior se debe a que si bien es considerada una responsabilidad, ésta es más de carácter individual o es vista como un compromiso social, ya que no se ha vuelto obligatoria o indispensable en su ejercicio profesional, particularmente hablando de la divulgación de la ciencia.

El acercamiento de los investigadores a escenarios de divulgación se remite a iniciativas institucionales que incentivan su participación, pero dicha intervención depende de la voluntad y el deber que asume el científico para con la sociedad; además de otros factores como la carga docente, el avance de las investigaciones en curso, la formación de recursos humanos, entre otras, que son actividades que debe cumplir y respecto de las cuales existen indicadores que miden periódicamente su desempeño.



Elementos constitutivos básicos en la comunicación de la ciencia

Para que la comunicación de la ciencia tenga lugar y logre el objetivo de acercar los conocimientos a la sociedad, es necesario plantear algunas consideraciones de sus elementos básicos.

La práctica de la comunicación pública de la ciencia demanda, en primera instancia, adaptar los contenidos teóricos o resultantes de las investigaciones a un lenguaje accesible para el público al que se dirige, hacerlos comprensibles y digeribles, identificando claramente si van hacia un sector infantil, juvenil o adulto, y en qué medida ellos están cercanos o no al entorno académico.

En segunda instancia se encuentran los medios o canales a través de los cuales se hace llegar la información sobre ciencia, en los que se encuentran actividades o alternativas como las que se mencionaron anteriormente y que se han de diseñar también en función del público receptor. Además, cobran importancia los medios masivos de comunicación, que durante varios años han ocupado un lugar preponderante para alcanzar este objetivo, ya que como se ha identificado, la población toma gran parte de sus conocimientos de los referidos medios y en mayor medida de la televisión (Boykoff, 2009).

La popularización de los contenidos científicos en los medios de comunicación masiva nos conduce a cuestionar la calidad de la información que en ellos se emite, particularmente porque tiende a ser sensacionalista o errónea. Es por esto que cuando el investigador hace uso de estos canales, se le adjudica la responsabilidad de verificar la legitimidad con que serán procesados los contenidos y datos, a fin de asegurarse de que no prevalezca la intención de hacer atractivo el contenido por encima de los resultados de la labor científica.



Una de las ventajas que ofrecen medios como la televisión o la prensa escrita es el alcance e impacto que pueden lograr, con lo que la comunicación científica se ve privilegiada, ya que podría incluso ir más allá de sólo alfabetizar en materia de ciencia y encaminarse hacia la interiorización de contenidos que se concreten en la adopción de nuevas prácticas y que moldeen la opinión pública (Sendín, 2009).

Respecto de la alfabetización científica, misma que quizá pueda ser la que más se ha practicado a través de los medios de comunicación, podemos decir que busca contribuir a los procesos educativos en la periferia del ámbito formal, proporcionando conocimientos especializados (Marco, 1990).

Hodson (1992, en Sabariego y Manzanares, 2006, p. 3) sostiene que existen tres elementos en la alfabetización científica: 1) aprender ciencia: a partir de su adquisición se espera el desarrollo del conocimiento, producto de la teoría; 2) aprender sobre la ciencia: consiste en la comprensión de los métodos y contenidos científicos, además de una relación consciente entre la ciencia y la sociedad; y 3) hacer ciencia: implica la experiencia en la labor científica y resolución de problemas.

Estos elementos conducen a alcanzar el objetivo de dicha alfabetización, que es acercar la ciencia a la sociedad en sus diferentes niveles. Sin embargo, la alfabetización por sí misma no implica lograr los propósitos de la comunicación científica.

Únicamente dotar de contenidos sobre ciencia a la población no asegura que se generen cambios significativos en la esfera social, que sin duda son necesarios para que la investigación tenga el alcance para el cual se realiza. En este tenor, es conveniente remitirse a la clasificación de la comunicación de la ciencia que se expuso en líneas anteriores, para destacar específicamente la actividad de divulgación, derivado de la relevancia que impone acercar la ciencia a la población, en el entendido



que se genera para solucionar problemas del entorno y propiciar avances tecnológicos para el bienestar de la comunidad.

La divulgación científica

En este apartado se abordan algunos aspectos importantes a considerar en la tarea de divulgar los resultados del trabajo investigativo, partiendo de la misión de conseguir la accesibilidad del público a dichos contenidos (Cazaux, 2010, p. 24). Particularmente, se tratará la actividad del periodismo científico, aunque su composición está estrechamente relacionada con las demás acciones divulgativas posibles.

La importancia de divulgar

La divulgación va más allá de sólo dar a conocer el producto que los investigadores obtienen de los estudios que desarrollan en diferentes áreas de la ciencia y la tecnología. Al respecto, Olmedo (2011, pp. 138-139) expone algunas razones, además de la antes referida, por las cuales la divulgación se considera importante e indispensable:

- En primer lugar, informar los avances en ciencia y tecnología debe considerarse una de las responsabilidades y compromisos del investigador con la sociedad, por lo que debe hacerse conforme a las características del segmento receptor.
- Segundo, acercar el modo en que trabaja la ciencia en su carácter metodológico y procedimental, de tal manera que pueda traducirse en una forma o uso de nuevas herramientas para solucionar problemas en la cotidianidad de la vida.



- En tercer punto, permite identificar las condiciones del entorno en lo social, político, económico, cultural y ambiental en que se registran los avances científicos y que tienen implicaciones directas en el día a día.
- Otra razón es la construcción y reconstrucción del conocimiento en función de la información que se le brinda al individuo y del conocimiento que ha obtenido previamente, incentivando su carácter crítico.
- Además, brinda una posibilidad en materia de prevención de riesgos ocasionados por fenómenos naturales o ante situaciones de otra índole, pues aparte de dar a conocer causas y consecuencias del suceso, presenta las medidas precautorias que pueden tomarse para salvaguardar a la población.
- Que la gente identifique la conveniencia de invertir en la ciencia. Aun siendo un público no especializado, contar con una opinión favorable sobre este hecho es necesario para la definición de políticas públicas, ya que hasta el momento se destinan recursos escasos para su desarrollo.
- Contribuir con los objetivos de la educación formal.
- Finalmente, despertar el interés para la formación de futuros investigadores, ya que las acciones de divulgación se orientan especialmente a niños y jóvenes.

A partir de lo anterior, es posible vislumbrar no únicamente el efecto social que puede causar la divulgación de la ciencia, sino su alcance hacia diferentes segmentos de la población ante variedad de circunstancias, así como las limitantes que encuentra en su ejercicio.

La divulgación en las tareas del investigador

Las tareas que lleva a cabo quien se dedica a la investigación comprenden la comunicación de los resultados obtenidos hacia



diferentes públicos, entre ellos, aquel que no se ha especializado en los temas científicos y en el rigor con que se efectúan dichos estudios. Si bien se ha mencionado que la divulgación forma parte de las responsabilidades del científico, ésta ocupa entre sus prioridades un sitio de menor privilegio, en respuesta a que pocos académicos muestran una amplia cultura comunicativa, aunado a que contados medios de comunicación tratan los contenidos científicos de manera acertada (Simón, 2016, p. 152). Además, como menciona Martínez (2006, en Simón, 2016), los incentivos para realizar estas acciones son exiguos, por lo que el hecho de que no se efectúen tanto como debiera recae en el hecho de que elaborar textos u otros materiales de divulgación representa una tarea más entre las principales (investigación, docencia, vinculación, extensión, considerándolas primordiales de una institución de educación superior, a la que se supone se encuentran adscritos para llevar a cabo sus trabajos), y que no propiamente se les toma en cuenta en sus retribuciones económicas, logros académicos o evaluaciones para fines de promoción en su cargo (Gómez, 2015).

Es decir, no se ha valorado el esfuerzo que implica transmitir conocimientos a un público no especializado, con la finalidad de motivar cambios de consumo a fin de que se acerquen a la ciencia. Y es que la comunicación entre el investigador y la gente no se establece con la misma naturalidad que en un proceso de comunicación ordinario, sobre todo debido a las diferencias en el lenguaje utilizado.

Es importante destacar que el investigador que se ocupa de divulgar, lo hace hasta cierto punto de manera empírica. Aunque pueden existir talleres de capacitación en la materia, rara vez se toman el tiempo de formarse para ello, especialmente para usar un lenguaje adecuado para el público al que pretenden dirigirse o aún más, específicamente en lo que al periodismo científico se refiere. Al respecto, es conveniente señalar, como afirma



Gómez (2015), que también existen periodistas que se preparan para escribir sobre ciencia; sin embargo, la convergencia entre lo que el académico quiere hacer saber sobre sus resultados y la forma en que el periodista lo transmite no siempre es compatible, debido al interés del comunicador por hacer atractivos los textos, lo que en ocasiones ha llegado a desvirtuar la información (Wilson, 2000, en Boykoff, 2009). No obstante, debe hacerse notar que el éxito de la divulgación radica en que los contenidos atraigan al lector sin desvirtuar el contenido. Este es un punto álgido de debate, puesto que por un lado existen programas, como se ha dicho, para especializar a los periodistas en materia de divulgación científica, empero, una situación es clave: el comunicador no va a poseer todos los conocimientos e incluso el gusto por los temas científicos de diversas áreas, como lo tiene cada investigador en su ámbito. Castro (2016, p. 46) afirma: “La divulgación escrita por los científicos contiene una carga extra de apasionamiento por lo estudiado, que es esencial para transmitir las ideas complejas [...] Divulgar no es una actividad periodística, y si lo fuese debe ser hecha por científicos”.

Es entonces que se interponen diferentes objetivos entre quien investiga y quien redacta las notas científicas; sin embargo, es posible que se logren acuerdos entre ellos para que el producto de divulgación cumpla su objetivo, es decir, no se debe dejar toda esta labor al periodista, pero sí se pueden aprovechar los conocimientos con los que cuenta para que sus textos resulten fascinantes.

Experiencia práctica en la divulgación de la ciencia

En nuestra experiencia, la divulgación científica ha sido un tema de permanente interés. Hemos participado en algunas actividades como la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología



que organiza el Conacyt, con talleres para niños y adolescentes. Hemos asistido a algunos cursos y talleres que ha impartido la Dirección General de Comunicación de la Ciencia de la Universidad Veracruzana y también tuvimos la oportunidad de colaborar con una publicación sobre temas de nuestras investigaciones en un periódico regional de divulgación científica.

En este apartado queremos reportar nuestras vivencias en estas actividades, con la finalidad de analizar algunos mitos y realidades en torno a la divulgación científica.

La Semana Nacional de Ciencia y Tecnología

La Semana Nacional Ciencia y Tecnología (SNCYT) inició en 1994 como resultado de la Alianza Norteamericana para el Entendimiento Público de la Ciencia y la Tecnología (Conacyt, 2016). Como se indica en la página web institucional, su objetivo general es:

Comunicar simultánea e intensivamente en todo el país durante una semana el conocimiento científico, tecnológico y su innovación a diversos segmentos y sectores de público, para fomentar vocaciones científico tecnológicas y mejorar la percepción pública de la ciencia, la tecnología y la innovación en el marco de la Sociedad del Conocimiento (párr. 2).

Se trata de un foro en el que, a través de conferencias, talleres, demostraciones y otras formas de comunicación, los académicos, profesores y empresarios buscan despertar el interés de niños y jóvenes en las diferentes áreas y disciplinas científicas.

El taller en el que participamos en 2016 estuvo orientado a reflexionar sobre las reglas del sistema de numeración decimal y las cuatro operaciones de la aritmética elemental. Este tema se propuso debido a los resultados de una investigación emprendida como parte de una tesis doctoral (Bustamante,



2014) en la que se analizan las dificultades de los estudiantes de 6° grado de primaria y 3° de secundaria para resolver un problema matemático.

Uno de los aprietos que los niños experimentan es la resolución del algoritmo de la división que les permitiría llegar a la respuesta correcta. La falta de dominio en el empleo acertado de este algoritmo se debe a muchas causas, algunas de las cuales obedecen a las prácticas de enseñanza que favorecen la repetición y memorización de los pasos para resolverlo, sin priorizar la reflexión y la comprensión de dichos procedimientos. Sin embargo, otras refieren a cuestiones más básicas como el desconocimiento de las reglas del sistema de numeración, que resultan esenciales para la comprensión no sólo del algoritmo de la división, sino también de la multiplicación, suma y resta.

Es por ello que se propuso en esta SNCYT un taller para niños de primaria en el que a través de material concreto pudieran reflexionar desde los temas más primordiales del sistema de numeración, hasta su aplicación en los cuatro algoritmos de la aritmética básica.

De los diferentes posibles temas a impartir se tuvo que elegir aquél que beneficiara a un grupo de estudiantes y a sus maestros; sin embargo, la dificultad que enfrentamos fue cómo llamar la atención de los alumnos durante esta SNCYT, en la que también participaron otros colegas de diferentes disciplinas y cuyas demostraciones incluyeron robots, drones, experimentos de física y química, entre otros que a los estudiantes les agradan mucho.

La idea, entonces, fue retomar el uso de la tabla aritmética, un dispositivo didáctico creado por Jorge Vaca para el aprendizaje y la enseñanza del sistema de numeración y que posteriormente se adaptó a una versión multimedia (Vaca, González, Hernández, Bustamante, Huerta y Guzmán, 2003). El dispositivo original busca representar con material



concreto las características y reglas del sistema de numeración y las cuatro operaciones básicas de la aritmética, consta de una tabla (de cartón o madera) dividida en segmentos para colocar fichas de colores (azules, rojas, amarillas y verdes para las unidades, decenas, centenas y unidades de millar, respectivamente).

En un primer momento, en el taller se explicó la forma de representar diversas cantidades con fichas y luego recordar las reglas de cambio del sistema de numeración. Posteriormente se realizaron algunas operaciones de suma y resta, con la finalidad de identificar cómo estas reglas de cambio se aplican en el cálculo de la adición y la sustracción.

Puesto que el tiempo era corto, no fue posible revisar el algoritmo de la multiplicación; empero, quisimos poner especial atención a la división, a su significado de reparto, particularmente a identificar la diferencia entre dividendo y divisor, porque es uno de los puntos recurrentes en que estudiantes de primaria y secundaria tuvieron dificultades que los llevó constatar incorrectamente el problema durante la investigación antes mencionada.

De esta manera, el trabajo de indagación nos permitió identificar las dificultades de los estudiantes, condición importante para ubicar un mecanismo didáctico que favoreciera el abordaje de dichos contenidos y facilitara su comprensión.

El periodismo científico

Como ya se ha dicho, uno de los soportes para la divulgación es el periodismo científico. En el presente apartado queremos reportar una experiencia en tal formato, respecto de la cual es importante destacar que ya fue expuesta en una ponencia en el Congreso Internacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (Bustamante y Ramírez, 2016).



Una diferencia medular entre la escritura de un texto científico y uno de divulgación científica es el público al que van dirigidos. El del primero está integrado por especialistas en el tema que dictaminarán nuestro trabajo a través de revisiones estrictas y más si se trata de una tesis para obtener un grado académico.

En cambio, cuando escribimos para un público no especializado debemos mantener la rigurosidad del trabajo científico, pero usando un lenguaje accesible, a fin de que las personas puedan entender lo que deseamos comunicar y, si fuera posible, que apliquen lo ahí expuesto como insumo para resolver problemas cotidianos o para comprender mejor su realidad, como lo proponen Martínez y Martínez (2011).

El trabajo que realizamos se publicó en *El jarocho cuántico: al son de la ciencia*, un suplemento mensual de *La Jornada Veracruz*, coordinado por el Dr. Manuel Martínez Morales, quien también es director de Comunicación de la Ciencia de la Universidad Veracruzana.

El suplemento se publica impreso y digitalmente, con lo que alcanza una mayor distribución y cobertura. Detrás de este proyecto hay una reflexión teórica y un posicionamiento filosófico: se busca socializar el conocimiento, es decir, el acceso libre y abierto en contraposición a la repartición social de conocimiento, que lo considera un producto susceptible de ser comercializado.

El número en el que nos dieron oportunidad de participar fue el 48, para el que un grupo de colegas integrantes de la línea de investigación Lengua escrita y Matemática básica nos dimos a la tarea de escribir un artículo de divulgación sobre nuestras ocupaciones de investigación. En total fueron seis artículos con temas como traducción científica, redacción en educación básica, didáctica del español en secundaria, investigación educativa en el telebachillerato bilingüe, lectura en pantalla y resolución de problemas matemáticos (Bustamante, 2015).



La dificultad de coordinarse para integrar número del suplemento que mantuviera ejes comunes como línea de investigación no fue tan complicada como la de adaptar los resultados para un público no especializado, lo cual que implicó:

- Cambiar de lectores potenciales, es decir, de especialistas en el tema a personas que no necesariamente lo son.
- Determinar qué temas y contenidos rescatar en el texto y cuáles descartar.
- Escribir los artículos de tal manera que resultaran de interés para la gente, que aun sin tener necesidad de leerlos, los encontrarán atractivos.
- Redactarlos conservando las características de un texto científico, pero con un lenguaje comprensible para la mayoría de las personas, aunque nuestro público destino eran principalmente estudiantes, docentes, padres de familia y directivos de instituciones educativas de los diferentes niveles.

Después de este breve recorrido del trabajo de investigación que desemboca en un producto de divulgación, nos quedan algunas observaciones por realizar:

- Se trata de una labor a largo plazo. Puesto que la investigación fue para una tesis doctoral, el programa duró siete semestres.
- Se requiere emplear recursos y dispositivos, incluso aquellos que otras personas han elaborado o diseñado para los mismos o diferentes fines.
- Se necesita integrar estos dispositivos y una secuencia didáctica que estimule el interés, la motivación y la reflexión de las personas que en su momento pudieran obtener un beneficio con el trabajo de divulgación.



- La divulgación no es una tarea sencilla, implica mucho esfuerzo de análisis y adaptación de los resultados de investigaciones, de modo que puedan ser útiles para gente no especializada.
- Este ejercicio tuvo como retribución la satisfacción de observar cómo los niños y sus profesores lograban comprender algunos temas básicos del sistema de numeración y los algoritmos, y obtener una constancia de participación en la SNCYT.
- En los sistemas de productividad de las instituciones de educación superior no se ha otorgado a la divulgación el valor que realmente tiene este tipo de actividades que realizan los académicos.
- Los académicos hacen divulgación muchas veces por un compromiso con la sociedad, sin que haya un estímulo institucional para ello.

Conclusiones

La divulgación científica es una actividad fundamental del quehacer científico y al mismo tiempo es poco valorada desde los criterios de evaluación de la producción académica. Consideramos que llevarla a cabo es fundamental, porque es el mecanismo a través del cual la gente puede emplear los resultados de las investigaciones científicas para resolver problemas prácticos de su vida diaria. También, la sociedad puede tomar mejores decisiones si cuenta con datos más precisos y confiables, que si sólo consideran otro tipo de información obtenida por medio de mecanismos más intuitivos.

Sabemos que hay una transposición (o varias) entre el saber construido por la ciencia, que Yves Chevallard (1988) llama “saber sabio”, y el que llega al usuario final. Esas adaptaciones,



deformaciones o cambios aplicados a los resultados de las investigaciones tienen el objetivo de que puedan ser comprensibles para un público que no se dedica a producir ese conocimiento, sino que lo consume.

Las decisiones que se deben tomar por parte del divulgador científico son diversas y de diferente dificultad, entre las que se encuentran qué elementos tendrían que conservarse, qué lenguaje usar, en qué soporte presentar la información, puesto que las modalidades y formas de realizar la divulgación es muy variada, lo mismo que el público al que ha de orientarse. Es entonces que cobra importancia la profesionalización de la divulgación científica, pues contribuye a la formación y desarrollo de habilidades que permiten cumplir con la función social de la investigación.

Referencias

- ALADRO VICO, E. (2009). *La información determinante*. Madrid: Tecnos.
- BOYKOFF, M. T. (2009). El caso del cambio climático. Los medios y la comunicación científica. *Infoamérica*, 1, 117-127.
- BUSTAMANTE, A. (2014). *Lenguaje, escritura y conceptualización matemática* (Tesis doctoral en Investigación educativa). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- BUSTAMANTE, A. (Domingo 1 de marzo de 2015). ¿Estamos reprobados en razonamiento matemático? En Martínez, M. (coord.). *El jarocho cuántico: al son de la ciencia*, año 4, no. 48.
- BUSTAMANTE, A. Y RAMÍREZ, Y. (2016). *La divulgación científica como parte de las tareas del investigador. Memorias del Congreso Internacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos* (en prensa). Úrsulo Galván, Ver.: IIESCA-UV.



- CALVO HERNANDO, M. (2003). *Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud*. México: UNAM.
- CASTRO DORADO, A. (2016). *Reflexiones sobre la ciencia y un decálogo para jóvenes investigadores*. España: Universidad de Huelva.
- CAZAUX, D. (2010). La comunicación de la ciencia y la tecnología en América Latina. *Disertaciones. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 3(2), 7-46.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Conacyt). (2016). La Semana Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/comunicacion/semana-nacional-de-ciencia-y-tecnologia>
- CHEVALLARD, Y. (1988). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DE LA TORRE ZERMEÑO, F. Y DE LA TORRE HERNÁNDEZ, F. (2000). *Taller de análisis de la comunicación*. México: McGraw Hill.
- ESTRADA, L. (2002). La divulgación de la ciencia. En J. Tonda, A. Sánchez y N. Chávez, *Antología de la divulgación de la ciencia en México* (pp. 138-151). México: UNAM.
- GÓMEZ MOHEDANO, G. Y. (coord.). (2015). *Aproximaciones teóricas-prácticas para motivar la elección de áreas científico-tecnológicas en México*. México: Palibrio.
- LANDA, R., ÁVILA, B. Y HERNÁNDEZ, M. (2010). *Cambio climático y desarrollo sustentable para América Latina y el Caribe. Conocer para comunicar*. México: British Council, PNUD México, Cátedra UNESCO-IMTA, FLACSO México.
- MARCO, B. (1990). La alfabetización científica. En F. Perales y P. Cañal, *Didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 141-164). Alcoy: Marfil.
- MARTÍNEZ, V. Y MARTÍNEZ, M. (2011). *El Jarocho cuántico. Un medio para socializar la ciencia*. XVII Congreso Nacional de divulgación



de la ciencia y la técnica y 2º congreso estatal de difusión y divulgación de la ciencia y la tecnología. Morelia, Michoacán. Recuperado de http://somedicyt.org.mx/congreso_2011/memorias/congreso18_101.pdf

OLMEDO ESTRADA, J. C. (2011). Educación y divulgación de la ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(2), 137-148.

ROBLES, M. (2011). ¿Dime qué ves y te diré qué piensas? El mundo de las percepciones y los retos para la comunicación ambiental. *Investigación Ambiental*, 3(1), 48-56.

SABARIEGO DEL CASTILLO, J. M. Y MANZANARES GAVILÁN, M. (2006). *Alfabetización científica*. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS + I. México: OEI.

SÁNCHEZ, A. (2002). El bestiario de los divulgadores. En J. Tonda, A. Sánchez y N. Chávez, *Antología de la divulgación de la ciencia en México* (pp. 302-307). México: UNAM.

SENDÍN, J. (2009). Los usos sociales de los medios de comunicación. En J. Herrero, *Manual de Teoría de la información y la comunicación* (pp. 373-388). Madrid: Universitas.

SIMÓN ONIEVA, J. E. (2016). *Gabinetes de comunicación universitarios y redes sociales. Estudio del uso de las redes sociales por las universidades públicas andaluzas*. España: Universidad de Almería.

VACA, J., GONZÁLEZ, G., HERNÁNDEZ, D., BUSTAMANTE, A., HUERTA, C. Y GUZMÁN, I. (2003). *CD-ROM, la tabla aritmética: multimedia interactivo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.



LAS TIC EN LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA PARA LA NO VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

María Leticia Briseño Maas¹

Iván Israel Juárez²

Alary Pereyra Martínez³



Introducción

El progreso tecnológico ha sido prodigioso, de manera tal que ha repercutido en nuestra vida cotidiana, dando lugar a nuevas formas de interacción. Los avances hacen posible comunicaciones instantáneas que facilitan el encuentro en un escenario único, global.

Tecnologías como los ordenadores, internet y la telefonía móvil han cambiado los conceptos tradicionales de información



- ¹ Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. Fundadora del Programa Interdisciplinario de Estudios y Equidad de Género y de la Dirección de Equidad de Género de dicha universidad. Trabaja los temas de educación, didáctica, jóvenes, transversalización de la perspectiva de género, y violencia. Integrante del Cuerpo Académico Educación y Construcción del Conocimiento, del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, y de la Red Internacional de Estudios Feministas y de Género. Correo electrónico: tishauabjo@hotmail.com
- ² Licenciado en Sociología y candidato a maestro en Sociología por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Correo electrónico: ivaniisuabjo@gmail.com
- ³ Presidenta de la Academia Nacional de Educación en Línea y a Distancia de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C. Docente investigadora del Área de Ciencias de la Educación del Centro Universitario Casandoo. Correo electrónico: a160903@gmail.com



y comunicación. La estadística oficial en México revela que en 2015, 55.7 millones de personas usaban una computadora y 62.4 millones utilizaban la red en México (ENDUTIH, 2016).

La problemática radica en cómo llegar a la información trascendente, cómo distinguir lo que resulta útil de lo que es irrelevante, sobre todo cuando Manuel Castells (2006) afirma que la única censura directa posible de internet es no estar conectado, mientras que alguien con una computadora y algún tipo de conexión puede tener acceso a la comunicación global.

Este autor plantea que entre las principales tendencias surgidas desde la irrupción de nuevas tecnologías, entre ellas la telefonía móvil, destacan aspectos como el consumismo, la conectividad permanente, la formación de comunidades instantáneas, el desdibujamiento del contexto social en la práctica individual.

Al respecto, la universidad no resulta ajena a estos cambios y tendencias aceleradas del nuevo siglo; por el contrario, tiene que lograr un aprendizaje colectivo a fin de generar conocimientos imprescindibles para la vida moderna y procesos cognitivos múltiples, diferenciados, focalizados, con perspectiva crítica (Didriksson, 2015).

La universidad necesaria, como propone González Casanova (2001), tiene que incentivar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el humanismo; diseñar estrategias innovadoras, mayores habilidades e impulsar bases de datos, buscadores y bibliotecas digitales que posibiliten el uso pertinente de internet y de otras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En ese contexto, el objetivo de este artículo es dar a conocer la experiencia del uso de las TIC como herramientas que contribuyen a la promoción de la cultura de la no violencia de género al interior de la universidad pública, específicamente con la visibilización y erradicación del hostigamiento y acoso sexual. Particularmente, este trabajo se sustenta en un estudio en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), que forma parte del



proyecto regional titulado “Violencia escolar en ámbitos de educación superior y de posgrado en cuatro estados del sureste mexicano: Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Yucatán”, a cargo de un grupo de académicos y académicas del Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), quienes lo emprendieron con la finalidad de conocer las dinámicas y relaciones que generan hostigamiento y acoso sexual en centros educativos de educación superior de esta región del país.

La temática resulta pertinente si consideramos que la universidad tiene el compromiso de promover procesos de formación a partir de la premisa de no discriminación y no violencia, pero aún persisten expresiones que atentan contra las universitarias (docentes, administrativas y estudiantes), como resultado de relaciones específicas de poder centralizadas y de redes de complicidades al interior de las unidades académicas. Formas abiertas y sutiles de exclusión, marginación y discriminación que pesan sobre ellas y con las cuales los universitarios se benefician al evidenciar supremacía de género, como señala Marcela Lagarde (1994).

En la realización de este estudio el uso de las TIC otorgó mayores facilidades, especialmente durante la organización y distribución del trabajo de investigación, así como durante su ejecución y evaluación, que condujo a identificar el hostigamiento y acoso sexual como una problemática que ha estado minimizada si la comparamos con casos de violación o feminicidios, tipificados como delitos graves de odio contra mujeres y que distintas organizaciones han documentado y sistematizado.

En el desarrollo de la indagación el uso de redes sociales como *Facebook*, la encuesta en línea *SurveyMonkey* y la plataforma *Moodle* permitieron identificar expresiones sutiles y naturalizadas con las que se manifiesta la problemática de hostigamiento y acoso sexual en las universidades públicas de la región sur-sureste, y en el caso del estudio efectuado en Oaxaca, evidenció la fuerte recurrencia y los niveles de intensidad con



que sucede este tipo de violencia al interior de la comunidad universitaria.

Las TIC en los procesos de investigación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han desempeñado un papel fundamental en la configuración de nuestra sociedad y cultura (Adell, 1997) y han revolucionado todos los aspectos de la vida (Delgado, Arrieta y Riveros, 2009, p. 59), en especial la dinámica actual de los procesos educativos, lo que implica una nueva manera de comunicarse e interactuar en diversos formatos (Ferro, Martínez y Otero, 2009, p. 3).

De acuerdo con González (1996, p. 413), las TIC son “un conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación, relacionadas con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información de forma rápida y en grandes cantidades”.

Contrario a las generaciones pasadas, un número considerable de estudiantes, sobre todo de zonas urbanas, tiene ante sí un mundo de posibilidades aterrizadas en los teléfonos móviles, gracias a aplicaciones como *Google Maps*, *Google Earth*, museos virtuales, redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, entre otras. El uso de las TIC ofrece a profesores y estudiantes nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en el aula, que se producen en un espacio físico no real (ciberespacio), en el cual se tiende a establecer interacciones comunicativas mediáticas (Ferro *et al.*, 2009).

Como ejemplo mencionamos programas académicos que pueden ser cursados sin asistir a un espacio físico como la universidad y sin cubrir un tiempo determinado. En línea, las y los estudiantes adquieren conocimiento de forma más autónoma,



pues lo que cuenta es la voluntad y la actitud para buscar y para aprender (Corredor y Sandino, 2009, p. 25).

Este cambio obliga a las instituciones educativas a flexibilizar sus procedimientos y estructura administrativa, toda vez que tienen que adaptarse a esta modalidad de formación alternativa (Mendoza, 2014). En tal sentido, como lo indica Salinas (2004), el uso de las tecnologías en los diversos ámbitos educativos conduce a una verdadera transformación tanto en la perspectiva como en la conducción de la institución educativa, debido a que interfiere en los distintos sectores que la conforman.

Con el paso del tiempo, las TIC no solamente han cobrado importancia en el campo de la enseñanza, sino que poco a poco se han extendido a los espacios de la investigación educativa y de la investigación científica. En la primera de ellas, han permitido el intercambio de estrategias pedagógicas y de aprendizaje; en la segunda, han agilizado la búsqueda de información en las múltiples plataformas, así como la participación en grupos o comunidades académicas en las que se comparten ideas (González y Román, 2016, p. 96).

Además, facilitan el trabajo colaborativo a través de la comunicación a distancia entre los miembros de un grupo de investigación, o entre colectivos a nivel nacional e internacional (González y Román, 2016, p. 97); la correspondencia se vuelve más accesible en la comunidad en general y en los cuerpos científicos en particular, debido a la posibilidad de publicar los resultados de investigación en los blogs personales, en revistas electrónicas o en los buscadores académicos que proporciona la red (González y Román, 2016, p. 98).

El progreso de la tecnología ha propiciado avances importantes en la recolección y análisis de la información, pues para obtenerla se han creado diversas herramientas, como los cuestionarios en línea; por ejemplo, los *SurveyMonkey*, que ponen a nuestro alcance grandes muestras de población, brindan la



opción de responder desde cualquier lugar del mundo y descargar los resultados directamente en programas de análisis cuantitativos, como el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Respecto del análisis de la información, se dispone de un abanico bastante amplio de software para examinarla cuantitativa y cualitativamente; para el primer caso, como ya se mencionó, se cuenta con el SPSS, *Minitab*, *Stats* y Excel, y para el cualitativo (no sólo de textos, sino también de audios y videos) se puede recurrir al Etnograf, Atlas Ti, Nud IST Vivo 2, Aquad 5, *Winmax* y *Maxqda* (Corredor y Sandino, 2009).

Un apoyo tecnológico que contribuyó a la realización de este estudio fue precisamente el sitio web para aplicar encuestas *SurveyMonkey*, “proveedor mundial líder en soluciones de encuestas basadas en la web en el que confían millones de compañías, organizaciones y personas por igual que usan estos servicios para recopilar las perspectivas necesarias y así tomar decisiones más informadas” (*SurveyMonkey*, 2016, párr. 2).

Entre los usuarios de este portal se encuentran “instituciones y organizaciones comerciales y académicas de todas formas y dimensiones. Literalmente, millones de personas [lo] usan para todo, desde satisfacción del cliente y revisión del rendimiento de los empleados, hasta evaluaciones de cursos e investigaciones de todo tipo” (*SurveyMonkey*, 2016, p. 5).

Este tipo de encuestas son consideradas también como *online* o web, su formato se presta para la difusión ya sea a través de correo electrónico, su portal, redes sociales como *Facebook* o *Twitter* y aplicaciones de celular como *WhatsApp*. Algunas pueden ser gratuitas y otras pagadas, de lo cual dependen las funciones a las que se puede tener acceso, ya sean básicas o avanzadas (Abundis, 2016, p. 172).

Por ello, es común que se utilicen en investigaciones que ameritan recabar la opinión o percepción de la gente para tomar



decisiones al respecto; esta técnica para conseguir información es la más adecuada para posteriormente someterla a análisis, graficarla e interpretarla (Abundis, 2016, p. 184). Se ha aplicado en diversas áreas del conocimiento y la educación, “por lo que el uso de encuestas electrónicas permite realizar con más eficiencia y claridad el proceso de diseño, aplicación y obtención e interpretación de resultados” (Abundis, 2016, p. 184).

De igual manera, durante el desarrollo del presente estudio se utilizó la red social *Facebook* como medio de comunicación y para el trabajo en conjunto, en virtud de su fuerte carácter social y de que brinda la posibilidad de conectar a personas de manera asincrónica (García, 2008, p. 56).

Las redes sociales surgieron como un fenómeno mediático a raíz del acceso más generalizado de internet, en el siglo XXI; fueron creciendo gracias a la demanda de los usuarios por mantener círculos de comunicación que se han establecido de forma seria y organizada, pero que a su vez son empleadas para entretenimiento e información con carga multimedia, que implica una afiliación y publicidad para subsistir (Campos, 2008, p. 2).

En este sentido, “las redes sociales, como plataformas de distribución de contenidos que son, generan su actividad y buena parte de su flujo de contenidos en base a la economía de la colaboración y contraprestación gratuita de los usuarios, sin apenas filtrado ni selección” (Campos, 2008, p. 6). Por lo tanto, son un nuevo medio que potencia la comunicación entre diversos usuarios utilizando las herramientas informáticas para producir y buscar contenidos, con la finalidad de generar otros nuevos. Las redes sociales se construyen a partir de los comentarios, participaciones y enlaces que ingresan los usuarios, apoyándose también en los recursos tecnológicos que ya existen en la web 2.0 y que complementan su estructura (Campos, 2008, p. 6). De esta manera, la información que las integra es la que los usuarios proporcionan.



Otro recurso que se empleó con los participantes en la investigación fue *Skype*, software mediante el cual se hacen videollamadas personales y grupales, llamadas y se envían mensajes instantáneos, “además, puedes usar *Skype* desde donde más convenga: tu teléfono, equipo informático o TV con *Skype*”; se caracteriza por ser un servicio gratuito (*Skype*, 2016, pp. 2-3). Utilizarlo dinamizó la comunicación entre los miembros de las distintas instituciones educativas que tomamos parte en el presente trabajo.

Bajo esta premisa, la tecnología ha intervenido en todos los ámbitos para dinamizar la comunicación, la retroalimentación, el manejo y el procesamiento de información. Enseñada, se expondrá la experiencia de investigación a partir del uso de las TIC en el tema de violencia sexual con énfasis en el acoso y el hostigamiento.

El proceso de investigación del acoso y hostigamiento sexual

El trabajo se planeó en reuniones presenciales y a distancia a través de *Skype*. El uso de las TIC aligeró la organización y distribución del mismo, así como la ejecución y evaluación de los avances. Esta dinámica disminuyó los costos de transporte y viáticos, además de que posibilitó la colaboración de todos desde sus espacios educativos, que aunque se ubican en la misma región sur-sureste, geográficamente se encuentran distantes entre sí.

El diseño del proyecto contempló en la primera etapa una vertiente cuantitativa y en la segunda fase una vertiente cualitativa. En la primera, en el levantamiento de la información se utilizó la plataforma *SurveyMonkey* para aplicar la encuesta en línea conformada por preguntas precodificadas y por preguntas abiertas.



Para difundir dicha encuesta se abrió una página de *Facebook* con datos relevantes sobre el tema y con carteles alusivos a las distintas formas de acoso u hostigamiento, lo que permitió obtener mil 114 cuestionarios contestados en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y más de 5 mil en toda la zona sur-sureste en el país.

Del total de la población estudiantil sondeada en la UABJO, encontramos que 487 (44.1%) jóvenes han estado expuestos a alguna situación de hostigamiento y acoso sexual, de los cuales 140 son hombres y 347 son mujeres. Los 627 restantes (55.9%) mencionaron que nunca se han visto en alguna circunstancia de ese tipo. En la segunda etapa se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con las estudiantes que en la encuesta manifestaron su interés en dar su testimonio sobre la historia de acoso u hostigamiento que vivieron.

A la par de las entrevistas, los integrantes del grupo de trabajo tomaron el curso “Bases de la investigación social cualitativa a través de la aplicación del software de análisis cualitativo *QRS/NVivo*”, en la plataforma *moodle* proporcionada por ECOSUR y su plataforma ECOSAD.

En este curso se expusieron las bases teóricas, metodológicas y prácticas de los presupuestos, características y estrategias de la metodología cualitativa en la investigación social, a la vez que se adquirieron conocimientos y habilidades en el uso del software de análisis cualitativo *NVivo*. Cabe señalar que si bien la medición del hostigamiento sexual es aún rudimentaria y presenta serios problemas de validez y confiabilidad, este software facilitó la clasificación de las situaciones de riesgo, prevalencia y los tipos de hostigamiento y acoso sexual, así como las relaciones que las enmarcan, sus escenarios y estructura.

El trabajo de sistematización se efectuó a partir de catalogar en tres niveles las acciones de hostigamiento y acoso



sexual: leve, moderado y grave. Lo anterior, debido a que las diversas expresiones encontradas de estas conductas no corresponden a una clase de intensidad particular. Dentro de las manifestaciones más simples se incluyeron piropos, insinuaciones sexuales, miradas insistentes a distintas partes del cuerpo y/o la narración de chistes ofensivos de carácter sexual. En su forma más severa se consideraron roces corporales, besos y agresiones sexuales, entre otras más.

Durante el procesamiento de la información en las plataformas digitales, las acciones que corresponden al nivel etiquetado como “leve” mostraron que se trata de comportamientos reiterados con una presencia constante en el ambiente de las instituciones, por su capacidad para establecerse como “normales” o “naturales”, lo que da lugar a la invisibilidad debido a que se encuentran situados en las reglas del juego que rigen las interacciones sociales (Mingo y Moreno, 2015).

Estas expresiones de baja intensidad pero que se registran frecuentemente en el espacio académico, también se hacen llegar mediante las TIC, pues viajan a través de llamadas telefónicas o mensajes en redes sociales y son de naturaleza sexual e indeseadas. En este sentido, hay que reconocer que las tecnologías se han convertido en instrumentos para llevar a cabo el acoso cibernético, donde se pone en evidencia el intercambio de videos haciendo uso de teléfonos móviles, correos electrónicos o sitios web.

En las expresiones moderadas de hostigamiento y acoso sexual se incluyeron las insinuaciones y propuestas para tener relaciones sexuales; presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseados dentro o fuera de la escuela y contacto físico, toqueteos o manoseos sin consentimiento. Los casos adquieren mayor nivel de gravedad cuando tales insinuaciones o propuestas tienen la intención de obtener o dar a cambio algo ante las actitudes amenazantes de profesores



que en ocasiones integran grupos de poder centralizado, o que gozan de la complicidad institucional.

En ninguna de las entrevistas realizadas se expuso algún abuso sexual consumado, lo que no quiere decir que no exista, y es que se debe considerar que las estadísticas sólo registran la violencia y abusos denunciados, que en cualquier región o país son siempre mucho menos que aquellos ocurridos, en virtud de que las mujeres no denuncian por temor a represalias, miedo que las obliga a mantenerse al margen de las acciones de inconformidad. Esta situación se evidencia en el momento de tomar la decisión de denunciar, ya que los mismos procesos recaen en lo que se conoce como “revictimización secundaria”, es decir, las formas de estigmatizar o no respetar a las víctimas en su dolor o sus derechos y que suponen un nuevo golpe para ellas (Beristain, 2010).

No es casual, entonces, que la cultura de la denuncia sea un factor que hay que promover desde varios frentes, sobre todo cuando observamos que la impunidad persiste en el ámbito educativo y se convierte en la causa por la que mujeres acosadas y hostigadas opten por la deserción escolar en lugar de acusar al agresor. Es decir, el uso pertinente de las Tecnologías de la Información y Comunicación puede aportar mucho en el diseño de protocolos eficientes para asesorar, orientar y apoyar a quienes han sufrido hostigamiento y acoso sexual, o violencia en sus diversos tipos y modalidades.

Otra de las estrategias se encamina a crear redes de apoyo y solidaridad en contra de esta clase de agresiones al interior de las unidades académicas; solidaridad que igualmente se refleje en el apoyo a estudiantes mujeres que han sido víctimas de estas conductas y que deciden denunciarlas públicamente. El respaldo inicia entre compañeros y amigos, para extenderse entre profesores hasta lograr un movimiento en el que participen diversos colectivos, organizaciones en favor de la equidad de género y organizaciones



académicas, cuyo primer paso es acaparar los reflectores de los medios de comunicación locales.

Las redes de ayuda en torno a una problemática tan presente, pero a la vez tan oculta, pone de manifiesto la necesidad de buscar nuevas estrategias para hacerla visible y sensibilizar a las autoridades sobre esta ominosa tendencia. El uso de las TIC se puede convertir en una herramienta para conformar un canal amplio de comunicación e información y así tratar de incidir en los casos de hostigamiento y acoso sexual.

Conclusiones

Es un hecho que la eliminación de la violencia de género en la universidad pública debe convertirse en una prioridad de las políticas educativas, presupuestales y de enseñanza e investigación, pero también en términos tecnológicos y de comunicación que apoyen a generar una cultura de NO violencia.

Es importante reconocer que las TIC, y en especial internet, evolucionan y se incorporan a la vida de los ciudadanos a una velocidad vertiginosa (Martín, 2005, p. 4), por lo que brindan la oportunidad “de compartir, de transferir información y conocimientos básicos y facilitan el acceder a nuevas fuentes de saber” (Delgado *et al.*, 2009, p. 61).

En esta experiencia académica favorecieron el trabajo interinstitucional, involucrando a investigadoras e investigadores que trabajan los temas de violencia contra las mujeres en la región sur-sureste de México. Internet posibilitó el encuentro en línea y la planeación de menores viajes de los participantes. “La realización de trabajos colaborativos o la participación en proyectos conjuntos parecen las vías clave para avanzar en el camino de la educación con TIC” (Martín, 2005, p. 33).



Esta apreciación está relacionada con las bondades que se reconoce a las TIC al hacer uso de ellas en diversos contextos, en especial al contribuir como instrumento de mediación o conexión entre los diversos actores que intervienen en las labores educativas y de investigaciones (Coll, 2004, p. 13). Lo anterior agiliza los flujos tanto de información como de comunicación, al hacer posible que aunque estudiantes y docentes se encuentren distantes, establezcan contacto y desarrollen los procesos en los que concurren. También se considera que “una de las aportaciones más significativas de las nuevas TIC a los procesos de formación es la eliminación de las barreras espacio-temporales a las que se ha visto condicionada la enseñanza presencial y a distancia” (Cañellas, 2006 en Ferro *et al*, 2009, p. 4).

Respecto de la temática, es necesario sumar esfuerzos que se encaminen a crear frentes de apoyo en contra de este tipo de violencias al interior de las unidades académicas, con el propósito de sacarlas a la luz y concienciar a las autoridades sobre su presencia. El uso de las TIC, como los teléfonos móviles, podría convertirse en una herramienta que se puede usar para conformar una red de comunicación e información, además como instrumentos de denuncia ante casos de hostigamiento y acoso sexual.

Hay que pugnar permanentemente para crear redes digitales con colectivos feministas y con académicas, como el Instituto de la Mujer Oaxaqueña y el Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad Oaxaca A.C., así como para dar seguimiento a la coordinación con diversas instituciones de educación superior que integran la Red de Estudios de Género en la región sureste de la ANUIES, que insisten en la implementación de protocolos eficientes para asesorar, orientar y apoyar a quienes han sufrido hostigamiento y acoso sexual en sus diversas manifestaciones, o violencia en sus diferentes tipos y modalidades.



De la misma forma, el uso pertinente de las TIC puede contribuir a generar opciones de denuncia con respaldo jurídico que no se encaminen hacia la revictimización; por el contrario, se pueden crear plataformas digitales con información oficial y documental para el sustento del análisis y la denuncia. Si bien la mayor parte de los testimonios describen acciones que corresponden a un nivel considerado como “leve”, su importancia recae en que son constantes en el entorno de las instituciones y en que tienen la capacidad de establecerse como hechos “normales”, lo que las conduce a la invisibilidad.

Además, las TIC que permitieron sistematizar la información tuvieron como particularidades prioritarias la confidencialidad y el anonimato en el marco ético de investigación, pero especial énfasis se ha puesto en la primera por la propia naturaleza de la temática.

Referencias

- ABUNDIS, E. V. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 1(22), 168-186.
- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTEC-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1(7), 1-21. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>
- BERISTAIN, C. M. (2010). *Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. Recuperado de https://www.cejil.org/sites/default/files/legacy_files/Manual-sobre-perspectiva-psicosocial-en-la-investigacion-de-dh_0.pdf.



- CAMPOS, F. F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1(63), 1-7.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/catedras/disi/Mat.%20politicas/LaSociedadRed_Manuel_CastellsI.pdf
- COLL, C. (2014). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(25), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- CORREDOR, A. Y SANDINO, M. (2009). Las TIC's como herramienta de investigación científica. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 4(1), 25-29. doi: <https://doi.org/10.14483/23464712.5246>
- DELGADO, M., ARRIETA, X. Y RIVEROS, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77.
- DIDRIKSSON T., A. (2015). *El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150102084612/Ensayo.pdf>
- ENCUESTA NACIONAL SOBRE DISPONIBILIDAD Y USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LOS HOGARES (ENDUTIH). (2016). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf
- FERRO, C., MARTÍNEZ, A., Y OTERO, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>



- GARCÍA S., A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *RE-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 2(5), 49-63.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: ediciones Era.
- GONZÁLEZ, V. Y ROMÁN, M. M. (2016). Investigador novel: estrategias y herramientas en el mundo conectado. *RiiTE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1(0), 95-108.
- LAGARDE, M. (1994). *Democracia genérica*. México: REPEM-México Mujeres para el diálogo. Recuperado de <http://www.mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/genero.%20lagarde.%20dem%20generica.%20no.12%20democracia%20generica.pdf>
- LLORENS, C. F. Y CAPDEFERRO, P. N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 31-45.
- MARTÍN, L. R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. España: Fundación AUNA.
- MENDOZA, M. J. (2014). *Uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como estrategias metodológicas. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el IAES*. San Salvador: Instituto Americano de Educación Superior.
- MINGO, A. Y MORENO, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 148, 138-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858009>.
- RICARDO B., C. Y CHAVARRO J., A. (2010). El uso de Facebook y Twitter en educación. *Lumen*, 11, 9 pp. Recuperado de <https://>



guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/11/
articulos/el-uso-de-facebook-y-twitter-en-educacion.pdf

SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RU&SC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.

SKYPE. (2016). Acerca de Skype. Recuperado de <https://www.skype.com/es/about/>

SURVEYMONKEY. (2016). Menú. Recuperado de <https://es.surveymonkey.com/mp/aboutus/>



LAS IDENTIDADES DE LOS JÓVENES DE PREPARATORIA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Olga Grijalva Martínez¹



Introducción

En diversos estudios académicos se ha discutido la influencia que tienen los medios de comunicación y la publicidad en la formación de gustos e intereses de la población, incluso esta idea se ha vuelto lugar común entre las personas durante los intercambios cotidianos. En el imaginario colectivo, la gente comparte la idea de que los y las jóvenes siguen las modas y tendencias promovidas por las industrias del consumo sin reflexionar sobre lo que hacen, como si respondieran automáticamente. Habría que detenerse un poco y pensar qué es lo que sucede con nosotros mismos, los adultos, frente al bombardeo de información ejercido por la publicidad acerca de ropa, accesorios, productos de belleza, modas y estilos en el vivir. Otro análisis que tendríamos que hacer es acerca de la etapa en que se encuentran los y las estudiantes de bachillerato y preguntarnos qué necesitan para construir sus propias identidades, cuáles son los patrones o referentes que pueden seguir que les allanen el camino hacia su independencia y así lograr su propia individualidad.



¹ Doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Profesora de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Integrante del Cuerpo Académico Educación y Construcción del Conocimiento, y del Consejo México de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: ogrijalva.ice@gmail.com



Los estudios realizados por Néstor García Canclini (2004, p. 160) en México han demostrado que los consumidores si bien están condicionados por las ofertas del mercado, también toman ciertas decisiones en cuanto a las maneras de usar y combinar los bienes para construir con ellos nuevos “sistemas” que se llenan de sentido en las relaciones con los otros. Por otro lado, Bourdieu (1988) muestra que el desarrollo de gustos en los seres humanos se fragua según la posición social en que se encuentran, y esa conjunción de estructuras da lugar a las disposiciones que ellos tienen sobre los bienes culturales, que también sirven para distinguirlos de las clases subalternas. Lipovetsky (2004) sostiene que en las sociedades actuales las personas consumen bienes no para diferenciarse, sino como medio de expresión individual; desde los años 60 las generaciones juveniles han roto con la tradición: lo que antes era distinguido, lo consideran pasado de moda. Con este cambio de percepción, la novedad se vuelve central.

Podemos observar que al elegir sus gustos y preferencias sobre ciertos productos, los y las jóvenes enfrentan algunas tensiones en la construcción de una subjetivación propia. Al dejar de ser niños y niñas y claramente haber crecido, durante las interacciones con sus pares se ven en la necesidad de tomar decisiones sobre diversos temas y de poner en juego los sistemas de creencias que adquirieron en la familia. Muchas de las vicisitudes de la vida juvenil que ante los ojos de los adultos no tienen importancia, son cruciales para ellos: ser invitada/invitado a la fiesta, cómo te miran los otros y otras, vestir como joven, elegir un estilo compartido con un grupo de iguales, escuchar música y ver series, programas y videos que son tendencia en las redes o en la televisión digital.

Existen muchos mensajes en la publicidad y en la educación familiar respecto de cómo deben arreglarse y comportarse, que muchas veces son ambiguos y hasta contradictorios:



en los anuncios las muchachas aparecen semidesnudas y en un ambiente de libertad; contrario a eso, en la vida real a las chicas se les prohíbe salir con ropa corta o con escotes pronunciados y en los casos en que lo hacen así, están expuestas a ciertas violencias como el acoso sexual. Por otra parte, en los carteles los hombres lucen con pantalones y camisas, en un ambiente de opulencia, rodeados de mujeres y anunciando autos o perfumes.

En el proceso de crecimiento, muchachos y muchachas no siempre cuentan con ayuda de la familia o de la escuela que les indiquen qué hacer e incontables experiencias en su vida las resuelven solos o entre amigos y amigas. En el espacio de la escuela encuentran a sus pares, con quienes forman grupos de amistad y compañerismo, pertenencias que resultan cruciales en el desarrollo de una subjetivación propia.

Los y las jóvenes, en sus experiencias de socialización con otros, van conformando un juicio propio sobre los aspectos de la vida; al tomar decisiones ponen en juego sus valores y creencias acerca de diversas prácticas sociales, los roles de género, la sexualidad, la vestimenta, el ocio y la moda. La escuela se convierte en un espacio importante para relacionarse y a través de las distintas vivencias con sus iguales aprenden y se forman como personas (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2008).

A partir de lo anterior, en el presente artículo expongo los resultados de un estudio que me encuentro realizando con jóvenes en las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), sobre los significados que otorgan al cuerpo, la indumentaria y las modas. Las preguntas que orientan el trabajo son tres: ¿cuáles son los bienes y las marcas con que construyen su imagen?, ¿De que manera los bienes juveniles contribuyen en la construcción de pertenencias sociales y de clase? y ¿Cuáles son las experiencias que enfrentan las chicas en la elaboración de sus subjetividades femeninas?



Metodología y trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo utilicé conversaciones individuales y grupales, y observaciones no participantes, además de que se aplicó una encuesta. Las pláticas sostenidas con los estudiantes no tienen la formalidad de una entrevista, sino que fueron abiertas y se llevaron a cabo en el patio escolar, en las que varió el número de interlocutores, pues podían irse y agregarse nuevos cuando desearan. En estas charlas los jóvenes van fabricando su realidad en relación con el otro (Guber, 2001).

Las observaciones estuvieron enfocadas en la ropa y los zapatos que usaban los chicos y chicas que transitaban por la cafetería y otros espacios de la escuela. El trabajo de campo proviene de una de las tres preparatorias donde se levantaron los datos, esto fue en octubre y noviembre de 2012, septiembre de 2013 y septiembre y octubre de 2014. Conversé con 15 grupos de jóvenes, siete mixtos y ocho de ellos lo integraron sólo chicas. Para el análisis de la información usé la hermenéutica, que pretende interpretar el sentido de los textos y de los actos del habla en un proceso de ida y vuelta entre los datos y el contexto. “La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público”, afirma Ricoeur (2003, p. 30). Los significados elaborados por los y las jóvenes pueden comprenderse en el entramado de relaciones que establecen con los otros, sean los pares, las madres, los padres o los mensajes de los medios de comunicación.

El contexto de la preparatoria

La preparatoria se localiza en el periférico de la ciudad de Oaxaca de Juárez, en el lado poniente del centro, a unas cuadras se ubican



los mercados municipales y el zócalo. El plantel cuenta con 12 salones de clase, cuatro aulas para talleres, una sala audiovisual, oficinas para la dirección, la coordinación académica y administrativa y el personal de apoyo, un patio para los actos cívicos, otro patio donde hay un kiosco, canchas de basquetbol, el patio de los puestos de comida y cafetería.

Muchos de los estudiantes que asisten a esta preparatoria no aprobaron el examen de ingreso en otras escuelas, otros reprobaron varias materias o los expulsaron de diversos colegios porque no se adecuaron a la disciplina escolar y a las normas. Acerca del estatus social, la mayoría proviene de colonias populares de Oaxaca de Juárez y de la zona conurbada con los municipios de Xoxocotlán, San Jacinto Amilpas y Santa María Atzompa. Los padres trabajan en el área de servicios, son comerciantes, taxistas, empleados y en muchos de los casos las madres son amas de casa. Acerca de los ingresos familiares, considerando las ocupaciones de los padres y las dificultades para pagar las cuotas escolares, puede estimarse que obtienen de dos a cinco salarios mínimos al mes. La mayoría de los alumnos del turno matutino no trabaja, pero algunos laboran unas horas en la tarde como ayudantes de oficios, en la tienda de sus padres o hacen trabajos por su cuenta: arreglan computadoras, son músicos, cuidan niños, son bailarines, hacen de ayudantes en cafeterías, carpinterías y otros negocios.

Referentes teóricos

El modelo de cuerpo en las sociedades contemporáneas

Las visiones sobre el cuerpo han cambiado a lo largo de la historia en las variadas sociedades. En las cosmovisiones de las comunidades tradicionales no se hace la división de cuerpo y



mente o cuerpo y alma, como en las occidentales; tampoco se diferencia tajantemente entre persona y naturaleza, no se les considera distintos de su entorno, pues están compuestos por la misma energía y materia que el universo. No hay separaciones sino continuidades.

En las sociedades modernas occidentales existe una visión dualista, se desliga el cuerpo de la persona y de los otros, y no hay correspondencia con el cosmos. El cuerpo moderno, como señala Le Breton (Gilles, 2002), implica una ruptura en los tres órdenes (universal, social y personal), lo que encaja muy bien en una sociedad competitiva e individualista. En la actualidad, el cuerpo es una posesión de los sujetos que demanda muchas atenciones y cuidados, se le adorna con ropa y maquillaje, y también se le educa y moldea con diversas dietas, ejercicios, prótesis y cirugías.

Contra estas visiones del cuerpo convertido en objeto, Merleau Ponty (1994) propone una noción fenomenológica, integrada a la vida cotidiana y opuesta a la que deviene de la tradición racionalista, que en aras de la ciencia lo despoja de su subjetividad.

En un célebre artículo, Marcel Mauss (1973) analiza las técnicas corporales desde una perspectiva etnográfica e histórica, mediante actividades como la natación o la marcha de los ejércitos, y nos dice que las personas aprenden a usar sus cuerpos de determinadas maneras en una sociedad u otra, y de una época a otra. El autor establece que en los modos de efectuar las múltiples tareas está implícita nuestra cultura y un control simbólico del cuerpo. Basta ver la forma de moverse, pararse, sentarse y caminar de los hombres y las mujeres hoy en día, incluso los movimientos más imperceptibles de las manos o de la boca, para advertir diferencias de género.

La antropóloga Mary Douglas, en su libro *Símbolos naturales*, señala la existencia de dos cuerpos, el social y el físico, que se retroalimentan uno al otro: “La experiencia física del



cuerpo, modificada siempre por las categorías sociales a través de las cuales lo conocemos, mantiene a su vez una determinada visión de la sociedad” (Douglas, 1988, p. 79). Esto permite entender que no es lo mismo ser joven que ser adulto/a, unos/as y otros/as tienen prácticas sociales dispares sobre el vestir y las tareas que realizan en ese intervalo de su vida, las cuales están condicionadas por las estructuras de género, clase, raza y grupos étnicos, entre otras.

En nuestras sociedades modernas, los medios masivos de comunicación –y ahora las TIC– difunden sin ninguna restricción cierto tipo de cuerpo y modelo de belleza. Las personas, entonces, en especial los y las jóvenes, asumen su cuerpo como imperfecto y al intentar alcanzar a sus ídolos pueden desarrollar conductas perniciosas para la salud, de las que luego derivan graves consecuencias como la anorexia y la bulimia (Bustos, 2011). No sólo las muchachas y muchachos responden a estos imperativos, mujeres de todas las edades se someten a cirugías estéticas con la intención de cambiar sus apariencias, que no les satisfacen, y para sentirse aceptadas (David, 2007). En nuestro país, en las ciudades más grandes, las adolescentes piden como regalo de 15 años aumentarse el busto, deseo que padres y madres les cumplen si es que tienen posibilidades, porque lo consideran un factor de éxito social. Además, está bastante difundido que las mujeres de pechos grandes son más atractivas y tienen mayor aceptación en ciertos niveles sociales. En el caso de los hombres, el ideal de cuerpo es que se vea atlético, con músculos y espalda ancha. Estos patrones se han constituido en sinónimo de belleza y son un referente contra el que se comparan y evalúan, y muchas veces experimentan sentimientos de incompatibilidad porque no alcanzan el prototipo. El cuerpo se convierte en el espacio o escenario en que los jóvenes conforman su identidad y, por tanto, su pertenencia etaria, de clase (Le Breton, en Gilles, 2002) y de género.



Los jóvenes y la construcción de sus identidades

Al usar ciertos estilos en la ropa y accesorios, como señala Entwistle (2002, p. 12), los jóvenes preparan al cuerpo “para el mundo social, hacerlo apropiado, aceptable...”, lo que es fundamental al momento de adscribirse y definir pertenencias en los grupos de pares de la escuela. El proceso de aprendizaje para vestirse y arreglarse no debe soslayarse en el estudio de las identidades juveniles, pues chicos y chicas requieren desarrollar ciertas habilidades (maquillarse, peinarse) y contar con conocimientos (acerca de combinación de colores, marcas y estilos de moda) a fin de lograr una apariencia aceptable para los otros. Ellas tienen que lograr lucir “atractivas” y ellos poder verse “masculinos”.

Al respecto, Entwistle (2002, p. 163) opina que “La indumentaria es uno de los ejemplos más inmediatos y eficaces del modo en que se les da género a los cuerpos, hombre o mujer, y cómo llegan a significar ‘masculinidad’ y ‘feminidad’”. La autora explica cómo la ropa misma adquiere la identidad de género: una falda representa a una mujer y un pantalón representa a un hombre.

Con su aspecto, los y las jóvenes recrean las imágenes difundidas por los medios y la publicidad; lo juvenil se elabora con el uso de las prendas distribuidas por las grandes industrias, como pantalones de mezclilla, tenis, gorras y playeras. El mercado de consumo de bienes está diferenciado por las marcas y a través de ellas las personas consumen los emblemas y las imágenes que aquellas intentan representar. Al respecto, Bauman (2006, p. 90) dice que “El producto masivo es el instrumento de la variedad individual. La identidad –‘única’ e ‘individual’– sólo puede tallarse en la sustancia que todo el mundo compra y que solamente puede conseguirse comprándola”.



Los y las jóvenes con el uso de la ropa se rebelan a la cultura de los adultos; frente a la seriedad y el buen vestir, prefieren la informalidad, van contra las reglas, usan lo roto, lo descolorido y lo descosido. Lipovetsky (2004, p. 143) argumenta que la moda en la sociedad de consumo se orienta por “una ética hedonista e hiperindividualista” y “los valores culturales primordiales son el placer y la libertad individuales”.

Es notorio que las generaciones de jóvenes que provienen de las comunidades y pueblos del estado de Oaxaca se han *destradicionalizado* y no visten como sus padres y abuelos, debido a que las poblaciones más alejadas también han entrado en la modernidad y tienen al alcance los medios masivos de comunicación y las TIC. Como señalan algunos teóricos, es en las prácticas de consumo que las identidades juveniles cobran sentido en el contexto actual (Reguillo, 2000; Feixa, 1999).

Desde inicios del siglo xx, los y las jóvenes de las grandes ciudades en países en desarrollo encontraron en el atuendo un medio de expresión para diferenciarse de las clases burguesas y expresar sus propias identidades. Gracias a este orgullo y sentimientos auténticos lograron ser visibles, más tarde estos estilos *underground* fueron retomados por las industrias de la vestimenta para ofrecerlos a jóvenes de todo el mundo, con un éxito que todavía nos alcanza hasta nuestros días. Tendencias como la punk, la rockera, hip hoper o metalera continúan transformándose y mezclándose en las apropiaciones que hace el sector juvenil.

Con la ropa dicho sector expresa ciertos valores que lo orientan en sus maneras de ser: responsables, serios, vanidosos, relajientos, divertidos o recatados (Grijalva, 2007). El uso de la indumentaria y los accesorios les provoca distintas emociones y sentimientos: placer, gusto, comodidad, incomodidad, vergüenza, pudor (Grijalva, 2012) y hasta dolor. Estos valores expresados por los jóvenes en el empleo de los bienes adquieren sentido en



horizontes de significación más amplios, en que se define la construcción de sus identidades juveniles y de género.

En la sociedad existen ciertas condicionantes y estructuras entre las que los jóvenes fabrican sus identidades, las cuales son determinantes al marcar y diferenciar entre ellos el resultado de dicho proceso. Entwistle (2002, p. 162) menciona que la ropa “tiene la función de infundir sentido al cuerpo, al añadir capas de significados culturales que, debido a estar tan próximas al cuerpo, se confunden como naturales”. Aunque las modas y estilos se han diversificado hasta ser más andróginos y unisex, aún persisten convenciones rígidas sobre los cortes de cabello, el maquillaje, los adornos (gafas, collares, aretes), incluso los colores y los estilos de los zapatos para distinguir a hombres y mujeres. A estas últimas se les demanda el cuidado de la apariencia, pues deben verse femeninas y a la moda. Los estudios de Lagarde (2003 y 2005) y Bustos (2011) revelan que ellas se encuentran compelidas a vestir como se indique para su sexo. En la actualidad los hombres también están siendo interpelados y algunos procuran el cuidado de su rostro con productos de belleza.

En las familias, los padres –y en especial las madres– se ocupan de enseñar a los hijos e hijas a elegir las prendas de vestir; cuando crecen, los y las jóvenes empiezan a decidir cuáles usar y no aceptan tan fácilmente los gustos de sus progenitores. En muchos hogares se transmiten normas rígidas sobre cómo deben vestir chicos y chicas, y se ejerce una vigilancia estrecha cuando rompen estas reglas, ya sea porque adopten estilos atrevidos o porque su apariencia provoque confusión de género. Sobre las muchachas hay mucha más supervisión que sobre los varones, para evitar que salgan con ropa corta, con escotes o que esté muy ajustada. En cambio, a ellos se les exige que vistan con ropa masculina. Ciertas familias muestran una postura más laxa, pues los padres saben que sus hijos e



hijas experimentan con la vestimenta y los dejan arreglarse con estilos andróginos; admiten el uso de aretes y cabello largo a los hombres, o ropa unisex y el pelo corto a las mujeres.

Análisis e interpretación

Dividí en tres ejes el análisis de los datos recabados durante las entrevistas y las observaciones realizadas en la preparatoria: la construcción de una imagen juvenil global a través de ropa y tenis de marcas masivas; la pertenencia social y de clase determinada por los bienes, y las experiencias que enfrentan las chicas en la construcción de sus subjetividades femeninas.

La construcción de la imagen juvenil

Entre los jóvenes, el uso de ciertas prendas como el pantalón de mezclilla funciona a manera de imperativo y la elección que pueden hacer queda reducida a las marcas, los estilos, los colores y las telas. El pantalón de mezclilla es símbolo de la imagen juvenil, construida en los medios de comunicación y la publicidad: “Yo prefiero usar de mezclilla, siempre que puedo estarlo usando” (Itzel). Se trata de una apariencia que, de acuerdo con las expresiones de las chicas, se asume como un estilo casual y cómodo: “Preferimos usar pantalones, tenis y playeras, o sea, lo más cómodo, ¿no?...” (Itzel), “Pues mis pantalones entubados y así está bien” (Alexa). Comentaron que utilizan pantalones de mezclilla de las marcas Furor, Levi’s y Oggi. Itzel y Paola prefieren Seven Eleven y Monster.

Incluso para las jóvenes que no expresan el gusto por alguna marca, los pantalones son imprescindibles en su atavío: “No; pantalones, los que caigan (risas), con que sean de mi talla” (Yvana). Itzel y Paola aclararon que la marca no siempre



importa: “Si hay veces que no tienen el modelo que a mí me gusta, si veo un pantalón y me gusta, no importa la marca” (Itzel). La fuerza de estas imposiciones ejercidas por las industrias de la ropa y la publicidad se hace evidente en los gustos de las jóvenes, quienes fijan sus identidades al consumir bienes de moda dentro de las ofertas de un circuito comercial. Otros artículos que también integran la imagen juvenil son las playeras y las gorras. En un grupo de amigos y amigas, a Mara, Alexa y Natali no les importa usar ropa de marca, en cambio a Brenda y a Aldo les gustan las playeras y gorras Adidas y Nike.

Si los y las jóvenes no usan ropa de moda, corren el peligro de desentonar con sus pares y de no ser aceptados. Un principio que aplican en su arreglo es alejarse de la formalidad de los adultos: “De hecho, no nos ponemos ropa de vestir (Lluvia). “...Nunca me han gustado los trajes o zapatos, sino tenis y pantalón, y ya” (Alma).

El otro elemento básico del aspecto juvenil actual son los tenis; si no se les porta, no se es joven. Itzel y Paola gustan de usar tenis de la marca Nike, incluso cada una tiene un par del mismo modelo: “Y un día, de repente, vamos a dar una vuelta, y cuando vimos: ¡los mismos tenis! (risas de las dos), parecíamos como gemelas o algo así”. Estas afinidades electivas basadas en el consumo refuerzan el sentimiento de ser iguales, identificaciones que además les otorgan una pertenencia más amplia con sus similares de otras partes del país o del mundo. Antes de cursar el bachillerato preferían otra marca de tenis: “Cuando íbamos en la secundaria usábamos mucho los [tenis] Converse”. A tres chicas que son amigas, Lulú, Yvana y Rocío, les gusta esa marca, aunque también expresaron su inclinación por los zapatos de la línea Andrea.

Nayeli y Tere, que son amigas, también prefieren los tenis a los zapatos, lo que tiene que ver con la imagen juvenil. Los anuncios comerciales enfatizan como apariencia de los jóvenes



lo informal, casual, incluso lo descuidado, opuesto al orden y formalidad del adulto: “Los zapatos me gustan, porque hay zapatos bonitos, pero me gusta más usar los tenis que los zapatos” (Tere). Lo mismo señala Nayeli: “Pues igual, casi no me gusta usar zapatos, es que por lo regular estoy corriendo, prefiero más los tenis”. Los medios masivos de comunicación, las industrias del consumo y la publicidad han impuesto estilos al contratar íconos juveniles de series televisivas, de la música o el deporte que portan los bienes de moda de distribución masiva. En estos productos se destacan determinadas características lúdicas, de seducción, humor y extravagancia, señaladas por Lipovetsky (2004). Tales rasgos no coinciden con las peculiaridades del mundo adulto.

Pertenencia social y de clase mediante los bienes

Los bienes que usan los jóvenes les otorgan un lugar en esta sociedad del consumo. Aquellos de familias con mayores ingresos discriminan y hacen evidentes las diferencias con sus pares en la obtención de dichos bienes; los de menores recursos económicos buscan pertenecer a través de los productos de marca y de tener una identidad social aceptada por los demás.

En un grupo mixto (Ariana, Moreno, Toño y Álex), sus integrantes provienen de familias con mayores capacidades económicas y sus padres son profesionistas. Ellos y ella prefieren ropa de marcas que venden en Sears y Liverpool. A Toño le gustan los pantalones de marca Silver Plate; en cambio a Ariana le agradan varias marcas de tenis y pantalones: “Me gustan mucho los Converse y en pantalones me gustan los Golden, Arizona y Perestroika”. Toño y Álex se reconocen fieles seguidores de la moda y las marcas: “Somos muy dados a comprar ropa de marca como Polo, Zara, Levi’s. Hay una dependencia, todo lo que esté de moda los tratamos



de buscar en esas marcas”. Para ellos dos es muy importante que la ropa no sea de imitación. Otras firmas que le gustan mucho a Álex son Tommy Hilfiger, Chemise Lacoste y Play Boy, que tienen un costo más alto que la que compra la mayoría de los y las jóvenes de esta preparatoria.

Estos chicos y la chica manifestaron que hay personas que pueden comprar ropa de marca, pero que no siempre “saben” usarla: “Les puede costar dos mil o tres mil pesos y no se lo saben poner, o sea, combinar... cada quien se lo pone ¡Noo, hemos visto cada caso!” (con cara de sorpresa). Su asombro parte de los gustos que ellos comparten con un grupo social de mayores ingresos, en el que acostumbran vestir prendas de marca. Sin embargo, con estos comentarios discriminan a otros y otras jóvenes, quienes ocasionalmente pueden adquirir una prenda de marca, pero que no tienen las disposiciones culturales para usarla “como se debe”. En este sentido, Bourdieu (1988, p. 54) señala que “cada gusto se siente fundado por naturaleza –y casi lo está, al ser habitus–, lo que equivale a arrojar a los otros en el escándalo de lo antinatural”. En el caso de estudio la vestimenta sirve para distinguirse, pues al rechazar la forma en que los jóvenes de estatus populares usan la ropa de marca dan por hecho que sus propias disposiciones de clase son las legítimas. Las prendas en sí mismas no tienen un valor simbólico, es en las prácticas sociales a las que están integradas donde adquieren sentido y significado.

Itzel y Paola cursaron un semestre en otra preparatoria, un CBTIS que se encuentra ubicado en una zona residencial de clase alta en la ciudad de Oaxaca; quienes asisten a esa escuela pertenecen a familias con más recursos económicos y usan bienes de marca: “La mayoría llevaba Tommy o Abercrombie”. Estas dos chicas de menos ingresos sintieron la presión social por no poder cumplir con las expectativas de clase y prefirieron dejar de ir, porque no se sintieron aceptadas.



Debido a la alta migración hacia Estados Unidos que se registra en la entidad oaxaqueña, muchos de los muchachos y muchachas logran tener acceso a artículos de marca gracias a que sus familiares les envían ropa de moda, tenis, zapatos y tecnología. Tal es el caso de Natali: “Mi hermana, que está en el norte, siempre nos manda ropa de marca”; aunque también usa alguna que no es de marca, sin importar que sea de menor calidad, se decolore o que las telas no sean suaves. La mayoría de las familias de bajos recursos no puede comprar ropa de marca a sus hijos, incluso en algunos casos los y las jóvenes tienen que trabajar para obtener sus propias cosas.

Los muchachos y muchachas de bajo nivel económico también experimentan el gusto de pertenecer a través de las marcas: “A mí sí me gusta, porque por ejemplo traes una mochila, aunque sea la más jodida, pero luego salta la etiquetita y dices: ¡ah!, Vans, Nike”. Con el simple hecho de mostrar la etiqueta se otorgan un lugar de adscripción y saben que con eso obtienen un estatus frente a los otros. Como señala Bauman (2007, p. 116), “El proceso de autoidentificación es algo buscado y sus resultados son exhibidos con la ayuda de ‘marcas de pertenencia’ visibles, por lo general asequibles en los comercios”.

Una estrategia a la que recurren las familias para hacerse de bienes de moda es comprar por catálogo y pagar a plazos. En el caso de Adriana, su madre vende ropa y zapatos de las marcas Andrea y Flash, por ser vendedora le otorgan descuentos. Actualmente en nuestras sociedades es casi imposible retraerse de la influencia del mercado de bienes; vemos a los jóvenes de esta preparatoria intentando subirse al tren del consumo para lograr pertenecer portando algunas marcas. Debido a que la ropa de moda se manufactura masivamente, se habla de una mayor democratización; en estas versiones más económicas los bienes están al alcance de más personas. No obstante, no podemos negar que las



desigualdades persisten y que los jóvenes se encargan de hacer evidentes las diferencias de clase en sus relaciones con otros y otras.

La construcción de una subjetividad femenina

Las chicas viven sus experiencias con la ropa de manera muy particular y distinta a los muchachos. En el proceso de crecimiento, la manera de vestir de las mujeres cambia sobremedida; de los vestidos con encajes y moños, de los pantalones y playeras con motivos infantiles se pasa a una diversidad de cortes y adornos que enfatizan la forma del cuerpo femenino: pantalones de mezclilla ajustados, mallones, faldas cortas, blusas con escotes, toreras, chalecos, crop tops y una infinidad más. Las mujeres desarrollan el “gusto” de ser femeninas, que a la vez pueden afrontar como una presión. En los datos advertimos que las muchachas han dejado de usar faldas y vestidos, incluso las niñas pequeñas prefieren los pantalones.

En la actualidad los pantalones ajustados reafirman una imagen femenina y de moda: “...Si ves, todas lo traen entubado, ¡todas!”. Al usarlos así quieren expresarse como sus pares, ser modernas, como afirma Lipovetsky (2004), y también buscan ser aceptadas al apearse a los cánones sobre ser mujer, mostrarse femenina y lucir su cuerpo (Lagarde, 2003; Bustos, 2011). Lejos quedaron los años 50 en que para las mujeres era un atrevimiento vestir pantalones. Hoy en día las jóvenes ni siquiera imaginan que alguna vez fue así y expresan libremente sus preferencias: “Me gustan los pantalones pegados” (Lulú), “Los pantalones entubados (Rocío)”, “...Ni tan pegados ni tan acampanados, de los entubados” (Emma).

Este proceso de construcción de una subjetividad femenina también se transforma debido a las interacciones con los pares. Arely, quien vestía con estilo deportivo, en la preparatoria



cambió su manera de arreglarse por la influencia de sus amigos y amiga: “Ellos me decían: arréglate un poco más, ponte esto o así. Mi manera de vestir ya cambió un poco, me arreglo más detenidamente, trato de arreglarme un poco más”. Los muchachos reproducen los estereotipos de género y aconsejan a sus amigas para que pongan más cuidado en el arreglo, “... Se supone que soy mujer y debería de ser más [cuidadosa] que ellos”. Implícitamente Arely habla de las convenciones, “Se supone que soy mujer”, lo que implica que ya existe una forma de vestir establecida para cada género y tal vez porque no lo había aprendido o porque no estaba de acuerdo no se vestía femeninamente.

En nuestra sociedad machista, la idea sobre las mujeres es que deben peinarse, maquillarse y usar ropa que enfatice su feminidad. Todos estos afanes en el atavío requieren más tiempo y esfuerzo del que invierten los hombres en el suyo. En el imaginario social persiste la creencia de que las mujeres tienen que agradar, ser bonitas para los otros, que regularmente son hombres (Lagarde, 2003; Bustos, 2011).

Las chicas también se rebelan contra el molde de la imagen femenina: “Pero no porque yo sea mujer me va gustar siempre usar falda” (Lluvia). La falda, antes única opción, ahora es una prenda que no cabe en los gustos de las jóvenes; en esto también ha tenido una influencia importante la industria del vestido, al priorizar el uso del pantalón. Las estudiantes de esta preparatoria no consideran a la falda como parte de la imagen juvenil y cuando se la ponen se sienten limitadas en sus movimientos, ya que fácilmente se levanta al correr, subir escaleras o al sentarse tienen que cuidar no abrir las piernas para no “enseñar” nada: “Cuando corro, la falda luego se alza” (Lorena).

El rechazo de ellas hacia vestir faldas se debe a que en la calle los hombres las miran con morbo y evalúan su cuerpo, les dicen piropos o palabras obscenas, situación que les provoca



incomodidad: “Hay algunos que se te quedan viendo y no me gusta, me incomoda, por eso casi no uso falda, es feo” (Lluvia). Las jóvenes sienten vergüenza, pues las miradas de los varones las reduce a objetos sexuales: “Sí, nos da pena con las faldas” (Rita). Los espacios públicos siguen perteneciendo a los hombres y las chicas sienten temor de ir a la calle vestidas con falda: “El cómo se comportan [los hombres] intimida, pues sí, por la falta de respeto” (Emma). La violencia sexual callejera contra ellas también opera como freno a sus deseos de mostrar con libertad su cuerpo.

Para estas muchachas, el uso de la falda se restringe al ámbito familiar o a ocasiones especiales: “Solamente me pongo falda cuando estoy en mi casa y sé que no salgo” (Emma). Han aprendido que al utilizarlas pueden ser objeto de violencia sexual y contra eso no tienen mayor defensa, sólo guardan silencio si algún hombre les dice algo. Hasta ahora no hay instancias donde puedan quejarse ni mecanismos para sancionar a quienes les faltan el respeto. En el pensamiento popular de nuestra sociedad machista domina la idea de que las mujeres “provocan” a los hombres con su vestimenta y en consecuencia se les culpa por eso.

Las chicas expresaron que pueden usar falda o vestido sólo cuando van acompañadas de un hombre o de algún familiar adulto, o cuando saben que van a ir en auto, de esa manera no están expuestas a las miradas de los hombres. Así, se ven orilladas a resguardarse en el ámbito privado para sentirse seguras; por el contrario, los muchachos tienen la tranquilidad de andar en los espacios públicos. Es cierto que las jóvenes de la actualidad gozan de muchas libertades que las de siglos anteriores no tuvieron; sin embargo, elaboran su subjetividad femenina en un ambiente social que envía mensajes contradictorios sobre qué tipo de mujer ser.



Conclusiones

El *look* juvenil se ha construido cuidadosamente desde las campañas publicitarias, se ha explotado la estética de los productos y de las imágenes asociadas a ellos. Los jóvenes de la preparatoria expresan su individualidad y buscan una identidad etaria aprovechando las características de las prendas que la propaganda asocia con el humor, la seducción y el hedonismo (Lipovetsky, 2004). A través de la ropa y los objetos de consumo, chicos y chicas intentan pertenecer no sólo a sus grupos de amigos/as y compañeros/as dentro de la escuela, sino también a las masas de jóvenes que en el país y el orbe utilizan las mismas marcas, toda vez que les permite sentirse parte de un nosotros global.

Acerca de las marcas de tenis e indumentaria juvenil, existe una “democratización” en su uso. Entre los estudiantes de esta preparatoria pública, los tenis Converse y Nike, los pantalones de mezclilla Levi’s, Oggi y Golden Boy, y las playeras Abercrombie y Nike son los que determinan la pertenencia. Tales marcas de producción masiva han logrado convocar a los y las jóvenes de estratos sociales populares, quienes se esfuerzan para adquirir algunos de estos productos. En la sociedad del consumo, que brinda tantas opciones para elegir, se ven compelidos a seguir el ritmo de la moda y a conseguir un lugar, a pertenecer, de modo que llenan su cuerpo y sus relaciones con los emblemas que les garantizan que así será (Bauman, 2007).

Para el grupo de los chicos y la chica con padres profesionistas, la ropa sí cumple la función de distinguir-discriminar la clase social (Bourdieu, 1988), ya que rechazan a sus pares que “no saben usar” una prenda de marca y con ello validan sus gustos, considerándolos casi naturales. Los jóvenes de clases populares no cuentan con las actitudes y posturas adoptadas por los y las jóvenes de mejor posición



económica. Incluso los gestos y una serie de movimientos corporales estarían manifestando esas disposiciones de clase entre los estudiantes. “Los gustos son, ante todo, *disgustos*, hechos horrorosos o que producen una intolerancia visceral (‘es como para vomitar’) para los otros gustos, los gustos de los otros” (Bourdieu, 1988, p. 153). Los chicos y chicas reciben influencias de sus amigos y pares en la elección de la ropa y tenis, según lo muestran los cambios en las preferencias de las chicas que cursaron un semestre en el CBTIS de una colonia de nivel socioeconómico alto.

Los y las jóvenes siguen normas en el vestir; estas reglas, transmitidas mediante los procesos culturales en las familias y en el entorno social, establecen estereotipos sobre las apariencias que ellos y ellas deben tener, provocando grandes diferencias en el desarrollo de una subjetividad femenina y una masculina.

El rechazo de las muchachas hacia el uso de la falda y la preponderancia en vestir pantalón está relacionado con tres hechos: primero, el lugar privilegiado que se ha otorgado a esta prenda en la publicidad y el mercado de consumo para construir la imagen juvenil predominante en esta época; segundo, es un símbolo de los espacios ganados por las mujeres en las batallas por la equidad de género; y tercero, con el uso del pantalón ajustado se ha creado también una imagen femenina que muestra los contornos de la figura, los pantalones se ciñen al cuerpo, de forma distinta a como los utilizan los varones, que son holgados.

Es verdad que el uso del pantalón ofrece mayor libertad de movimiento que una falda al sentarse, subir escaleras o correr; empero, las mujeres aun con pantalones están limitadas en sus movimientos, no son dueñas de los espacios públicos, las jóvenes no pueden salir solas en las noches o regresar caminando a sus casas cuando está oscuro, porque corren peligro de ser agredidas.



Al ponerse una falda exponen las piernas a las miradas de otros y debido a las vivencias de acoso o violencia sexual callejera que han vivido, las chicas experimentan sentimientos de temor y vergüenza. ¿Qué puede hacerse para evitar esto? La respuesta de ellas ha sido dejar de usar falda, aunque también son agredidas cuando traen pantalones y en ese caso evitan transitar por el mismo lugar otra vez. Hasta ahora, en ningún nivel de gobierno se han tomado medidas eficaces para evitar que las mujeres en general sean violentadas. Lo que resulta urgente es formar a las personas adultas encargadas de educar a niños, niñas y jóvenes en los enfoques de género e incorporar en los programas educativos de todos los niveles aquellos saberes y prácticas que siguen considerándose sólo propios de las mujeres.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: FCE.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BUSTOS, O. (2011). Dictadura de cuerpo. *Ciencia, Tecnología y Género* (pp. 325-340). Brasil : UTPFPR.
- DAVID, K. (2007). *El cuerpo a la carta. Estudios culturales sobre cirugía cosmética*. México: La Cifra Editorial.
- DOUGLAS, M. (1988). *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza Editorial.



- DOUGLAS, M. E ISHERWOOD, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. (Trad. Enrique Mercado). México: Conaculta-Grijalbo.
- ENTWISTLE, J. (2002). *El cuerpo y la moda: una visión sociológica*. España: Paidós.
- FEIXA, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. España: Editorial Ariel.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? En *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la acción* (pp. 153-168). Primera Etapa. México: Conaculta. Recuperado de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/853.pdf>
- GILLES, E. (2002). David Le Breton: el sentido del cuerpo, entrevista. *Revista Electrónica de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/David-Le-Breton-El-sentido-del-cuerpo_a69.html
- GRIJALVA MARTÍNEZ, O. (2012). Significados que elaboran chicos y chicas sobre el cuerpo y la vestimenta. En M. L. Briseño Maas y F. J. Ruiz Cervantes (coords.). *Género y Cultura Institucional* (pp. 183-205). México: REGEN-ANUIES-UABJO.
- GRIJALVA MARTÍNEZ, O. (2007). *Apariencia y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria "Rubén Jaramillo" de la UAS*. Ponencia presentada en la 1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes, REIJA. La Plata, Argentina.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Editorial Norma.
- LAGARDE, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.



- LAGARDE, M. (2005). "Para mis socias de la vida". *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Madrid: Editorial Horas y horas.
- LIPOVETSKY, G. (2004). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- MAUSS, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70-88.
- MERLEAU PONTY, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta Agostini.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- RICOEUR, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.
- WEISS, E., GUERRA, I., GUERRERO, E., HERNÁNDEZ, J., GRIJALVA, O. Y ÁVALOS, J. (2008). Young people and high school in Mexico: subjetivisation, other and reflexivity. *Ethnography and Education Journal*, 3(1), 17-31.



NUEVO MODELO EDUCATIVO, VIEJOS MODELOS DE GÉNERO. UN ORDEN SOCIAL QUE PERMANECE

María Eugenia Guadarrama Olivera¹



El Modelo Educativo (ME) 2016 propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México ha merecido innumerables análisis y recibido incontables críticas desde diferentes ámbitos disciplinares y ángulos diversos. Aquí interesa hacer una reflexión del citado Modelo desde la perspectiva de género, revisar cómo los programas educativos reproducen estereotipos que influyen de manera significativa en la formación de identidades de género de niñas y niños, examinar las propuestas que el ME plantea con la intención de educar en igualdad de género y considerar algunas reacciones en nuestro país ante dicho Modelo.

Respecto de las reformas educativas, Sergio Martinic señala que:

La formulación de políticas de reformas educativas y su puesta en práctica constituye un amplio proceso social y comunicativo.



¹ Doctora en Historia y Geografía con énfasis en Antropología Cultural por la Universidad de Barcelona. Fundadora y coordinadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana, donde es investigadora. Integrante del Cuerpo Académico Género y Cultura. Sus líneas de investigación comprenden los temas de salud, cambio climático, participación política, identidad, arte, transversalización de la perspectiva de género y violencia de género. Docente en licenciatura en temas de género y en la maestría de Estudios de Género, de la cual fue férrea impulsora. Correo electrónico: guadarrama@uv.mx



En efecto, las reformas educativas tienen por objeto producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Este proceso de cambios se realiza en un complejo sistema de relaciones en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencia desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción. En estas interacciones se producen consensos, disensos y espacios de incertidumbre (Martinic, 2001, p. 19).

Y añade que estas reformas se han implantado de manera vertical desde los organismos gubernamentales hacia los actores sociales participantes, bajo el presupuesto que se cumplirán las políticas públicas de forma eficiente y eficaz, y de que habrá “una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados”.

El ME 2016 ejemplifica tales características del proceso de puesta en marcha de las reformas educativas; así lo dejan ver los análisis de especialistas e integrantes de diversas instituciones de educación superior en México, cuyas opiniones comparto. En ese sentido, Gloria del Castillo afirma en “El Modelo Educativo 2016: ¿documento político, de políticas educativas o pedagógico?”:

El ME no representa ni un documento de política pública ni hace justicia a su propósito de explicitar el planteamiento pedagógico de la Reforma. No es un documento de política pública porque a) su construcción no responde a un elemento esencial en política pública: la orientación hacia la resolución de problemas y b) su estructura no representa una ruta de cambio. Aún y cuando el documento lleva como subtítulo “el planteamiento pedagógico de la reforma”, no es un documento pedagógico porque no define (aunque sí menciona) aspectos sustantivos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje (prácticas pedagógicas, diseño curricular, materiales educativos) (Del Castillo, 2017, párr. 9).



Asimismo, sostiene que el debate público sobre la reforma educativa ha sido escaso. A ello habría que agregar que aunque se realizaron foros en diferentes instituciones de varios estados del país, sus resultados y propuestas difícilmente fueron tomados en cuenta durante la elaboración final del ME.

El punto de vista de otros especialistas en educación² va en el mismo tenor; consideran que el Modelo es un documento más conceptual que programático; que está elaborado sin consultar seriamente a maestros, padres de familia y expertos; que tiene errores de concepción y desarrollo; que no contempla las austeras condiciones de infraestructura de las escuelas que impiden la mejora de los ambientes de aprendizaje propuestos; que no sopesa otros factores más que el quehacer del maestro para obtener resultados en el aprendizaje; que propone una práctica educativa para la que habría que cambiar las condiciones del aula y resolver todas las necesidades de los planteles; que carece de un documento para la educación normal con la finalidad de formar docentes capaces de atender las propuestas del ME; que no retoma las experiencias educativas recientes y sólo hace alusión a las históricas, ni tampoco atiende a los resultados de la reforma educativa inmediata anterior; que no cuenta con un diagnóstico que permita conocer qué es lo que se va a modificar, ni cuáles son los problemas de aprendizaje y de enseñanza en el ciclo básico; que sus planteamientos respecto de qué sería deseable en la formación de los maestros y sobre la operación de las escuelas son tan generales que podrían aplicar a cualquier país; que no considera las condiciones de desigualdad y heterogeneidad del país que impiden que todos los niños registren una mejora en sus aprendizajes, como lo propone, entre otras observaciones.

.....

² Casanova, Díaz Barriga, Loyo, Rodríguez y Rueda, 2017.



Currículum oculto de género

Desde hace muchas décadas, la educación se ha señalado como una importante vía para lograr condiciones de equidad para hombres y mujeres. Así lo enuncia ONU-Mujeres (párr. 2) cuando expresa que:

La educación es esencial para que las mujeres puedan alcanzar la igualdad de género y convertirse en agentes de cambio. Al mismo tiempo, las mujeres educadas benefician a las sociedades enteras. Contribuyen de modo sustancial a las economías prósperas y a mejorar la salud, la nutrición y la educación de sus familias.

A su vez, la Unesco reconoce la discriminación hacia las mujeres para acceder a la educación, por ello “impulsa la integración de las cuestiones relativas a la igualdad de género en la educación en todos los niveles (del jardín de infancia a la educación superior), contextos (formal, no formal e informal) y en todos los ámbitos de actuación (desde la infraestructura de planificación a la formación de los docentes)” (Unesco, párr. 6).

Lo anterior se entiende si partimos de que en la escuela, además de adquirir conocimientos, se aprenden también actitudes, valores y normas a través de las prácticas cotidianas que redundarán, o no, en beneficio de la igualdad de género en los distintos ámbitos sociales. La escuela, como una de las más importantes instituciones socializadoras, imprime su sello en la construcción de las identidades de niños y niñas, entre ellas la de género, a través del currículum explícito, implícito u oculto. Ofelia Reveco apunta que con el concepto de currículum oculto se hace referencia a “aquello que la escuela enseña a través de las relaciones que se dan a su interior, de los contenidos presentes en los documentos oficiales, en los textos escolares y otros” (Reveco, 2011, p. 21).



Esta autora abunda en que el currículum oculto de género, o pedagogía oculta de género:

Se refiere a la preferencia por los alumnos varones expresada por los/las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos y a provocar una especie de “invisibilidad” de la niña en la sala de clases. Este comportamiento de los/las profesores/as refuerza los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra no tiene la misma importancia que la de sus compañeros varones. Mientras los/las docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia (Reveco, 2011, p. 22).

El currículum oculto de género es, entonces, aquel a través del cual las y los profesores de distinto nivel educativo transmiten de manera no abierta las representaciones culturales de género³ al alumnado, tanto cuando trabajan con los contenidos y materiales educativos de cualquier materia, como en las diversas actividades no formales que se desarrollan en el medio escolar y que traen como consecuencia ese trato diferencial y de discriminación velada hacia las niñas.

Ahí, en la escuela, junto con la influencia de otras instituciones socializadoras, como la familia o la religión, se asimila el

.....

³ Las representaciones culturales se entienden como “un conjunto de ideas, creencias y significados empleados por la sociedad para estructurar y organizar la realidad. Éstas se transmiten a todos sus miembros a través de diversos mecanismos socioculturales. El género es una representación cultural que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (Colás y Villaciervos, 2007, p. 37).



significado de ser mujer y hombre, el deber ser de acuerdo con el sexo de cada persona; ello significa –en una sociedad patriarcal como la mexicana– aprender a ser hombres y mujeres en un sistema de desigualdad social y desventajas para las mujeres, donde los varones mantienen una posición de poder y supremacía. Aunque en México esté declarada jurídicamente la igualdad entre hombres y mujeres, las disparidades son patentes en todos los ámbitos, mismas que evidencian los indicadores publicados en numerosos documentos gubernamentales y no gubernamentales. Es innegable que en nuestro país la vida cotidiana de ellos y ellas se desarrolla en ambientes donde la discriminación y la inequidad son algunas de sus características más visibles. Desafortunadamente la escuela, en cualquier grado del sistema educativo, no escapa a esa realidad, pues actúa como mecanismo transmisor de estereotipos de género, entendidos éstos como los “esquemas culturales que nos sirven para interpretar y dar sentido al mundo social, orientando los roles y comportamientos esperados de hombres y mujeres a lo que la sociedad considera aceptable para unos y otras” (Rico y Trucco, 2014, p. 28).

Este fenómeno del currículum oculto de género ha sido abordado desde hace aproximadamente tres décadas en muchos lugares del mundo. Los aportes del feminismo y de los estudios de la mujer y de género despertaron la preocupación por el androcentrismo y el sexismo presentes en la escuela. Un conocido ejemplo de esta inquietud en el contexto español lo constituye el libro *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, de Marina Subirats y Cristina Brullet, cuya primera edición se dio a conocer en 1988, el cual permitió ver con una nueva mirada lo que sucedía en el entorno escolar respecto de la construcción de las identidades de género. Como lo señalan las propias autoras, la lectura de este material permitió a muchas personas “descubrir la profundidad y generalidad de la cultura androcéntrica y de



la desigualdad que esta cultura genera para los individuos de distinto sexo” (Subirats y Brullet, 1992, p. 1).

En el caso del entorno mexicano, una de las primeras investigadoras en ocuparse de este tema fue Olga Bustos Romero (1994), quien en su artículo “La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación” analizaba el sexismo en la socialización bajo la dicotomía masculino/femenino y hacía patente cómo se presentaba esta situación en todos los niveles del sistema educativo, ya fuese en los propios contenidos disciplinares o bien a través del currículum oculto: diferente trato a hombres que a mujeres en detrimento de éstas, a través de gestos, lenguaje, tono de voz, tipo y calidad de atención, que se traduce en discriminación hacia ellas, lo que trae como resultado fortalecer actitudes polarizadas: una dependiente en las niñas y una de mayor autonomía en los niños.

Los resultados del estudio *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*, realizado por María Nieves Rico y Daniela Trucco, revelan las características de esa “pedagogía oculta de género” o currículum oculto de género, que se puede observar en muchísimas aulas mexicanas. Cuando las autoras examinaron las competencias de chicas y chicos sobre el aprendizaje de matemáticas, concluyeron que:

- a) Los estereotipos de género influyen para que se considere que las matemáticas son un área masculina y que los hombres la comprenden mejor y la utilizan más que las mujeres.
- b) Estos estereotipos influyen también en las expectativas, comportamientos y creencias de los docentes, y, por lo tanto, reproducen, a través del trato diferencial, la desigualdad de género que repercute en la autopercepción y en las apreciaciones recíprocas de hombres y mujeres.
- c) A pesar de que las competencias de los hombres en las matemáticas no sean mayores que las de las mujeres, ellos



sobreestiman su capacidad en el área, lo que impacta para que elijan carreras científicas más que las mujeres y sesga también la inclinación laboral de los individuos.

- d) Los y las docentes dedican dos tercios de su atención a los alumnos y consideran que éstos son más inteligentes que las alumnas, pues piensan que ellas logran su éxito mediante esfuerzo y dedicación.
- e) Las expectativas de los y las docentes propician que se cumpla lo que esperan y esto afecta negativamente el desempeño de las mujeres en matemáticas y ciencias.
- f) Estas expectativas, compartidas por los padres, tienen un efecto sobre el aprendizaje, la autoestima y la percepción de las mujeres respecto de sus competencias en matemáticas, por lo que acaban siendo invisibles en el aula.
- g) Los materiales didácticos y los libros de texto de ciencias y cómputo también reproducen los estereotipos de género, pues ahí están sobrerrepresentados los hombres.
- h) Al hacer el genérico mediante la marca gramatical masculina, el idioma español se presta para excluir a las mujeres, lo que propicia que éstas se perciban como pasivas y los hombres como protagonistas.
- i) En resumen, el currículo oculto de género que se encuentra detrás de los materiales, de las prácticas docentes y de las relaciones en el aula, reproduce creencias, valores y significados de lo que debe ser hombre y mujer, los roles de género y las actitudes esperadas (Rico y Trucco, 2014, p. 28).

Como la anterior, se han llevado a cabo numerosas indagaciones sobre el currículum oculto de género, cuyos resultados se han difundido pero sin mucho impacto en la vida cotidiana de las escuelas, que poco han cambiado a la fecha. Sigue imperando una perspectiva androcéntrica tanto en los contenidos como en



los métodos educativos, y el sexismo permea muchas de las relaciones entre los y las integrantes de las comunidades escolares, que se refleja a su vez en inequidad, desigualdad y discriminación para las mujeres, o en la falta de respeto por los derechos de las personas con sexualidades diversas.

En este sentido, la célebre anécdota relatada por Teresa Meana Suárez en su ensayo *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*, retrata, en pocas palabras, la transmisión del androcentrismo⁴ y del sexismo⁵, en este caso referente al uso del lenguaje imperante en las aulas: Una alumna pregunta: “—Señora maestra, ¿cómo se forma el femenino?” La maestra responde: “—Partiendo del masculino: la ‘-o’ final se sustituye por la ‘-a’”. La alumna vuelve a preguntar: “—Maestra, ¿y el masculino cómo se forma?” La maestra explica: “—El masculino no se forma, existe” (Meana, s/f, p. 8). Este relato ilustra múltiples situaciones que se repiten cotidianamente en las aulas y los espacios educativos de México



⁴ El androcentrismo es, sobre todo, una perspectiva. Consiste fundamentalmente en una determinada y parcial visión del mundo que considera que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad o, al revés, que todo lo que ha logrado la especie humana lo han realizado sólo hombres; consiste también, por tanto, en la apropiación de los logros femeninos por parte de ellos. Es pensar que lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad, es creer que las experiencias masculinas incluyen y son la medida de las experiencias humanas; de una manera u otra, valorar sólo lo que es masculino. Es considerar que los hombres son el centro del mundo y el patrón para medir a cualquier persona (Lledó, 2004, p. 19).

⁵ El sexismo es una actitud derivada de la supremacía masculina, se basa en la hegemonía de los hombres y en todas aquellas creencias que la respaldan y la legitiman. También se puede definir como el conjunto de los métodos utilizados por el patriarcado para seguir manteniendo en una situación de subordinación al sexo femenino. Es una relación social en la que los machos tienen poder sobre las hembras (Lledó, 2004, p. 20).



durante la enseñanza de las materias, en las actividades deportivas, en los talleres ofrecidos y en cualquier otra.

Hoy en día es común encontrar en los grupos escolares de diversos niveles y diferentes lugares geográficos del país a estudiantes con orígenes sociales y culturales variados, pero con representaciones sociales homogéneas en cuanto al deber ser para hombres y mujeres, transmitidas, reforzadas y ancladas, entre otras instituciones, por la escuela.

Actualmente dichas representaciones sociales tradicionales sobre lo femenino y lo masculino se refuerzan con las condiciones de violencia que vivimos en México, donde los feminicidios, la trata de mujeres, la violencia machista, los crímenes de odio, la penalización del aborto, el acoso y el hostigamiento sexual, el rechazo al matrimonio igualitario, la subordinación de las mujeres, la represión de la participación ciudadana femenina, la intromisión de la Iglesia en la promulgación de leyes y el incumplimiento de políticas relativas a los derechos humanos de las mujeres se multiplican.

A ello se suman los contenidos de los textos escolares que replican el modelo de supeditación de las mujeres hacia los hombres en todos los ámbitos; así lo señalan Rico y Trucco cuando hablan de la brecha por sexo relacionada con las competencias básicas de lectura, ciencia y matemáticas en América Latina, específicamente de los patrones sociales y culturales, los cuales:

asocian lo femenino con el lenguaje y lo masculino con la exactitud y la objetividad de las ciencias. Esta convicción social se perpetúa y replica con fuerza en la escuela en los discursos docentes y en la representación social presente en los textos escolares y los materiales de aula, cuya iconografía, por lo general, presenta a los hombres en los ámbitos científicos y matemáticos y a las mujeres ligadas a las áreas humanistas



y sociales [...] Sumado a esto, se otorgan más actividades de aprendizaje y participación a hombres que a mujeres en ámbitos científicos y matemáticos al interior de los establecimientos (Rico y Trucco, 2014, p. 23).

Modelo Educativo 2016 desde una perspectiva de género

Hay que mencionar que la SEP ha emprendido acciones encaminadas a impulsar la institucionalización de la perspectiva de género, de derechos humanos y de erradicación de la violencia en el sector educativo, con el propósito de lograr la “igualdad sustantiva entre mujeres y hombres”, según la propia Secretaría. Tales iniciativas responden a tratados, convenciones y leyes con compromisos establecidos, como la Convención sobre todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979), la Plataforma de Acción de Beijing, especialmente en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará, 1994), y que México ha signado; así como los compromisos nacionales plasmados en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) y en el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018 (Proigualdad).

Es en ese marco que la SEP ha tomado ciertas decisiones que se pueden considerar aciertos, como la creación de la Dirección General Adjunta de Equidad de Género, que ha diseñado campañas como “Únete para poner fin a la violencia contra las mujeres y las niñas” y “Pintando México de naranja”, los días 25 de cada mes, o se ha unido a la campaña denominada “He



for she”, cuyo objetivo es que los hombres actúen visiblemente en favor de eliminar la violencia contra las mujeres; o bien, ha respondido adecuadamente a la instalación de unidades de género en la administración pública federal, que se establecieron por mandato con la finalidad de incorporar y fortalecer la institucionalización de la igualdad en los Poderes de la Unión y niveles de gobierno. Otro elemento a destacar al respecto es la integración de la perspectiva de género en la estadística educativa, con el propósito de enfocar el diseño de políticas, planificar y evaluar el Sistema Educativo Nacional (SEN), y de coadyuvar en la creación de directrices educativas que garanticen la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres en el acceso, permanencia y terminación oportuna de sus estudios.

Sin embargo, se desconocen los resultados e impacto de estas medidas, así como el logro de sus metas, además de que no parece haber congruencia entre estos intentos y los contenidos (ni sus formas de abordarlos) relativos a la equidad e igualdad de género del Modelo Educativo 2016, con lo cual se desaprovechan posibles avances en la materia.

En este sentido, vale la pena referir el análisis hecho por María Cecilia Matarazzo a partir de la solicitud de información que el programa Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos hizo a la SEP sobre las estrategias que llevaba a cabo para cumplir con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. En respuesta, la entidad informó, de acuerdo con la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, de la cual depende la Dirección Adjunta de Equidad de Género, que las siguientes eran sus principales acciones para lograrlo:

Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres; Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas y



Programa de Difusión de los Derechos de las Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas; Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes y [recién iniciado] el diagnóstico de violencia de género en las primarias y secundarias públicas del país (Matarazzo, 2008, p. 13).

A los anteriores se agregaba el Programa de Investigación con Enfoque de Género y el Programa de Estudio para la Prevención de Violencia contra las Mujeres, además de aclarar que no había datos suficientes para conocer los resultados de estas acciones impulsadas por la SEP.

Después de analizar los citados programas, Matarazzo presenta una serie de conclusiones, entre las que resalto las siguientes: que tales programas tenían debilidades en su diseño; no tomaban en cuenta las condiciones que generaban un acceso desigual para las mujeres al sistema educativo; no tenían diagnósticos apropiados, pero sí un interés apenas incipiente en incorporar la perspectiva de género; reproducían estereotipos tradicionales de la mujer; no consideraban la formación de los docentes para que pudieran repensar sus concepciones internalizadas sobre los hombres y las mujeres; no incluían objetivos que contemplaran la igualdad entre mujeres y hombres; no garantizaban criterios de equidad de género para el acceso de beneficiarios; eran programas compensatorios que no promovían cambios reales en las diferencias estructurales de la situación de hombres y mujeres.

Con esos antecedentes, se plantea dentro del ME 2016 una serie de competencias que suponen una perspectiva de género integrada en sus propósitos. Si bien en el proyecto pedagógico y en la propuesta curricular para la educación obligatoria del referido Modelo se habla –aunque eso sí, muy poco– de los mismos derechos para todas las personas, del respeto hacia la



diversidad, de equidad e igualdad de género, jamás se cuestionan (ni se utilizan) los conceptos de androcentrismo, sexismo, patriarcado, heteronormatividad, entre otros, que son las causas de las problemáticas enunciadas. La preocupación por transformar el ambiente sexista y androcéntrico que predomina en las aulas mexicanas se refleja muy superficialmente en los documentos de la propuesta del Modelo Educativo 2016, además de que tampoco exponen cómo se establecerán las condiciones necesarias para lograrlo.

Así, el Modelo Educativo que la SEP pondrá en ejecución en el ciclo escolar 2018-2019 no incluye contenidos que propongan una educación apegada al respeto de los derechos humanos, a la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres, y respetuosa de la diversidad sexual. En el eje de inclusión y equidad del ME se aborda la no discriminación de género en la siguiente afirmación:

En la escuela actual convergen estudiantes de distintos contextos y condiciones que conforman una comunidad plural. La escuela también es parte de un sistema institucional que debe garantizar la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe ser un espacio incluyente, en el que se practique el respeto y no se discrimine por origen étnico, de género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. La escuela debe ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática (SEP, 2016, p. 65).

No considerar la diversidad de representaciones sociales de género, de acuerdo con los diferentes contextos, es un desacierto.

Otras alusiones al tema dentro del Modelo son similares a la anterior: insustanciales y triviales, en las que se dice el qué, pero no el cómo. Por ejemplo, dentro de la propuesta curricular, en el marco curricular común, se definen cinco competencias disciplinares básicas para las y los estudiantes:



matemáticas, ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y humanidades; a su vez, en el campo de las ciencias sociales se señalan 10 competencias disciplinares básicas, de las cuales sólo la cuarta hace referencia al género: “Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen” (SEP, 2016a, p. 323), no obstante, no añade cómo se logrará esta competencia. Y aunque se formula la recomendación de que en las competencias básicas de las ciencias sociales habrá que “Desarrollar los contenidos disciplinares transversalmente en proyectos compartidos entre las asignaturas del área, para favorecer el desarrollo de las competencias disciplinares básicas” (SEP, 2016a, p. 324), en los ejes y contenidos centrales de la propuesta de aprendizajes fundamentales de la citada área el tema no se toca nunca.

Así también, cuando se establecen los ambientes escolares propicios para el aprendizaje, se indica que “para proveer ambientes pertinentes para el aprendizaje y entornos favorables para el desarrollo integral de los jóvenes, que incidan positivamente en el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, será necesario articular los diferentes elementos revisados del currículo” (SEP, 2016a, p. 336), en los que se pide, de manera somera, favorecer la enseñanza “que considera aspectos de género, que juega un papel muy importante en las interacciones entre docentes y alumnos en las aulas, de manera que el criterio de equidad de género también es un criterio de equidad educativa” (SEP, 2016, p. 336).

O bien, cuando el ME alude a los fines de la educación orientados al desarrollo personal y social, por cuanto hace a la igualdad de género señala superficialmente: “Apertura intelectual: la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, la valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de



género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo” (SEP, 2016, p. 16). Asimismo, habla de no discriminación por razones de género; sin embargo, todas son referencias que no se concretan en actividades de la propuesta curricular.

El Modelo se plantea que el estudiantado adquiriera determinadas competencias, sin considerar la diversidad de contextos socioculturales, económicos y políticos de las regiones; empero, es imposible obviar las diferencias, como lo evidencian Hugo Casanova, Ángel Díaz Barriga, Aurora Loyo, Roberto Rodríguez y Mario Rueda (2017) cuando afirman que:

El modelo educativo tiene algunos otros problemas serios: trata de hacer coincidir un objetivo de calidad y pertinencia de los aprendizajes con un objetivo de equidad y de igualdad, sin hacerse cargo de las modificaciones que sería necesario hacer en un currículo homogéneo como es el que se está proponiendo, con un modelo pedagógico asimismo homogéneo; esto es a todas luces inviable frente a las condiciones de desigualdad y heterogeneidad que prevalecen en el país. Es una especie de utopía irrealizable que con la misma receta todos los niños y jóvenes, en condiciones tan dispares, con puntos de partida tan diferentes, puedan lograr resultados que apunten hacia la mejora de sus aprendizajes. En este sentido, el planteamiento es muy poco claro (Casanova *et al.*, 2017, p. 199).

Por otro lado, el nuevo Modelo soslaya la preparación de las y los maestros, suponiendo, tal vez, que las reformas se logran a través de edictos. Y tal rubro es indispensable para que el profesorado revise su manera de pensar y actuar respecto de las representaciones sociales de género, a efecto de vencer sus propias resistencias a las formas y contenidos de enseñanza-aprendizaje que buscan transformar las inequidades y desigualdades entre los géneros.



Mientras no haya una capacitación suficiente del profesorado, se podrán enunciar reformas educativas en el ámbito del currículum explícito –independientemente si son las adecuadas para lograr cambios o no–, pero no irán acompañadas de una real transformación en el currículum implícito; el profesorado seguirá transmitiendo las representaciones sociales tradicionales de los roles y el deber ser de hombres y mujeres, acerca de la diversidad sexual y el ejercicio de la sexualidad y respecto del derecho a decidir sobre el propio cuerpo tanto de mujeres como de hombres.

Además, si a lo anterior se añaden las respuestas opositoras de instituciones con gran peso en el imaginario colectivo, cualquier reforma educativa que considere temáticas relativas a la sexualidad y a la igualdad entre los géneros, que impliquen necesariamente cambios en las estructuras familiares y en las identidades de género, se enfrentará a enormes obstáculos para lograr una renovación. Así, ante las propuestas del ME 2016 ha habido respuestas negativas por parte de la Iglesia católica, difundidas a través de sus propios portavoces y de los medios de comunicación. En marzo de 2017 la Arquidiócesis Primada de México, en su semanario *Desde la Fe*, publicó un editorial que denominó “Patología de género”, en el que alertaba a los padres de familia sobre los “peligros” que representa el Modelo Educativo y subrayaba la necesidad de que participaran en los procesos escolares y en la elaboración de los contenidos de los libros de texto, además de que exigía que las autoridades educativas reconocieran el derecho de los padres de familia para decidir la forma de educar a sus hijos:

–a partir de las creencias familiares–, así como en la disposición de prevenir la filtración de perversas e irracionales ideologías que destruyen el significado de la familia –institución fundamental de la sociedad–, el Matrimonio –que sólo es



posible entre un hombre y una mujer– y la sexualidad –definida por la propia condición biológica de los niños (*Desde la fe*, párr. 6).

De igual manera, advertía que para no ceder ante la ideología de género, que –señalaban– debía de llamarse “patología de género”:

Debe fomentarse la inclusión y la tolerancia en las aulas para evitar cualquier forma de discriminación, pero la educación no se ofrece en charola de plata a lobbys que quieren imponer la agenda transgénero y de arquetipos sexuales ambiguos, como sucede en naciones europeas donde el arma usual de estos grupos es la intolerancia para imponer una auténtica dictadura de pensamiento que socava la naturaleza humana y agrede a la familia con furia energúmena (*Desde la fe*, párr. 7).

Este discurso se ha repetido, además de en otros editoriales de este mismo semanario de la Arquidiócesis, en muchos sermones durante las misas católicas que alientan las marchas de feligreses contra “la ideología de género”. Esta postura se ha replicado en otros medios de comunicación contrarios también a las reformas educativas, por mínimas que éstas sean; es el caso de la nota publicada en la revista electrónica *Yoinfluyo.com*, que en su número del 3 de agosto de 2016 exponía:

Como verás, desde el 2006 los libros de texto están impregnados de la ideología de género por la vía del modelo holónico desde el jardín de niños. Sabes que hablar de equidad o igualdad de género no es lo que (*sic*) quisiéramos, equidad de derechos entre hombres y mujeres, sino una ideología sin bases científicas que desvincula el sexo biológico del género o rol para concluir en que cada quien construye su propio género de acuerdo a sus preferencias, experiencias,



conocimientos [...] ¿Qué nos llama a exigir que el Nuevo Modelo Educativo 2016 no siga corrompiendo a nuestros niños con la ideología de género y a proponer que la base del modelo sea la protección de la integridad de la identidad personal sexual (hombre o mujer), la protección de la vida desde su inicio hasta la muerte natural, así como los derechos de las instituciones naturales del matrimonio y la familia?

En esa nota hacían un llamado a oponerse a todo aquello que tuviera que ver con la igualdad y la equidad de género, e invitaban a participar en la consulta sobre el Modelo Educativo 2016:

Te invito a participar en la Consulta sobre el Nuevo Modelo Educativo y exigir a nuestras autoridades que eliminen de una vez por todas la *ideología de género* del Nuevo Modelo Educativo y que se base en la realidad, en la biología, en la ciencia que muestra maravillosamente cómo todos somos constituidos como hombres o como mujeres desde que se une un “cromosoma x” con otro “cromosoma x” gestando una mujer, o un “cromosoma x” con un “cromosoma y” gestando un varón.

Las anteriores notas son un ejemplo concreto de la respuesta de la Iglesia católica a las ideas plasmadas en el Modelo Educativo 2016, a pesar de que sean insuficientes para lograr un cambio en el quehacer pedagógico. Y estos ejemplos conducen a la necesidad de trabajar también con los padres de familia, uno de los eslabones más importantes para implementar cualquier iniciativa de educación. Vencer las resistencias al cambio en instituciones como la religión, la de los padres de familia o de los medios de comunicación, es imprescindible para echar a andar cualquier reforma transformadora.

Aunado a ello, aunque ha habido espacios de discusión sobre los aspectos del ME, no han sido suficientes en lo que refiere a cuestiones de género. Pero, aun así, por experiencias de reformas



educativas anteriores, se puede dudar de que los resultados de la consulta a través de foros con actores diversos lleguen realmente a incorporarse a la versión definitiva del Modelo Educativo.

A lo antes dicho habría que sumar que el ME 2016 es una propuesta del sexenio 2012-2018, que se materializa tardíamente dentro del periodo de duración de esta administración; si para todos los contenidos y formas de aplicación del Modelo se requiere de tiempo, para trabajar con temas que deben enfrentarse a instituciones como la familia o la Iglesia –y que demandan cambios sociales estructurales– sería necesario asegurar que la implementación del modelo rebasará los periodos sexenales, ya que para lograr mover representaciones sociales de género es imprescindible un horizonte amplio.

En el México actual, el androcentrismo, el sexismo, la inequidad y la desigualdad de género siguen siendo parte de una condición tangible en las aulas escolares de los distintos niveles educativos. Por ello, es evidente la necesidad de incorporar la perspectiva de género en las etapas del proceso de análisis, discusión y reformulación del Modelo Educativo 2016, las cuales impactarán en la elaboración de los nuevos planes, programas de estudio y libros de texto de todos los niveles y en todas las áreas de los citados programas. Con ello se abonaría a la transformación de patrones sexistas, androcéntricos y desiguales que permean la estructura social de nuestro país.

Se puede concluir que el Modelo Educativo 2016 no propone cambios sustanciales, es una reforma que carece de indicadores provenientes de un diagnóstico serio que permita conocer cómo está la situación que se quiere cambiar. Presenta contradicciones internas, aspiraciones sin sustento y un argumento ambicioso que no se refleja en la propuesta curricular. En relación con el tema de equidad e igualdad de género, encontramos un discurso que pretende ser moderno pero que resulta escaso, vacío en contenidos y con



planteamientos pobres en las propuestas concretas. Como afirman Casanova *et al.* acerca del ME 2016:

El documento también alude a la valoración de la diversidad, la equidad de género, la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, la actitud ética, la ciudadanía, la confianza, la solución de conflictos y a la negociación. Este es un catálogo de valores y principios ciertamente irreprochable. Sin embargo, el Modelo no proporciona elementos que permitan entrever cómo alcanzarlos, sino que se limita a enlistarlos como planteamientos ideales (Casanova *et al.*, 2017, p. 194).

Es decir, falta mucho camino para lograr un modelo educativo que fomente una real equidad e igualdad de género en las escuelas de nuestro país. Mientras este tema no deje de ser un módulo de un asunto que se revisa una vez al año dentro de los contenidos del Modelo, en tanto no se considere que debe ser un tema transversal, con real aplicación en la trayectoria académica de las y los estudiantes desde los niveles iniciales hasta los superiores y se refleje en todos los contenidos de las diferentes materias para que permita procesos de reflexión profunda y cuestionamientos, pocas cosas cambiarán al respecto. Seguiremos oyendo las declaraciones triunfalistas de las autoridades, que han señalado que a través de la propuesta curricular, del diseño de materiales educativos y de asimilar la equidad de género en los valores de la educación con calidad que se impulsa en México, se resolverán las situaciones de sexismo, discriminación y androcentrismo vigentes en los conocimientos y enseñanzas de los distintos niveles educativos, ya sea en colegios públicos o privados.

Como señalan Rico y Trucco (2014, p. 72) luego de estudiar los sistemas educativos de varios países de América Latina:



La incorporación de una perspectiva transversal de género en el currículo es un primer paso indispensable, que requiere ser abordado de manera explícita en la implementación de la política educativa. Ello incluye la revisión acuciosa de los textos escolares para eliminar el fuerte carácter androcéntrico presente en gran parte de ellos, tal como se hace en muchos países de la región desde la década de 1990. Pero se debe ir más allá, puesto que –desde una perspectiva de género– el currículo debiera incluir contenidos que trasciendan las asignaturas tradicionales y que incluyan mensajes que logren cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones en términos de una identificación menos polarizada entre lo masculino y lo femenino, y más amplia desde el punto de vista de las opciones y las identificaciones que se ofrecen.

Habría que considerar las experiencias de modelos educativos puestos en práctica en algunos sistemas y en ciertas escuelas mexicanas orientados a lograr igualdad y respeto a la diversidad sexual, como es la coeducación. Gabriela Delgado señala que coeducar:

significa intervenir en todos los ámbitos de la vida escolar, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre niños y niñas. Es una propuesta feminista pedagógica, cuyos primeros planteamientos se hicieron en España, y un proyecto de transformación en la transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje (Delgado, 2015, p. 31).

Es cierto que la escuela por sí sola no puede eliminar o transformar todas las representaciones culturales de género existentes en cualquier sociedad, pero sí puede contribuir de manera importante para superar la desigualdad y discriminación que padecen



las mujeres y aquellos hombres que no se apegan a los mandatos heteronormativos.

Falta mucho camino por andar en el Modelo Educativo 2016 para alcanzar una real equidad e igualdad de género en los espacios educativos de nuestro país; sería necesario emprender una genuina reforma en este sentido. Ello ayudaría a formar mejores ciudadanos/as, a lograr una colectividad respetuosa de los derechos humanos de las mujeres y de todos los géneros, de todas las opciones sexuales, tendiente a disminuir la violencia hacia las mujeres y hacia las personas de cualquier opción sexual, y a conformar comunidades educativas y una sociedad con una auténtica igualdad de género.

Referencias

- BUSTOS ROMERO, O. L. (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. En *Antología de la sexualidad humana* (pp. 267-299). México: Consejo Nacional de Población.
- CASANOVA, H., DÍAZ BARRIGA, Á., LOYO, A., RODRÍGUEZ, R. Y RUEDA, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39(155), 194-205.
- COLÁS BRAVO, P. Y VILLACIERVOS MORENO, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- DEL CASTILLO ALEMÁN, G. (2017). El Modelo Educativo 2016: ¿documento político, de políticas educativas o pedagógico? *Educación Futura. Periodismo de interés público*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-2016-documento->



politico-de-politicas-educativas-o-pedagogico-gloria-del-castillo-aleman/

- DELGADO BALLESTEROS, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, x(2), 29-48.
- DESDE LA FE. SEMANARIO CATÓLICO DE INFORMACIÓN Y FORMACIÓN. (19 de marzo de 2017). Recuperado de <http://www.desdelafe.mx/apps/article/templates/default.aspx?a=7155&z=3&template=dlf-print-article.html>
- LLEDÓ CUNIL, E. (2004). Nombrar a las mujeres, describir la realidad: la plenitud del discurso. *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa* (pp. 13-54). España: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer-Comunidad Europea Fondo Social Europeo.
- MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.
- MATARAZZO, M. C. (2008). *La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres*. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/9_Investigaciones/9.1/9.1.pdf
- MEANA SUÁREZ, T. (s/f). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia, Ayuntamiento de Quart de Poblet. Recuperado de http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf
- ONU-MUJERES. *Educación y capacitación de la mujer*. Recuperado de <http://beijing20.unwomen.org/es/in-focus/education-and-training>
- REVECO VERGARA, O. (2011). Currículum y género en la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 17-32.
- RICO, M. N. Y TRUCCO, D. (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Chile: Naciones Unidas.



- SEP. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: autor.
- SEP. (2016a). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria*. México: autor.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. 2ª edición. Madrid: Instituto de la Mujer.
- UNESCO. *Educación de las niñas y las mujeres*. Recuperado de <http://es.unesco.org/themes/educacion-ninas-y-mujeres>
- YOUINFLUYO.COM (2017). Recuperado de <http://www.yoinfluyo.com>



SÍNDROME ADQUIRIDO POR EL TRABAJO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: LA ESCUELA COMO ESPEJO FAMILIAR

Santos Noé Herrera Mijangos¹

Dayana Luna Reyes²



Introducción

Este artículo presenta los resultados de una escala aplicada a docentes de bachillerato en Tecámac, Estado de México, la cual se titula Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (Sinata). Dicha herramienta permite medir el sufrimiento que padecen los actores institucionales en los diversos grados educativos y particularmente indaga sobre el estado biológico (médico), psicológico y social de los profesores e investigadores. Cabe destacar que Sinata es un instrumento elaborado en México, gracias a un fuerte trabajo empírico cualitativo que comenzó en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) en 2013, el cual consideró



¹ Maestro en Psicología por la Universidad del Valle de México y doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Profesor investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: psicologonoe@yahoo.com.mx

² Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, con mención *Cum laude*. Docente investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sus líneas de investigación son Género, sexualidad y Derechos Humanos; Grupos vulnerables; Migración, movimientos sociales y estudios críticos en psicología social. Correo electrónico: dayis2902@gmail.com



las voces de profesores e investigadores de diversas regiones del país y niveles educativos. Sinata fue creado con base en la realidad que los académicos reportaron, además de que se tomó en cuenta su contexto dentro de la escuela, así como su región territorial permeada por la política del Estado.

El presente trabajo ayuda a afianzar la escala—que próximamente será publicada en su totalidad— y coadyuva a consolidar la investigación educativa en México con métodos nacionales que incorporan la realidad latinoamericana, muy distante de otras.

La particularidad del análisis que aquí ofrecemos radica en en que separamos los resultados por genero. Lo cuantitativo confirma lo encontrado en lo cualitativo: dentro de las instituciones educativas, los procesos de sufrimiento son más marcados en las mujeres que en los hombres, lo que nos llevó a anclar el encuadre teórico del análisis que proyecta a la escuela como un espejo del contexto familiar, donde las mujeres son más afectadas por el hecho de que se privilegie a los hombres y por los procesos de construcción de género.

El artículo se compone de cuatro partes. El primer segmento aborda a los teóricos del análisis institucional que nos ubican en la similitud del centro educativo con la familia; el segundo marca la metodología del trabajo, que se ancla a investigaciones previas. La tercera parte muestra los resultados de la escala, los cuales posicionan a las mujeres en un estado alarmante de malestar institucional que debe ser abordado por los directivos, a fin de ayudar a mitigarlo. Finalmente, en la cuarta sección se vierten los resultados a manera de conclusiones, que pretenden generar un análisis más profundo para mejorar la situación actual que vive un gran número de académicas en México.



Primera parte. Encuadre conceptual Institución educativa como espejo familiar

Las instituciones educativas en sus diferentes niveles (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior) son un espejo de la familia para quienes ahí convergen cotidianamente. La escuela reactiva los *fantasmas* familiares, de tal suerte que las dinámicas diarias están determinadas por la socialización primaria (Berger y Luckmann, 2006) que cada sujeto vivió con su familia en la infancia y adolescencia. Entiéndase familia como la principal organización social a la cual llega un recién nacido y puede estar conformada por el modelo tradicional (padre, madre e hijos), o ser una donde los abuelos educan a los nietos, monoparentales compuestas por un solo progenitor, sin olvidar las homoparentales. Las familias otorgan roles a los hijos que se replican en la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2006), específicamente en las escuelas. Como comenta Vidal (cit. en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989, p. 213):

El comportamiento de los sujetos en presencia y en relación encuentra su desciframiento en una vivencia familiar anterior. Lo que sucede en la escuela está sobredeterminado por la historia familiar. El encuentro que instauro la escuela reactiva sentimientos, actitudes, posiciones, fantasmas [...] movilizados en ocasión del conflicto que en su infancia enfrentó al maestro con sus padres.

De acuerdo con el argumento de Vidal, la familia predispone el comportamiento de los individuos en la escuela. Imaginemos que el sujeto vivió en un ambiente machista o *hembrista*, tal vez padeció violencia, abuso sexual o pobreza; de igual manera, pensemos por un instante el rol que le fue asignado por ser hijo único, primogénito o no deseado (simbólicamente hablando), entre otros.



En este punto también es importante considerar las construcciones de género desarrolladas en el hogar que caracterizan aspectos como la interacción entre hombres y mujeres; la construcción de identidades sexuales y las formas de relación intersubjetivas en la vida cotidiana familiar. Todos estos elementos determinan el comportamiento de una persona en ese ámbito, que después intenta replicar en la institución educativa. Por tal motivo, cuando la persona ingresa a ella, busca la filiación a un grupo en el cual proyecta sus introyectos, lo asimilado en el pasado familiar. Dicho grupo le sirve de contención ante los embates de las exigencias de los compañeros (hermanos) y reglas de la institución representadas por los que ostentan el poder, ya sea el jefe (función de padre) o las normas que permiten y reprimen (función de madre). Al respecto, Remedi (2008, p. 3) sostiene que:

Estar en un grupo, en una institución en el aquí y ahora, refracta a cada sujeto a su propio grupo interno, a su propio mundo *fantasmático*, produciendo un deslizamiento del familiar internalizado sobre el grupo externo; pero a su vez la realidad concreta del grupo le plantea al sujeto una exigencia de apertura narcisista en el reconocimiento del otro en su especificidad; exigencia de reconocer al otro como diferenciado de él y discriminado de sus personajes internos.

Siguiendo a Remedi, una vez que el individuo está en el grupo, necesita ceder en su narcisismo, reconocer al otro y crear un vínculo –enlace, ligadura o unión– con que hace suyos aspectos y características de sus compañeros, a la vez que otorga parte de sí mismo. Cuando los y las docentes ingresan a la escuela, buscan a su familia y reactivan contextos de las primeras etapas de su vida, estableciendo nexos similares a los que tienen con sus padres, hermanos, o primos, por citar algunos. En estos lazos encontramos sentimientos, cuidados, impulsos y



determinado grado de identidad con los miembros del grupo en la escuela. Cabe mencionar que, según Freud, esas conexiones que el sujeto crea están motivadas por la libido.

La masa se mantiene cohesionada en virtud de algún poder. ¿Y a qué poder podría adscribirse ese logro más que al Eros, que lo cohesiona todo en el mundo? En segundo lugar, si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérseles; quizás, entonces, por amor de ellos (Freud, 2000, p. 88).

Siguiendo a Freud, el principal motor de cohesión entre los miembros del grupo es el amor, expresado como afecto, empatía o gustos similares; aunque no se debe descartar que también hay cohesión mediante relaciones patológicas que existen en las familias, además de destacar que el vínculo que se desarrolla entre los miembros del grupo (hermanos) no es el mismo que se crea con el líder (padre). En ese sentido, Kernberg (1998, p. 80) dice que:

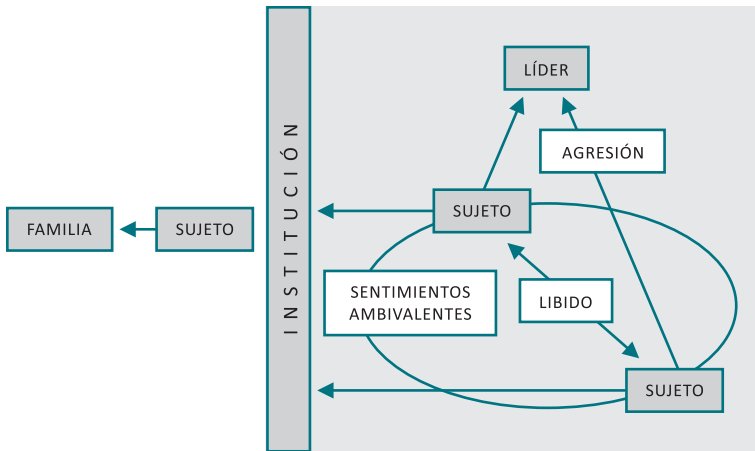
El líder de cualquier grupo u organización se enfrenta constantemente con la expresión de la agresión proveniente de aquellos que están debajo de él. Desde el punto de vista de la psicología individual, la agresión dirigida hacia las imágenes paternas y su proyección sobre el líder conforman un aspecto importante de la vida del grupo: la decepción, la rabia y el aborrecimiento rebelde son la otra cara de la idealización y sumisión hacia el líder, que surgen de las relaciones edípicas y preedípicas con los padres.

Kernberg afirma que la agresión contra el líder es una proyección contra el padre y que los conflictos no resueltos con él pueden reflejarse en el jefe, entendiendo que la figura/función padre también sea ocupada por una mujer, ya que en las organizaciones existen hombres y mujeres ostentando puestos de jefatura.



En resumen, en cuanto a la institución educativa como espejo de la familia, el grupo representa a los hermanos y el jefe al padre. Simbólicamente hablando, los teóricos consideran a la escuela como la madre, ya que el nexo con la madre institución es ambivalente porque se le considera “divina, todopoderosa, referencia única, que niega el tiempo y la muerte, madre englobadora y devoradora, y al mismo tiempo madre benévola y nutricia [...] Los ahoga y los abraza, los mata y los hace vivir” (Enríquez cit. en Kaës *et al.*, 1989, p. 91). La siguiente figura resume este apartado.

Figura 1. Familia como espejo



Fuente: Herrera, 2009.

Como podemos apreciar en el esquema, la familia condiciona la estancia del sujeto en la institución, quien en todo momento está regulado por sus *fantasmas* familiares del pasado. El individuo elige a un grupo de compañeros que lo protegen por el amor de la hermandad y lo apoyan en la rabia contra el líder-padre, encontrando consuelo en la madre institución.



Segunda parte. Metodología

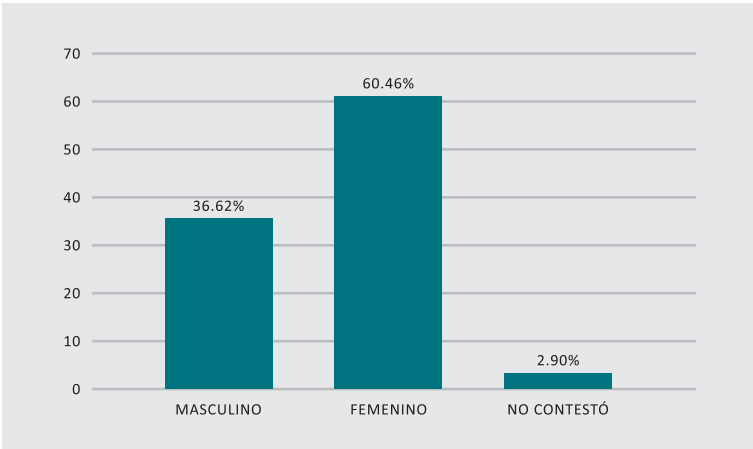
Características de la familia académica

Esta investigación se ancla a otras similares que se han realizado en diversas regiones dentro y fuera de México. Los resultados se han presentado en coloquios y congresos, amén de que se han incorporado a diversos artículos científicos, memorias y capítulos de libros (Herrera, 2014a, 2014b, 2014c y 2015; Herrera, Navarrete, Iglesias, Escobar y Serrano, 2014; Vallejo, Herrera y Espinoza, 2014 y Herrera, Escobar, Moreno, Erari y Gómez, 2015). Cada avance en la indagación ha contribuido a moldear la escala de medición creada durante años de trabajo, la cual permite afirmar que existe una epidemia relacionada con el ámbito académico, a la que se le dio el nombre de Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (Sinata), misma que se presenta en profesores, investigadores en general y personas que laboran en instituciones educativas. Este instrumento tiene como objetivo general examinar el estado biológico, psicológico y social de los actores educativos en sus diversos niveles.

La escala se aplicó en enero de 2016 en las instalaciones del Centro de Bachillerato no. 3, ubicado en Ozumilla, Tecámac, Estado de México. La muestra estuvo integrada por profesores y profesoras que asistieron a la jornada de actualización docente 2015-2016/2, específicamente de cinco municipios que abarca la región: Hueyopxtla, Tequixquiac, Nopaltepec, Temascalapa y Tecámac. Es importante aclarar que durante la capacitación se les impartió una plática sobre la investigación y se les invitó a participar en la misma. Una vez aplicado el instrumento de medición, se procedió a sistematizar los resultados y a elaborar las gráficas que a continuación se presentan. Las figuras 2, 3, 4 y 5 exponen el porcentaje de género, edad, estado civil y escolaridad de los sujetos de análisis.

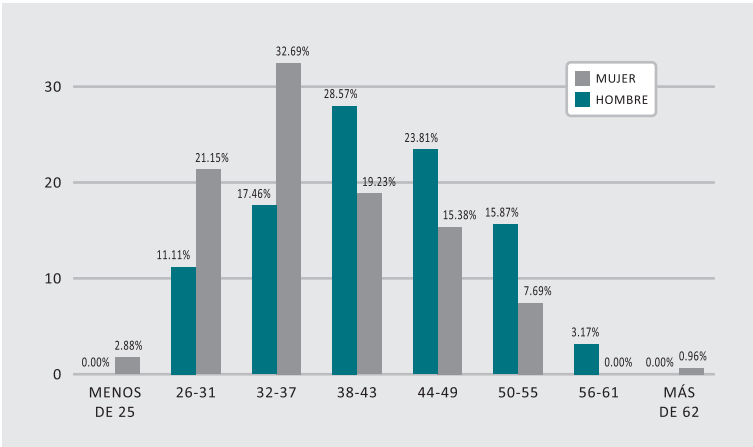


Figura 2. Género



Fuente: Herrera, 2016.

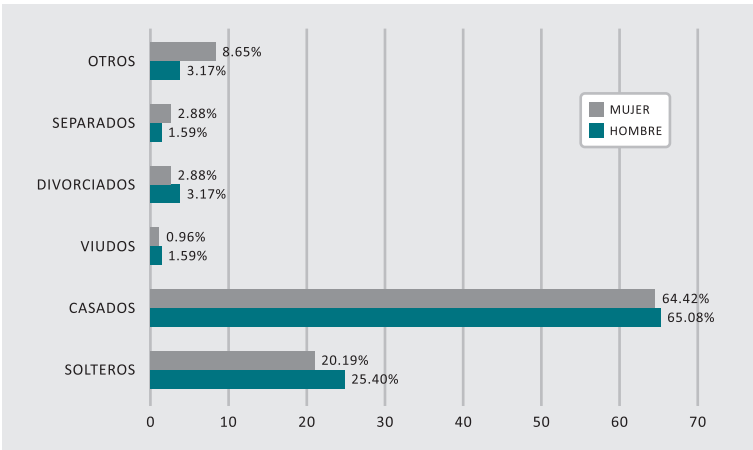
Figura 3. Edad



Fuente: Herrera, 2016.

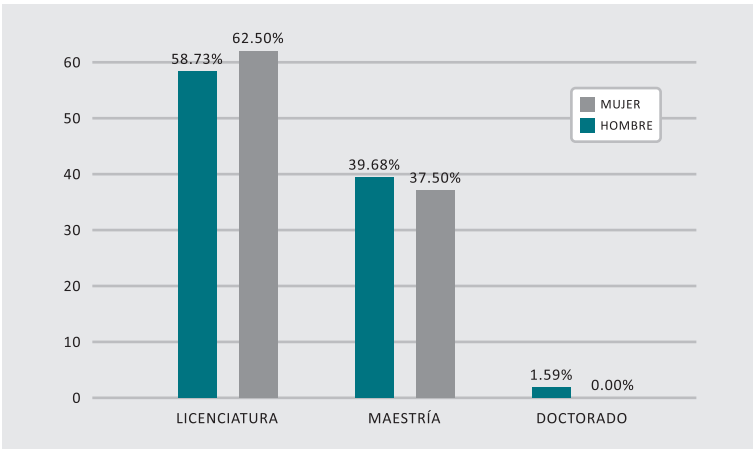


Figura 4. Estado civil



Fuente: Herrera, 2016.

Figura 5. Escolaridad



Fuente: Herrera, 2016.



La muestra se compuso por 172 individuos, de los cuales –según se puede apreciar en la figura 2– 60.46% (104 participantes) fueron mujeres, 36.62% (63 participantes) hombres y 2.90% (cinco participantes) no contestó. La figura 3 presenta la edad, que en las mujeres osciló entre los 26 y 55 años, prevaleciendo el rango de 32 a 37 años (32.69%), mientras que la edad de los hombres se ubicaba entre los 26 y 55 años, predominando el intervalo de 38 a 43 años, con 28.57%. La figura 4 corresponde al estado civil: 21 mujeres encuestadas eran solteras, siete alguna vez estuvieron en una relación, nueve vivían en unión libre y 67 estaban casadas, lo que permite afirmar que la mayoría de las participantes (73%) tenía pareja; es decir, 76 de 104 profesoras. En ese mismo rubro, el género masculino reportó que 16 eran solteros, cuatro alguna vez estuvieron en una relación, dos vivían en unión libre y 41 estaban casados, con lo cual concluimos que la mayoría de los participantes (68.2%) vivía con una pareja; esto es, 43 de 63 profesores. Finalmente, la figura 5 revela que 62.50% de las mujeres aseguraron tener estudios de licenciatura y 37.50% de maestría; mientras que 58.73% de los hombres afirmaron haber cursado estudios de licenciatura, 39.68% de maestría y 1.59% de doctorado.

Tercera parte. Resultados

Contexto de la familia y estado biopsicosocial de los profesores

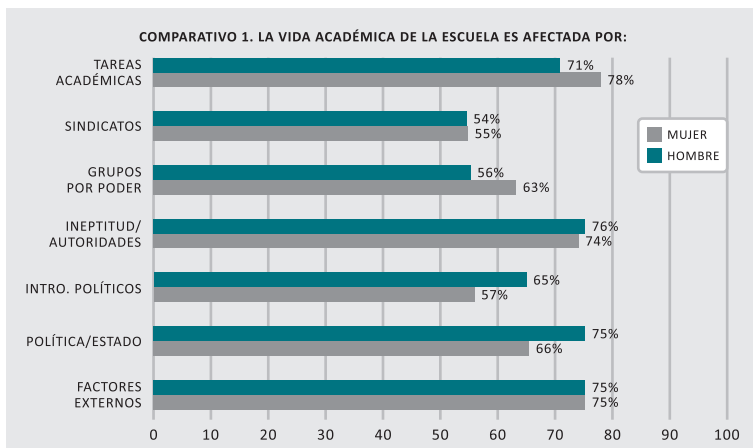
1. Contexto

Para conocer el estado biológico, psicológico y social de los docentes de la región norte del Estado de México, el instrumento de medición indagó sobre el contexto externo de su centro de trabajo. Las preguntas se enfocaron en inseguridad, narcotráfico,



pobreza, marchas, política del estado e intromisión de los políticos. También se contemplaron factores internos que giran en torno a la gestión de autoridades escolares, conflictos entre grupos que buscan el poder, sindicatos y cuestiones académicas. La figura 6 muestra los resultados de este aspecto.

Figura 6. Contexto



Fuente: Herrera, 2016.

Como se puede apreciar, 78% del género femenino afirmó que los asuntos académicos impactan en la cotidianidad de la institución, mientras que 71% del masculino estuvo de acuerdo con esta aseveración. Asimismo, 76% de los hombres y 74% de las mujeres se ven afectados por la ineptitud de algunas autoridades institucionales elegidas sólo por amiguismo o por hacer algún favor político. Los agentes externos (inseguridad, narcotráfico, pobreza y marchas) alteran la vida académica en 75%, desde la perspectiva de ambos géneros. En cuanto a la política del estado, 75% de los hombres y 66% de las mujeres señalaron que ésta permea la cotidianidad de las diversas

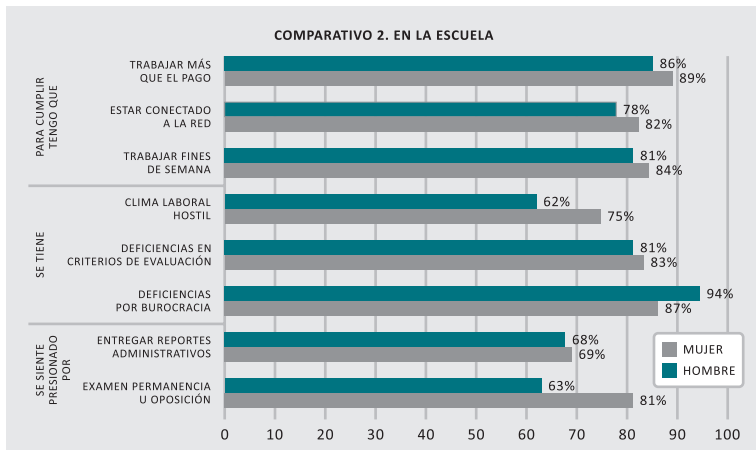


escuelas de la región. Además, existe 65% de descontento en los hombres y 57% en las mujeres por la intromisión de los políticos. En un plano más interno, 63% de las mujeres se dijeron perjudicadas por los diversos grupos que buscan el poder dentro de la institución, en contraste con 56% de los hombres. Finalmente, 55% de las mujeres y 54% de los varones manifestaron insatisfacción con el desempeño de su sindicato.

2. La vida cotidiana en la escuela (casa)

La figura 7 condensa los resultados sobre la vida interna de los bachilleratos. Dividimos la sección en tres partes: en la primera de ellas se preguntó a los académicos si se sentían presionados por el examen de permanencia u oposición y la entrega de reportes administrativos; la segunda parte se enfocó en deficiencias administrativas, criterios de evaluación y en el clima laboral; la última sección les consultó si para cumplir con sus obligaciones

Figura 7. Contexto académico



Fuente: Herrera, 2016.



tenían que trabajar los fines de semana, estar conectados a la red y si consideraban que laboraban más tiempo del que les pagaban.

En la primera sección, 81% de las mujeres reportó sentirse preocupadas por el examen de permanencia u oposición, mientras que 63% de los hombres señaló experimentar inquietud. El 69% de las docentes y el 68% de ellos aseguraron sentirse presionados por la entrega de reportes administrativos. En la segunda sección, 94% de los hombres apuntó que existen deficiencias en los bachilleratos debido a la burocracia y 87% de las mujeres respaldó esta aseveración. Respecto de las deficiencias en los criterios de evaluación, 83% de las mujeres y 81% de los hombres dijeron advertirlas; probablemente esto explique que 75% de las encuestadas y 62% de los encuestados perciban un clima laboral hostil. Por otra parte, 89% de las maestras y 86% de los maestros expresaron que para cumplir con sus obligaciones laborales tenían que trabajar más tiempo del que les pagan; 84% de las mujeres labora los fines de semana en casa, seguido de 81% de los hombres. Acerca de tener que estar conectados a la red después de su jornada laboral, 82% de las mujeres y 78% de los hombres sostuvieron que debían hacerlo.

Es oportuno agregar que en lo referente al examen de permanencia u oposición, las mujeres se ven mayormente presionadas en comparación con los hombres (tabla 1).

Tabla 1. Presión por examen de permanencia u oposición según el género

		POR EL EXAMEN DE PERMANENCIA U OPOSICIÓN	
		SÍ	NO
GÉNERO	MASCULINO	84%	21%
	FEMENINO	40%	23%

Fuente: Herrera, 2016.



En la tabla 2 se muestra la correlación de chi-cuadrado de Pearson que existe entre el examen de permanencia u oposición y el género.

Tabla 2. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		POR EL EXAMEN DE PERMANENCIA U OPOSICIÓN
GÉNERO	CHI CUADRADO	5.551
	GI	1
	SIG.	.018*

Fuente: Herrera, 2016.

Como se puede apreciar, la construcción de género influye de manera significativa estadísticamente en las respuestas obtenidas en este reactivo.

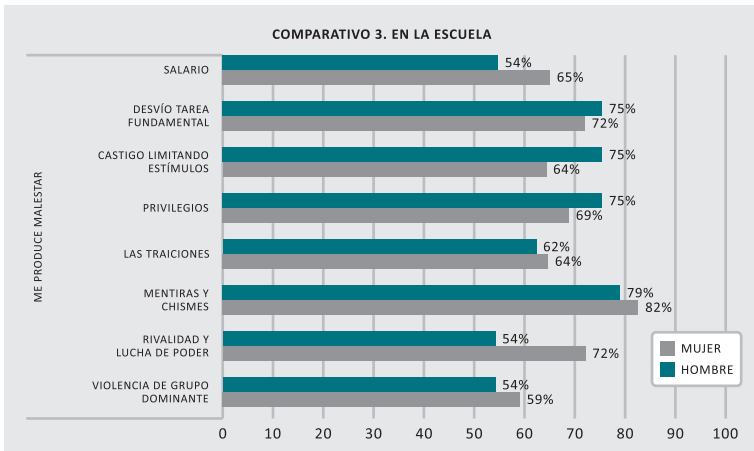
3. Dinámica laboral en el bachillerato (ambiente en el hogar)

El tercer grupo de preguntas estuvo enfocado en el ambiente laboral en los bachilleratos, particularmente en lo relativo a violencia, rivalidad y lucha por el poder entre los grupos. Se exploró también acerca de las mentiras, chismes, traiciones y estímulos (dinero) entregados por razones políticas, entre otras variables (figura 8).

Los resultados revelan un ambiente laboral negativo; 82% de las mujeres expresó malestar debido a las mentiras y chismes, y 79% de los hombres señaló lo mismo. A 72% del género femenino y a 54% del masculino les incomoda la rivalidad y la lucha por el poder, además 59% de las mujeres y 54% de los hombres manifestaron estar descontentos con el grupo dominante.



Figura 8. Ambiente laboral



Fuente: Herrera, 2016.

Existe disgusto en 75% del género masculino y 72% del femenino por el desvío de la tarea fundamental (educar) ajena a la institución. De igual manera, 75% de los hombres y 69% de las mujeres consideran injustos los privilegios para los amigos del grupo que se encuentra en el poder. Las traiciones provocan enojo en 64% del género femenino y en 62% del masculino. Cabe resaltar que 75% de los varones y 64% de las mujeres se sienten molestos porque se aplican castigos que consisten en limitar o negar estímulos, mientras que 65% de las mujeres y 54% de los hombres no están conformes con el salario.

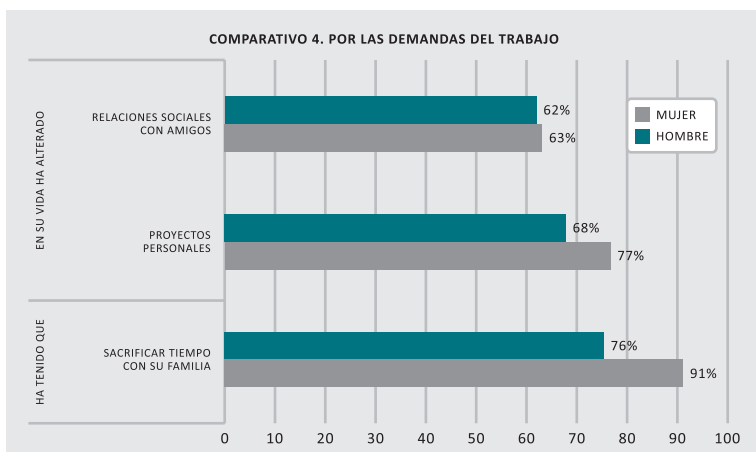
Las figuras 6, 7 y 8 evidenciaron el contexto externo e interno que existe en los bachilleratos de la zona norte de Ozu-milla y Tecámac, Estado de México. Las siguientes (9, 10 y 11) concentran las repercusiones biopsicosociales que presentan los docentes como respuesta a ambos contextos.



4. Repercusiones sociales

La figura 9 permite apreciar parte de la situación social que viven los sujetos de análisis en virtud de las demandas del trabajo. Se les cuestionó si habían tenido que negociar conflictos con su pareja y sacrificar tiempo con su familia, así como si habían generado adicción a ingerir café, alcohol u otras bebidas.

Figura 9. Situación social



Fuente: Herrera, 2016.

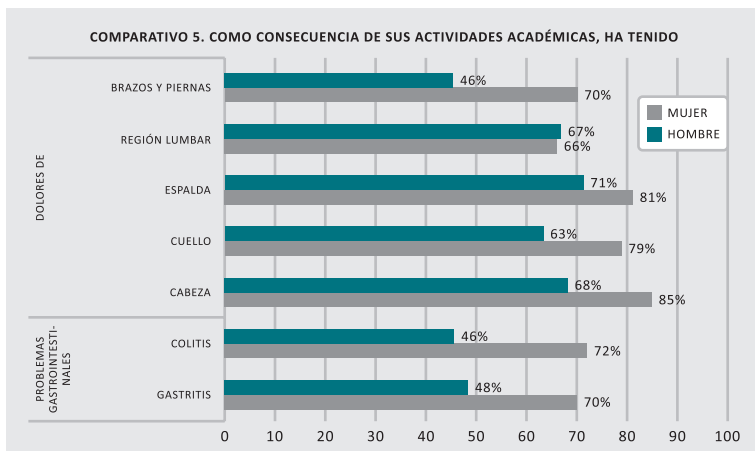
En el gráfico anterior observamos que 91% de las entrevistadas ha tenido que sacrificar tiempo con su familia, mientras que sólo 76% de los hombres concordó con esta afirmación; en tanto que 77% de las mujeres y 68% de los hombres han pospuesto proyectos personales. Las relaciones sociales con amistades se han visto alteradas en 63% de las mujeres y 62% de los hombres.



5. Repercusiones médicas (psicosomáticas)

La figura 10 refiere al estado biológico de los docentes, a quienes se preguntó acerca de cuestiones de salud concernientes a problemas gastrointestinales y dolores en alguna parte del cuerpo.

Figura 10. Estado físico



Fuente: Herrera, 2016.

En las mujeres se puede advertir que, como resultado de las actividades académicas, 85% presenta dolores de cabeza, 81% de espalda, 79% de cuello, 70% en brazos y piernas y 66% padece de la región lumbar; en tanto que en los hombres, 71% presenta dolores de espalda, 68% de cabeza, 67% de la región lumbar, 63% tiene algún dolor del cuello y 46% en brazos y piernas. Otras afecciones considerables son las gastrointestinales, 72% del género femenino y 46% del masculino sufre colitis. Finalmente, la gastritis como consecuencia de la labor docente se registra en 70% de las mujeres y en 48% de los hombres.



Es importante subrayar que de acuerdo con el género de los participantes, se encontraron diferencias significativas en las cinco dolencias mencionadas anteriormente. En la tabla 3 se pueden examinar los contrastes.

Tabla 3. Efectos biológicos según el género

		GASTRITIS		COLITIS		CABEZA		CUELLO		BRAZOS Y PIERNAS	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
GÉNERO	FEMENINO	74	31	75	30	89	16	83	22	73	32
	MASCULINO	30	33	29	34	43	20	40	23	29	34

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, las mujeres afrontan mayores problemas gastrointestinales, dolores de cabeza, cuello, brazos y piernas. En la siguiente tabla (4) se ofrecen los resultados referentes a la correlación entre el género y los efectos que se citaron anteriormente.

Tabla 4. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		GASTRITIS	COLITIS	CABEZA	CUELLO	BRAZOS Y PIERNAS
GÉNERO	CHI CUADRADO	8.723	10.769	6.373	4.858	9.110
	GI	1	1	1	1	1
	SIG	.003*	.001*	.012*	.028*	.003*

Fuente: Elaboración propia.

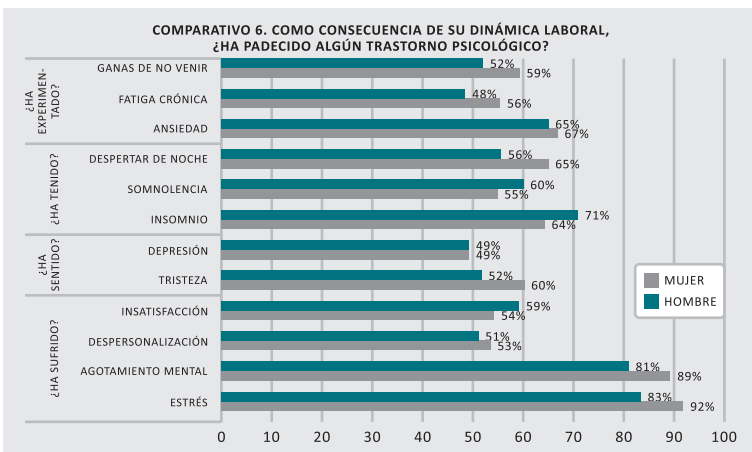


Existe una correspondencia significativa entre la presencia de gastritis, colitis, dolores de cabeza, cuello, brazos y piernas con el género de los participantes en el estudio, siendo el femenino el que hace frente en mayor medida a estos padecimientos como consecuencia de sus actividades profesionales.

6. Repercusiones psicológicas

La figura 11 refleja el estado psicológico de los profesores de bachillerato, punto crucial y preocupante de la investigación. Se les interrogó sobre las consecuencias psíquicas debido a su labor académica.

Figura 11. Estado psicológico



Fuente: Herrera, 2016.

Es posible notar que 92% de las docentes y 83% de los docentes admitieron vivir bajo estrés. Existen otras patologías relacionadas, como como agotamiento mental, ya que 89% de las mujeres y 81% de los hombres afirmaron



padecerlo; asimismo, 59% de los docentes y 54% de las docentes se han sentido insatisfechos. Por su parte, 53% de las mujeres y 51% de los hombres han presentado despersonalización, de la cual Uribe (2010, p. 3) dice que “se manifiesta por irritabilidad, actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia la gente (clientes, pacientes, alumnos, presos, etc.)”. Estos datos revelan un alto sufrimiento psicológico. También se logró saber que los docentes tienen problemas de sueño, ya que 71% de los participantes y 64% de ellas padecen insomnio; 65% de los hombres y 56% de las mujeres se despiertan de noche, lo que provoca que 55% y 60%, respectivamente, sientan somnolencia. Además, hay otros trastornos que se detectaron: 60% de las participantes y 52% de los participantes dijeron sentir tristeza; 49% de ambos géneros ha padecido depresión. Asimismo, se indagó sobre otras problemáticas, 67% de las mujeres y 65% de los hombres afirmaron tener ansiedad; la fatiga crónica se presentaba en 56% de las encuestadas y en 48% de los encuestados. Finalmente, 59% de las profesoras y 52% de los profesores habían sentido ganas de no ir al trabajo.

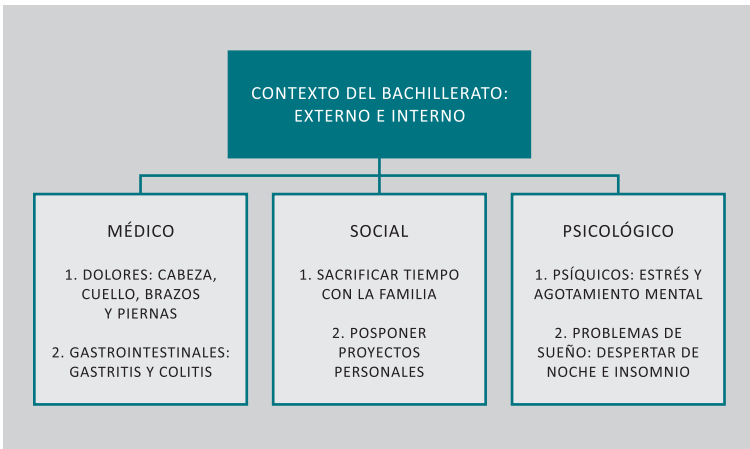
Cuarta parte

Conclusiones

Como pudimos apreciar en los resultados, los contextos interno y externo de la institución educativa afligen considerablemente a los profesores. No importa el grupo al que pertenezcan, tampoco la edad o situación laboral, aunque en la mayoría de los rubros las mujeres se sienten más afectadas que los hombres, principalmente por el examen de oposición, al ser evaluadas. La figura 12 concentra el estado biopsicosocial de los docentes y el sufrimiento que afrontan.



Figura 12. Niveles de afectación



Fuente: Herrera, 2016.

En la parte biológica, las mujeres somatizan más sus problemas y éstos se exteriorizan en dolores de cabeza, cuello, brazos y piernas, así como en afecciones gastrointestinales. Respecto de lo social, también ellas se ven más perjudicadas, pues han sacrificado tiempo con su familia y aplazado proyectos personales. Cabe destacar que en otros análisis de corte cualitativo desarrollados a través de entrevistas a profundidad, las mujeres han dicho sentir presión social por su *reloj biológico*, alterando seriamente sus planes de vida. En cuanto al rubro psicológico, las mujeres manifestaron tener mayores problemas de estrés y agotamiento mental, lo cual les ocasiona inconvenientes de sueño.

A partir de los resultados podemos percibir una situación doblemente preocupante:

1. El desarrollo de síndromes específicos en docentes que se desempeñan en instituciones educativas. En este aspecto,



las repercusiones de un ambiente laboral incierto, el contexto sociopolítico inestable caracterizado por un proceso neoliberal privatizador de la educación y las diversas exigencias en el trabajo y académicas merman el estado de salud biopsicosocial de docentes e investigadores(as) en los diversos niveles.

Esta investigación arroja porcentajes importantes, aportados tanto por hombres como por mujeres, en cuanto a los factores externos o macrosociales de su dinámica académica como son inseguridad, narcotráfico, pobreza, marchas, política e intromisión de los políticos. Y, por otra parte, se analizaron agentes internos que giran en torno a la gestión de autoridades escolares, conflictos entre grupos que buscan el poder, sindicatos y cuestiones académicas.

2. **El desarrollo de síndromes psicosomáticos con altos porcentajes y mayor significancia en mujeres, en comparación con los hombres.** Como ya lo habíamos comentado al inicio del artículo, la persona reproduce en la institución educativa las escenas familiares y las formas de relación intersubjetivas, que en este caso y de acuerdo con los resultados del estudio, tienen que ver con las construcciones de género y cómo éstas se relacionan con la reproducción de roles estereotipados en las escuelas, de tal modo que pueden colocar a las mujeres en lugares vulnerables ante síndromes psicosomáticos.

Las formas en que ellas se involucran en el campo laboral docente y que pudieran caracterizar las relaciones intersubjetivas con las y los compañeros de trabajo, así como su trato con autoridades institucionales y con el objeto-demanda-laboral, reactivan probablemente los roles de género prescritos reflejados en el cuidado del otro, la aprehensión, la dependencia, el agradar al otro o el *techo de cristal*. Las desigualdades entre hombres y mujeres en cuanto a la carga de trabajo,



desempeño, remuneración y reconocimiento son algunos aspectos que en la reproducción del género en la institución educativa merman las condiciones y procesos biológicos, sociales y psicológicos de las mujeres, convirtiéndose en factores de riesgo para el desarrollo de síndromes relacionados con el desempeño laboral.

Para concluir, expresamos nuestro acuerdo con diversos estudios que abordan la conexión entre las condiciones laborales, el género y los riesgos a la salud, en los que inclusive se identifican factores como la inequidad laboral (Artazcoz, 2014), la discriminación entre compañeros de trabajo (hombres y mujeres) y las formas en que se superan los conflictos laborales interpersonales (Sieglin y Acosta, 2014). Agentes como la disparidad salarial (Cacciamali y Tatei, 2013), la feminización del trabajo (Vargas-Monroy y Pujal, 2013), la correspondencia entre el género, el trabajo y el ámbito familiar (Córdoba, 2015), y las relaciones desiguales, jerárquicas y asimétricas de explotación laboral (Alvarenga & 2012) dan cuenta de cómo las construcciones de género, las condiciones sociopolíticas y las dinámicas en el centro de trabajo tienen una relación significativa con el desarrollo de problemáticas de salud biopsicosocial.

Posiblemente, y como ejemplo evidente, podemos encontrar que en las instituciones educativas los hombres son quienes ocupan las jefaturas, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) hasta las universidades estatales. Cabe destacar que la SEP sólo ha tenido una secretaria y las principales universidades, como son la UNAM, UAM, UAEH, entre otras mas, no han estado dirigidas por rectoras. ¿Será ésta una prueba más de que existe competencia desleal de género o que no les permiten contender de la misma manera por ostentar ese cargo?

Otra pregunta importante para continuar las discusiones es: ¿cuáles serían algunas estrategias de intervención desde las



diversas psicologías con la finalidad de construir y generar factores de protección no sólo ante estas desigualdades de género, sino también ante las dinámicas laborales viciadas, estresantes y demandantes desde las políticas educativas y económicas que provocan síndromes biopsicosociales en los docentes, hombres y mujeres, dentro de las instituciones educativas?

Nosotros pensamos que tales estrategias necesariamente tendrían que estar basadas en procesos de deconstrucción del género y de las interacciones marcadas por el mismo; en el desarrollo de habilidades en inteligencia emocional, en la construcción de redes sociales y de apoyo, así como en la generación de espacios de recreación y lúdicos. Por otra parte, definitivamente es un asunto que tendría que resolverse desde las políticas educativas, modificando las condiciones precarias en que las y los docentes ejercen su labor educativa.

Referencias

- ALVARENGA, C. F. Y VIANNA, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, 8(1), 11-27.
- ARTAZCOZ, L. (2014). Aspectos metodológicos en la investigación sobre trabajo, género y salud. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (33), 139-153.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CACCIAMALI, M. C. Y TATEI, F. (2013). Género y salarios de la fuerza de trabajo calificada en Brasil y México. *Problemas del desarrollo. Revista Latinoamericana de economía*, 44(172), 53-79.



- CÓRDOBA, E. H. (2015). Género, trabajo, escuela, familia y sociedad. *Psiciencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, (7), 217-219.
- FREUD, S. (2000) (e. o. 1921). *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERRERA, N. (2009). *Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)* (Tesis doctoral). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- HERRERA, N. (julio, 2014a). *Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en instituciones educativas*. Trabajo presentado en el xx International Conference on Learning. New York, USA.
- HERRERA, N. (octubre, 2014b). *Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Internacional “La Educación hoy: más allá de la diversidad”. Medellín, Colombia.
- HERRERA, N. (octubre, 2014c). *Problemas actuales de la salud mental en universidades mexicanas*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Conflictividades. Medellín, Colombia.
- HERRERA, N., NAVARRETE, R., IGLESIAS, A., ESCOBAR, J. Y SERRANO, J. (2014). Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en instituciones educativas. *Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo*, 2(1), 7-19.
- HERRERA, N., ESCOBAR, J., MORENO, J., ERARI, F. Y GÓMEZ, M. (2015). Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *PSICUMEX*, 1(5), 71-88.
- HERRERA, N., LUNA, D., SERRANO, J., RAMÍREZ, I. Y CRUZ, A. (2016). *Estado biológico, psicológico y social de docentes de bachillerato*



- en Tecámac, Estado de México. Trabajo presentado en el XXIV Congreso Mexicano de Psicología. Ciudad de México, México.
- KAËS, R., BLEGER, J., ENRIQUEZ, E., FURNARI, F., FUSTIER, P., ROUSILLON, R. Y VIDAL, V. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- KERNBERG, O. (1998). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- REMEDI, E. (2008). *Novela Familiar/Novela Institucional: tramas que se entretrejen*. México: DIE-CINVESTAV.
- SIEGLIN, V. Y ACOSTA, I. (2014). *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*. México: UANL.
- URIBE, J. (2010). *EDO Escala de Desgaste Ocupacional (Burnout)*. México: Manual Moderno.
- VALLEJO, R., HERRERA, N. Y ESPINOZA, C. (septiembre, 2014). *Investigaciones sobre el análisis de la violencia en México desde tres universidades públicas. Realidades*. Trabajo presentado en el 30 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina.
- VARGAS-MONROY, L. Y PUJAL I LLOMBART, M. (2013). Gubernamentalidad, dispositivos de género y trabajo: la conducción de la conducta de las mujeres trabajadoras. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1255-1267.



LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA UABJO: LA UTOPIÍA NECESARIA

Martha Elba Paz López¹



Introducción

En la víspera de un nuevo siglo, la UNESCO (1998) advirtió del desafío que las universidades tenían que superar: transformar sus estructuras y adaptarlas al medio que generaba la expandible globalización. Más recientemente, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, dicho organismo enfatizó que la preparación es una responsabilidad de todos los actores involucrados en este nivel y de manera especial de los gobiernos, en tanto es un bien público y factor de desarrollo social (UNESCO, 2009).

En sintonía con lo anterior, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) formuló políticas y programas que condujeran a armonizar la educación superior con las tendencias internacionales. Tales políticas y programas han orillado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a renovar su cultura para dinamizar su funcionamiento en torno a la calidad educativa, cultura que el discurso oficial denomina gestión institucional.



¹ Doctora en Educación. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Perfil PRODEP. Responsable del Cuerpo Académico Educación y Construcción del Conocimiento e invitada especial de la maestría en Docencia de la Universidad Nacionalista México-Oaxaca. Su línea de investigación es Currículum e identidades universitarias. Correo electrónico: mpazlpez@gmail.com

Por su parte, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) no puede sustraerse del entorno mundial y nacional que rodea a la educación superior, porque forma parte de este sistema educativo. La UABJO es una entidad pública, lo que quiere decir que se debe a la sociedad, pero ésta no es una abstracción, pues está bien identificada y es la oaxaqueña, con toda su polícromía cultural, su gran cultura mesoamericana y biodiversidad, con sus problemas agrarios, de salud, demográficos y educativos, de comunicación, de empleo, corrupción, pobreza extrema, alta inseguridad e incredulidad en las instituciones políticas.

Históricamente, esta sociedad ha confiado en su universidad pública la tarea de formar a los hombres y mujeres que necesita para cubrir sus necesidades añejas y actuales. Aunque en su devenir la UABJO llegó a un punto en el que quedó atrapada por disputas internas que trastocan el sentido de su ser y deber ser, continúa siendo la primera opción de los estudiantes que desean cursar sus estudios superiores; preferencia que se comprende si consideramos que la esencia de la universidad pública es ofrecer educación de calidad a bajo costo. Lo anterior es lo que atrae a los estudiantes y minimiza la realidad dibujada por la lucha de intereses personales y de grupos al interior de esta institución.

No obstante el ambiente político imperante en la universidad, se hacen esfuerzos por ajustar su funcionamiento a las exigencias de las directrices educativas de los gobiernos federal y estatal, porque el sector académico responsable de ello tiene consciencia de que lo que está en juego es la viabilidad financiera. En otras palabras: el recurso financiero extraordinario para nuestra universidad, como para las del resto del país, está condicionado al cumplimiento de la política pública y de los programas que de la misma derivan.

Por lo anterior, la gestión institucional es una función del gobierno universitario, que tiene entre sus dimensiones la del



currículum, que –a nuestro juicio– el cuerpo docente necesita asumir no como una cuestión meramente instrumental, sino como la utopía que persigue profesionalizar nuestra práctica docente según el complejo siglo XXI, inexorablemente, nos lo impone.

El propósito de este texto es invitar a los actores universitarios de la UABJO, particularmente a los profesores, a explorar y asumir la gestión del currículum como el *deber ser* en nuestra entrañable casa de estudios. Con esa intención, el documento está organizado en ocho apartados. En primer lugar se expone lo relativo a las demandas al currículum universitario; después, el referente de la educación superior en Oaxaca; enseguida se aborda la misión y la problemática de la UABJO; el cuarto apartado es el marco categorial, integrado por las siguientes cinco secciones: la calidad de la educación superior, la gestión de la calidad universitaria, el currículum, la gestión del currículum universitario y la gestión del currículum en la UABJO. Al final se presentan algunas conclusiones.

Demandas al currículum universitario

Solar, González, Aragonese, Soto, Guzmán, Leiva y Toro (2000) proponen ocho fuentes de demandas al currículum de formación profesional:

Las nuevas tecnologías, los nuevos mercados (globalización, internacionalización), nuevas formas de trabajo, nuevos recursos (valoración del conocimiento, la creatividad, la innovación, la inteligencia como nuevos recursos), nuevas estructuras sociales (redes, equipos de trabajo, multidisciplinariedad), nuevas estructuras organizacionales (organizaciones abiertas, interrelacionadas, regidas por saberes originados en el mercado), nuevas teorías de desarrollo económico, cambios en el proceso formativo (Solar *et al.*, 2000, pp. 126-129).



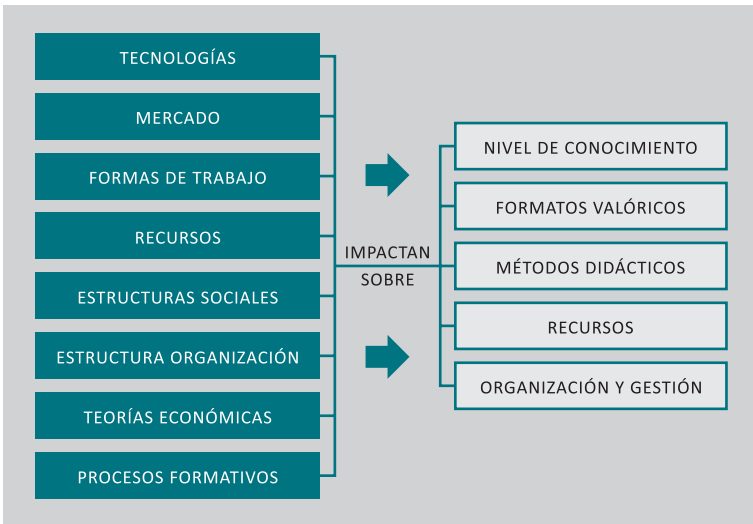
La realidad descrita por Solar *et al.* representa el peso histórico en la configuración del currículum universitario en este milenio, con sus avances científicos y tecnológicos, crisis económicas casi permanentes, paradojas, fines homogeneizantes y la envolvente globalización que ha desplazado el papel del Estado benefactor por el de controlador.

En el contexto mexicano este panorama, por demás desafiante, ha influido y determinado las políticas del gobierno federal para exigir cambios constantes y permanentes al currículum universitario, mediante el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), implementado en 2001. Desde entonces, el Programa ha evolucionado con diferentes nombres y exigencias; por ejemplo, en 2003 solicitó a la universidad actualizar los planes y programas de estudio y fomentar la flexibilidad curricular; más adelante, en 2014, adoptó el nombre de Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior (Profocie), que –además de insistir en la flexibilización curricular– pidió renovar la práctica docente (con énfasis en el manejo de las TIC), incorporar el enfoque del aprendizaje, el dominio de una segunda lengua y el servicio social como parte del currículum (Profocie, 2015, p. 10). En la convocatoria 2016-2017, su nombre se convierte en Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y esta vez requiere “el fomento de la pertinencia y flexibilidad curricular, con el apoyo de los resultados de los estudios de seguimiento de egresados y empleadores” (PFCE, 2016, p. 11).

Estas demandas deben cumplirse si es que las IES quieren continuar recibiendo recursos financieros adicionales, lo que significa –y es imperativo tomar consciencia de ello– que el gobierno federal asigna apoyos complementarios de forma diferenciada a las IES públicas.



Figura 1. Las demandas del currículum



Fuente: Elaboración propia.

Es en este ambiente en el que la gestión cobra notabilidad decisiva, para dirigir el cambio del currículum de acuerdo con la política educativa del gobierno federal. Al mismo tiempo, representa una oportunidad para la universidad de pensar y proponer un proyecto curricular identitario y congruente con la concepción que la gobierna.

Recientemente se abrió otra vertiente de demandas al currículum que viene del Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social A.C. (Omersu), organismo impulsado por la ANUIES y creado en septiembre de 2016 con el propósito de promover entre las IES de nuestro país la Responsabilidad Social Universitaria.

El Omersu tiene entre sus dimensiones de trabajo la formación profesional y ciudadana, que incluye temas como la integración de actores externos en el diseño de los mapas



curriculares, la presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo, la implementación del eje Responsabilidad Social en los programas educativos y el aprendizaje profesional basado en proyectos sociales y voluntariado solidario (Omersu, 2016, p. 1).

Como podemos advertir, en lo que va de este milenio el currículum recibe influencias de agentes externos a la universidad, cuando con anterioridad sólo a los actores universitarios nos concernía diseñarlo. La mirada ajena insistente de hoy contribuye a identificar aspectos pertinentes; no obstante, los universitarios necesitamos pensar colectivamente y preguntarnos por qué tenemos que incluir la variedad de contenidos demandados, cómo nos vamos a organizar y qué recursos necesitamos para lograrlo, a fin de que no nos orillen a olvidar el rumbo ni la razón de ser de la universidad, que es lo universal, lo diverso.

Educación superior en Oaxaca

El Banco de México (en Mendoza, 2016, p. 4A) indica que la oferta de educación superior en nuestro estado es una de las más bajas y crece a un ritmo más lento que en el resto del país; durante el último quinquenio solamente se registró la mitad del incremento en la cifra de instituciones educativas, en relación con la media nacional.

El Sistema de Admisión a Primer Ingreso a Educación Superior en la entidad (Escapies, 2016, p. 20) detalla que de los 28 mil 915 espacios abiertos para estudiar una carrera, casi 40% son ofertados por instituciones privadas, pero sólo 27% de los lugares obtiene una demanda. En cambio, en educación pública fueron ofertados 17 mil 679 espacios, con una demanda de 18 mil 649 lugares, pero con una admisión de sólo 10 mil 003 personas; es decir, 8 mil 646 aspirantes no lograron



ingresar a educación superior. En el caso de las escuelas privadas, la oferta fue de 11 mil 236 espacios, con una solicitud de 3 mil 926 aspirantes y admisión de 3 mil 076.

El informe difundido por Mendoza (2006, p. 4A) también reporta que “Oaxaca es uno de los estados con menor nivel de programas acreditados en el país y donde menos ha mejorado la calidad de la educación entre 2010 y 2012”.

El Programa de Educación Superior en Oaxaca 2011-2016 enuncia las debilidades del sistema:

Cobertura estatal menor al 16% del grupo de edad. Desarticulación con el nivel medio superior. Procesos de planeación y evaluación poco desarrollados. Modelos educativos rígidos y presenciales. Carencia de recursos humanos calificados para la investigación. Alto porcentaje de planes y programas desarticulados y sin acreditar. Poca vinculación con los sectores productivo, público, privado y social. Escaso desarrollo de las actividades de difusión y extensión de las IES. Falta de programas de apoyo económico para continuar estudios de posgrado y poca participación de las IES en los procesos de mejora de la calidad (Programa de Educación Superior en Oaxaca, 2012, p. 19).

Misión y problemática de la UABJO

De cara a la problemática estructural del estado y como una de sus instituciones educativas más importantes, desde su surgimiento la UABJO ha sido uno de los espacios sociales mejor identificados por los oaxaqueños para su desarrollo individual, así como para formarse como mujeres y hombres productivos y socialmente útiles.

A través de sus funciones sustantivas históricas, como son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y,



recientemente, la vinculación y la responsabilidad social, la UABJO contribuye con la preparación de 70% de las personas que demandan estudios universitarios o del recurso humano profesional y así ayuda a atender los requerimientos de la entidad, pero como universidad contemporánea no puede simplemente quedarse en el plano estatal, sino que debe aportar a solventar las necesidades nacionales, formando profesionistas con competencias académicas y profesionales para desempeñarse fuera del estado de Oaxaca y del país.

La UABJO acepta el reto de la calidad educativa y su inserción a la globalización que la sociedad actual exige, sin sacrificar sus principios sociales y educativos plenamente identificados con la ancestral y contemporánea situación compleja de las comunidades étnicas marginales, de los campesinos y trabajadores oaxaqueños.

Enfrentar el desafío de la calidad educativa no ha sido fácil para la UABJO, porque hay sectores universitarios que no se atreven a resignificar el proyecto frente a las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI e incorporarlo ya no como alternativa, sino como un imperativo del presente, el cual se caracteriza por un desarrollo tecnológico en todos los campos del conocimiento del que no es posible apartarse. Resistencia que se finca en la disputa por el poder en nuestra universidad y con efectos adversos no sólo para la comunidad que forma parte de ella, sino también para la sociedad oaxaqueña.

Un diagnóstico general de la situación académica del bachillerato, la licenciatura y el posgrado en la UABJO permite observar, en buena medida, el efecto que tiene en ellos la problemática estructural del estado y de los sectores universitarios que se rehúsan a reinventar nuestra institución, insistiendo en prácticas del modelo de universidad política incompatibles con una de calidad, a la que aspiramos la mayoría.



Un conjunto de datos evidencia sustantivamente la compleja situación: la eficiencia terminal en el bachillerato universitario y en el estatal es baja, si se considera que 85 de cada 100 egresados de educación secundaria se inscriben al siguiente nivel y el de la UABJO ha dejado de ser su primera opción (Carrasco, 2016, p. 22).

La eficiencia terminal de nuestra universidad también presenta un promedio bajo: por cada 100 estudiantes que ingresan, solamente egresan 40. Las causas son de distinta índole; las más identificadas refieren a las de tipo económico, que dificultan o impiden continuar con los estudios; en segundo lugar se encuentra una gama distinta de inconvenientes que tienen que ver con la trayectoria personal y académica de los estudiantes, hay otras que se relacionan con el desconocimiento o con escasa información respecto del currículum de la carrera elegida o con el comportamiento de la carrera en los mercados de trabajo profesional. Existen otras circunstancias que afectan el curso de la licenciatura, como las de tipo migratorio y geográficas (García, 2015, p. 11).

En el aspecto financiero, un estudio reciente de la ANUIES (en Mendoza, 2016, p. 4A) indica que la UABJO invierte por alumno 44 mil 916 pesos al año en todas las licenciaturas. La cifra es absurda si se compara con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que destina 91 mil 811 pesos anuales por alumno (Martínez, 2014, p. 1). Esta casa de estudios superiores de Oaxaca es la más pobre en el rubro de inversión en toda la República.

Otro aspecto que configura la problemática son los indicadores de calidad. Por ejemplo, un análisis de la Subsecretaría de Educación Superior realizado en 2013 (en Martínez, 2014, p. 67) mostró los indicadores para un padrón de 47 IES, del que se desprende que la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca ocupa los siguientes lugares:



INDICADOR	LUGAR
PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO CON PERFIL DESEABLE	43
PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO EN EL SNI	32
CUERPOS ACADÉMICOS EN CONSOLIDACIÓN (CAEC)	35
CUERPOS ACADÉMICOS CONSOLIDADOS (CAC)	32
MATRÍCULA ATENDIDA EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE CALIDAD	38

Información más actual revela que la UABJO tiene 260 profesores de tiempo completo, 124 de ellos integrados a Cuerpos Académicos (47.6%), 60 con perfil deseable (23%), 39 en el SNI (15%) y sólo un cuerpo académico consolidado (Martínez, 2015). De 16 programas de maestría, únicamente dos se encuentran inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (Martínez, 2016, p. 4).

Datos más específicos sobre los mismos indicadores corroboran el estatus señalado. Veamos, en la facultad de Contaduría y Administración (FCA) existe una matrícula de 4 mil 185 alumnos, hay 42 profesores de tiempo completo y 187 de asignatura, “no tiene avances en PTC con SNI, ni CAC y CAEC, tampoco en inclusión de posgrados en PNPC”, según el dictamen de evaluación integral del PIFI (Programa de Fortalecimiento de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior, 2013, p. 4). Si bien lo anterior corresponde al pasado, es significativo en el presente porque no se ha modificado, como lo comprueba el hecho de que desde hace dos años tanto la licenciatura en Contaduría como la de Administración, se encuentran en el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

El panorama descrito refleja la precariedad de los rangos de calidad en nuestra institución, entre otras razones, por el



número considerable de jubilaciones de profesores de tiempo completo ocurridas ultimamente; por la insensibilidad hacia las políticas del gobierno federal por parte de profesores y directivos, de hecho, muchos las desconocen, lo que genera obstáculos abrumadores en el desarrollo institucional; por la falta de habilitación académica y en investigación de incontables docentes en activo y, encima de todo esto, por la histórica lucha de poder al interior de la universidad protagonizada por los sindicatos de maestros y sus líderes, quienes apuestan a preservar sus intereses en detrimento del cambio estructural que de manera urgente requiere la UABJO. No es fácil dirimir estas confrontaciones, pero es necesario que los involucrados apelen a la voluntad política para transitar hacia la institución moderna que queremos y necesitamos los oaxaqueños, y así cumplir con la responsabilidad que nos toca vivir.

En resumen, la problemática descrita se caracteriza por el indeseable resultado en los indicadores de calidad, por financiamiento insuficiente y disputas sindicales.

Calidad de la educación superior

El cambio ha sido el dinamizador social en las dos primeras décadas del siglo XXI, lo sigue siendo hoy y lo será en el futuro, por influencia de una sociedad en permanente transformación o sociedad líquida, como la llamó Zygmunt Bauman (2013, p. 35). En el campo de la enseñanza superior, tal cambio se dirigió al logro de la calidad educativa por disposición de la política pública; en consecuencia, se convirtió en uno de los desafíos mayores para las IES, en el que subyace la premisa “o cambias o pereces”.

La calidad es un concepto ideológico que nos ubica en un punto desde el cual mirar la realidad. El término se traslada



del mundo empresarial o económico a la educación; por eso, según esta óptica, un elemento central es la dirección y gestión administrativa y académica de las IES, de ahí que hablar de calidad educativa incluya varias dimensiones. La primera, afirma Laura Yzaguirre, es:

La eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender –aquello que está establecido en los planes y programas de estudio–. La segunda es la pertinencia, o sea que la institución educativa responda a las necesidades sociales, la tercera se refiere a los procesos y medios que el centro educativo brinda a los alumnos para desarrollar sus experiencias educativas. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación es aquella que ofrece a los estudiantes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo de docentes convenientemente preparados para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. (Yzaguirre, 2004, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que el concepto de calidad implica la relación estrecha y efectiva de los elementos que componen a una institución de educación superior, a fin de realizar la función sustantiva de la docencia. Las dimensiones de eficacia, pertinencia y procesos hay que considerarlas como parte de un sistema en el que se deben combinar para obtener resultados óptimos; entonces, la calidad educativa universitaria es realmente la conjugación de esas tres áreas.

Desde luego que los universitarios no podemos sustraernos a esta visión empresarial de la calidad educativa, porque en el fondo lo que busca es la racionalización del financiamiento a la educación superior, pero también debemos aspirar a identificar los elementos de calidad que consideremos importantes y trabajar en ellos.



Nuestra propuesta de calidad educativa no se contrapone a la de Yzaguirre; al contrario, la complementa, porque mientras aquella se centra en la racionalidad, la de nosotros lo hace en la ética de mínimos.

Asimismo, el teórico Matthias Wessler puede ser el referente para ayudarnos a comprender, desde la mirada educativa, los componentes de la calidad que guíen nuestro propósito de alcanzarlos. Este autor define a la calidad educativa como:

Una carrera permanente y constante en la búsqueda por contar con programas académicos que favorezcan la generación del conocimiento y competencias estratégicas que necesitan las diferentes sociedades, a fin de consolidar un desarrollo sustentable para beneficio de los diferentes sectores (Wessler, 2007, p. 89).

Consideramos que en la definición anterior subyacen tres elementos esenciales: **pertinencia, innovación y responsabilidad**. La pertinencia se refiere a la adecuación de contenidos y formas al contexto específico; la innovación radica en la capacidad de adaptación creativa a las necesidades cambiantes y la responsabilidad implica que cada sujeto haga propio el compromiso con la pertinencia y la innovación.

Si concordamos con lo anterior, entonces la categoría de calidad educativa es la conjunción de los tres aspectos mencionados, con los que podemos comprometernos para que nuestra universidad la logre.

Gestión de la calidad universitaria

La calidad de la educación –como una exigencia de la sociedad del siglo XXI– encuentra en la gestión una herramienta que posibilita



a las instituciones concretarla. Como se dijo antes, este concepto proviene del paradigma administrativo empresarial, que busca la eficiencia y la productividad en la organización, pero llevado al ámbito universitario, cuyo objetivo principal no es el económico ni el lucro, sino social y cultural, por lo que es necesario precisar el concepto para su comprensión y aplicación pertinente en el quehacer universitario.

Como punto de partida, es importante tomar en cuenta lo que sostiene Frans Van Vught (2000, p. 5), ex rector de la Universidad de Twente: “si bien las universidades no son firmas empresariales, ellas deben considerar la modernización de la gestión en términos de hacer frente a las fuerzas del entorno”. Esta es una idea sugerente en sintonía con el mundo moderno de la educación, que parece insinuar: la elección es entre modernizarse o desaparecer.

El concepto de gestión, en lo que respecta a la función universitaria, es relativamente nuevo, tal como lo expresaron De Vries e Ibarra (2004, p. 575): “nos atrevemos a afirmar que se trata hasta ahora de un campo problemático casi inexplorado”. Dicho concepto incursionó en este sector desde la década de los 90, en un ambiente de demandas crecientes y recursos escasos, por lo que las IES empezaron a transformar su organización y modos de conducir su funcionamiento para lograr determinados propósitos. En la actualidad, la gestión universitaria opera mediante mecanismos de planeación (Plan de Desarrollo Institucional), organización (Modelo Educativo y Académico), evaluación (del aprendizaje, a docentes y curricular) y acreditación de los programas educativos (de calidad).

Entre las interpretaciones que se han hecho de la gestión en la educación superior está la de Raúl Padilla, quien asume que es:

La capacidad de generar las mejores condiciones para que los procesos institucionales ocurran con eficiencia y eficacia en



la consecución de objetivos y metas, mediante una relación adecuada entre la estructura, las estrategias, los liderazgos y las capacidades de los recursos humanos disponibles. En otros términos, podemos decir que la gestión universitaria es relativamente una nueva función de la universidad con el propósito de alcanzar la calidad educativa (Padilla, 2006, p. 87).

La realidad indica que la universidad está obligada a operar con procesos de planeación y evaluación para cumplir con sus operaciones básicas: docencia, investigación y difusión de la cultura, pero también con los nuevos atributos: vinculación y responsabilidad social. Esto quiere decir que para que sea moderna necesita crear nuevas estructuras y formas de operar, de enseñar, modelos curriculares innovadores, nuevas relaciones y nuevos sistemas administrativos, entre otros. De tal suerte, la gestión universitaria surge como elemento estratégico para cumplir con esos retos, sin que ello signifique renunciar a su misión crítica y de libertad de cátedra. De acuerdo con lo anterior, el propósito² principal de la gestión universitaria es apoyar y favorecer el eficiente desarrollo de los procesos académicos. En correlación con ello, Marciano (2013) afirma que se deben desplegar en forma integrada las acciones de planeación, programación, presupuesto, seguimiento y evaluación, en apego al marco legal y con base en los criterios de eficiencia en el ejercicio del gasto y eficacia de resultados, transparencia y rendición de cuentas. En estos términos,

.....

² Esta nueva competencia de la universidad plantea en su operación problemas analíticos y metodológicos difíciles de superar, tanto de orden de gobierno como de administración, porque en ellos se combinan restricciones externas y discrecionalidades internas. En el contexto de la UABJO, dichos problemas se exacerban debido a sus propias dificultades estructurales.



podemos aceptar que la gestión es una tarea adjetiva del mando universitario para el logro de la calidad educativa.

Este tipo de concepciones son las que predominan en el quehacer de la universidad y se entienden a partir de la racionalidad de los recursos que le permitan cumplir con sus funciones básicas, encaminadas –como ya señalamos– al logro de la calidad educativa, pero que resultan limitadas para atender las necesidades de la compleja institución que es. Contemplada desde su naturaleza crítica, la universidad necesita ampliar el horizonte de la gestión y mirarla como una totalidad.

El enfoque de totalidad considera que “la gestión institucional está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos, resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión”, cuyo objetivo básico es “conducir al desarrollo integral de la institución” (Martínez, 2000, p. 9). Semejante proposición invita a pensar que la gestión busca reafirmar la identidad de la universidad y de sus miembros, preservar su legitimidad (que la sociedad sienta la necesidad de ella), cumplir con la calidad educativa, emplear eficientemente los recursos, otorgar a su quehacer mayor credibilidad y relevancia, y asegurar su permanencia en el futuro.

Coincidimos con esa mirada de totalidad, porque consideramos que la gestión no sólo significa solucionar problemas estructurales, funcionales y sistémicos, implica también comprender que la vida universitaria se crea a partir de articular diferentes dimensiones de la realidad.

El currículum

El currículum es un documento público que expresa las decisiones que una institución educativa ha tomado para diseñar



experiencias de aprendizaje³ que respondan a las necesidades de una sociedad determinada; en el caso de la educación de nivel superior, muestra la formación de los profesionistas que se necesitan. Este documento público, que contiene la oferta curricular, es esencial en el proyecto educativo de la universidad, porque no sólo se trata de un escrito técnico y racional que reúne las experiencias de aprendizaje que se persiguen, sino de una propuesta histórica, cultural, política y pedagógica que interviene en la identidad de los sujetos que en ella participan. “Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece”, nos dice Carlos Tünnermann (2011, p. 106). De tal manera que el currículum distingue y brinda rasgos de filiación a una institución educativa.

Tal como sentencia el teórico Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 106): “el currículum es lugar, espacio, territorio [...] es relación de poder, trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en él se forja nuestra identidad”. Esta polifonía incide inexorablemente en la construcción identitaria de los sujetos.

La identidad que ofrece el currículum está asediada por prescripciones uniformadoras que los universitarios necesitamos reflexionar y deliberar –insistimos–, a fin de que de que no nos hagan olvidar la razón de ser de la universidad pública. Para empezar, es necesario reconocer que si esa institución está

.....

³ De esta manera, la elaboración de un currículo implica, necesariamente, una auténtica investigación socioeducativa. Es indispensable, entonces, que las autoridades responsables en las instituciones de educación superior promuevan los procesos de investigación educativa, sistemática y continuada, sobre la realidad curricular que enfrentan e impulsan genuinos procesos participativos y de consolidación de comunidades poseedoras de un discurso crítico y con capacidad de innovación en materia curricular. *Cfr.* Díaz Barriga, F. (2011).



cambiando, el profesor debe hacerlo también; particularmente porque el entorno nos indica que hay nuevas capacidades que son imprescindibles para ganar, como propone Imberñón (2014, p. 50), “autonomía y profesionalización”, y por supuesto, mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde nuestra perspectiva, la formación profesional de las y los docentes es el camino a seguir; porque no es el currículum por sí mismo (con prescripciones uniformadoras) lo que determina la formación de los estudiantes, sino, en gran medida, los procesos y prácticas que generan los profesores.

Autores como Shirley Grundy (1998, p. 19) y Gimeno Sacristán (1995, p. 120) coinciden en señalar que el currículum es un conjunto de prácticas organizadas con propósitos de aprendizaje, por lo que le compete especificar y justificar qué debe ser enseñando, a qué tipo de personas, bajo qué reglas de enseñanza y evaluación. Así pues, es una práctica teórica, o teoría y práctica al mismo tiempo, que orienta a los maestros a decir lo que tienen que enseñar y por qué. Pensado así, el currículum constituye la base del ejercicio profesional del profesorado. En síntesis, se refiere al proceso de pensar y decidir sobre los contenidos, valores y actitudes incorporados en los planes y programas de estudio que ofrece una institución, así como a las formas y estrategias para su implementación y evaluación. Por esto, es una imprescindible carta de navegación educativa.

Gestión del currículum universitario

La categoría gestión del currículum universitario posee una connotación que se enmarca dentro de “los procesos de orden técnico que tienen lugar en la esfera directiva de la educación superior”, afirma Beatriz Díaz (1997, p. 17). Como tal, el concepto “es una dimensión sustantiva del gobierno universitario”,



asegura Viviana Macchiarola (2003: 1); entonces, es a este nivel jerárquico al que corresponde impulsar los procesos de gestión, con la formulación de políticas que direccionen las prácticas curriculares.

El diseño de estas políticas es insoslayable, porque la categoría que nos ocupa “se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar” (Castro, 2005, p. 17), lo que implica que profesores, profesoras y alumnos participen organizadamente en la elaboración de una propuesta formativa en sintonía con el deber ser de la casa de estudios, y en responder a preguntas como: ¿Qué clase de currículum queremos construir?, ¿con qué características?, ¿de qué modo?, ¿para formar qué tipo de profesionistas? Son interrogantes cruciales que tenemos que contestar. Es aquí que la gestión del currículum adquiere significación.

De entrada, es el instrumento que permite enfocar la aplicación de los lineamientos curriculares derivados de la política institucional al logro de los objetivos previstos en la propuesta curricular. Al responder a las demandas del medio, el énfasis se coloca en el perfil de competencias profesionales y en aprender de forma permanente, antes que en los conocimientos específicos. De esta manera, es más importante la consecución de resultados (competencias profesionales) que el cumplimiento formal del currículum.

De acuerdo con esto, una labor fundamental de la gestión es conducir las fases de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación curricular en forma articulada, si realmente se desea que los resultados del currículum se correspondan con las demandas del entorno cambiante. Así, se comprende que “gestión es un proceso y currículum es la representación de una realidad determinada resultado de dicho proceso” (Coloma, 1997, p. 17).

La categoría cobra notoriedad en el trabajo de las y los docentes, porque a ellos les corresponde liderar el aprendizaje bajo



el paradigma de la enseñanza situada y constructivista, lo que entraña establecer medios, enfatizar metodologías considerando la problemática del medio, el avance del conocimiento, la motivación y las condiciones especiales de la clase (Riveros, 2004).

Entonces, gestión del currículum universitario hace referencia a la toma de decisiones y elaboración de acciones consensuadas entre los actores universitarios; a la movilización de todo tipo de recursos para lograr los propósitos; a la articulación de los procesos curriculares (diseño, desarrollo y evaluación); a la búsqueda de la pertinencia de los aprendizajes; y a la profesionalización docente. ¿O se trata de la utopía necesaria?

La gestión del currículum en la UABJO

La gestión del currículum en nuestra universidad se encuentra en una etapa embrionaria, si consideramos que fue una de las últimas⁴ instituciones que se sumó al proyecto modernizador de la educación del gobierno mexicano de la década de los 90 y que abarca hasta el momento actual.

Esta etapa incipiente se explica por el desdén⁵ con que las administraciones universitarias en el pasado trataron a la política pública de la calidad educativa. No la visualizaron como proyecto transexenal que busca crear una nueva identidad para la universidad, una que planea y evalúa sus tareas elementales

.....

⁴ Fue hasta junio de 2007 que en la UABJO se llevó a cabo la primera visita de evaluación para acreditar uno de sus programas educativos. *Cfr. Tercer informe de la administración 2007-2008* (Martínez, 2008).

⁵ Nancy Cruz y Marisol Bautista (2009) indagaron las respuestas de las administraciones universitarias, de 1969 a 2006, a las políticas educativas federales, reportando una actitud de indiferencia extrema hacia éstas, con excepción del periodo 2004-2008.



–de docencia, investigación y difusión de la cultura– así como las emergentes en este siglo, que ya fueron señaladas. En otras palabras, implantar en esta casa de estudios la cultura de la gestión.

Por el retraso en los procesos de planeación y evaluación en nuestra universidad, la SEP la obligó a hacerlos, lo que sucedió entre 1997 y el año 2000. Así, la administración central y cada escuela, instituto y facultad de la UABJO fueron evaluadas por los CIEES; pese a ello no atendieron con celeridad las recomendaciones del organismo evaluador, sino hasta cuatro años después (en 2004), pero no todos lo hicieron.

Por esas razones, Rocío Llerena,⁶ vocal ejecutiva de los CIEES, en una visita advirtió que “si en la UABJO no se anteponen los intereses políticos a los académicos, la institución tendrá pocas posibilidades de sobrevivencia”. Resulta irracional que en nuestra casa de estudios no cese o disminuya significativamente el peso de lo político, porque es clara la intención del gobierno federal de condicionar la entrega de recursos extraordinarios a las IES.

La actitud de displicencia cambió notoriamente en la administración 2004-2008, encabezada por el rector Francisco Martínez Neri. En su Plan de Desarrollo, conocido como “Plan Juárez”, estableció y definió las reformas académicas y administrativas que necesitaba nuestra *alma mater* para sintonizar con la directriz educativa.

El eje rector de la reforma fue el Modelo Educativo; es decir, la propuesta de orden y deber ser en nuestra institución. El mencionado Modelo se presentó en octubre de 2005 y estaba estructurado por ocho dimensiones:

.....

⁶ “En la universidad, la búsqueda de la calidad llegó para quedarse”. *El portero*, Oaxaca, 29 de marzo-4 de abril de 2004.



1. Dimensión jurídica
2. Dimensión social, Misión social o institucional
3. Dimensión curricular
4. Dimensión pedagógica
5. Dimensión de formación técnica y profesional
6. Dimensión docente
7. Dimensión gestión de la calidad
8. Dimensión académica (UABJO, 2005, pp. 73-75).

El modelo educativo orientó el diseño de los primeros currículos en la UABJO, ya que anteriormente sólo existían temarios en la enseñanza universitaria. Para concretar la elaboración del currículum, surgió la dirección de Desarrollo Académico (UABJO, 2005, p. 65). Con el impulso de esa dirección nuestra universidad entró de lleno a la era de la evaluación, como la llama Ángel Díaz Barriga (2008, p. 10), porque al año siguiente (en 2006) una facultad concretó su currículum y alcanzó el nivel 1 de los CIEES, y otro año después la acreditación de su programa educativo, hecho que desencadenó que otras facultades lo hicieran, al grado de que en 2008 había cuatro acreditadas. En consecuencia, podemos afirmar, por un lado, que en este tiempo surgió la gestión curricular en la UABJO y, por otro, que fue el dispositivo que detonó los procesos de acreditación en las unidades académicas, como se les conoce en el lenguaje cotidiano, o de la calidad de los programas educativos, en el discurso oficial.

Como se aprecia, el progreso de la gestión del currículum fue valioso pero limitado, porque si bien había una propuesta curricular, en la práctica no se dio seguimiento a las directrices pedagógicas ahí establecidas.

Desde entonces la gestión del currículum avanzó poco a poco. Debido a su condición estratégica, hoy, después de 11 años, cuenta con lineamientos certificados en el diseño



curricular, logro que en apariencia es notable, pero en realidad no lo es tanto porque el desarrollo y la evaluación curricular no están contemplados en ellos; por lo tanto, los procesos fundamentales del currículum siguen desarticulados y, por lo mismo, incompleta la gestión curricular en esta institución.

A nuestro juicio, emprender las acciones necesarias para articular los procesos curriculares con el apoyo de la gestión no implica que por sí mismas se logre este propósito; tales acciones reclaman un trabajo sistemático, crítico y colaborativo en el seno de la colectividad universitaria. Pero, ante todo, requieren de una comunidad decidida a transformar mentalidades y prácticas educativas, en aras de restablecer el rumbo académico en nuestra entrañable universidad.

Para ello necesitamos combinar los aspectos teóricos y técnicos que implica el diseño, desarrollo y evaluación curricular con los rubros de viabilidad política; es decir, asegurar la intervención de las fuerzas y voluntades políticas necesarias para iniciar y sostener las operaciones que demanda su cristalización.

Ningún currículum universitario escapa a las demandas de un ambiente en constante cambio, a las exigencias de la calidad educativa ni, mucho menos, a los intentos homogeneizantes de éstas; a menos que tengamos la capacidad de diseñar una propuesta curricular con carácter situado y local que exprese, sin ambages, nuestra identidad universitaria, pero que al mismo tiempo responda a prescripciones nacionales e incluso globales. Ése es el mayor reto que tenemos en la UABJO.

Necesitamos aceptar que, al estar asediado por el entorno dinámico, el currículum no es ni estable ni único, sino que es transformado y es transformable. Se diseña para ser pertinente y cubrir las necesidades de la calidad educativa, premisa que en algunos sectores universitarios no ha sido valorada, lo que ocasiona, entre otras cosas, que el currículum no cumpla con los indicadores de calidad, pertinencia, flexibilidad, enfoque del



aprendizaje, a lo que se suma el hecho de que los directivos no sólo no conocen la propuesta, sino que no se involucran seriamente en los procesos de evaluación para la acreditación de sus programas educativos. Esta realidad exige estar atentos a los cambios para mantener actualizado el currículum y que las autoridades universitarias asuman seriamente la función de gestión que les compete.

Tal vez la creación de un servicio de gestión curricular dirigido a la capacitación de directivos, coordinadores, profesores y profesoras podría ser el espacio con la misión de propiciar, poco a poco, un ambiente universitario en el que la gestión docente ocupe un lugar de nuestra cotidianidad, sin rupturas con nuestro concepto de universidad pública. Esta consideración nos parece de vital importancia, porque aún no logramos que los estudiantes egresen con las competencias profesionales que el medio laboral y la situación crítica de la educación superior y social de nuestro estado demandan.

Si bien la gestión del currículum en la UABJO se encuentra poco desarrollada, también es verdad que hoy esta universidad tiene una nueva administración sensible a su problemática estructural, lo que representa una oportunidad para intensificar los procesos de gestión que la transformen en una institución moderna y de calidad.

Conclusiones

A lo largo de este texto expusimos las ideas que nos llevan a aseverar la urgencia que tiene la UABJO de fortalecer, afianzar y asumir los procesos de gestión como una función del gobierno universitario y la gestión del currículum como una de sus prioridades. Si todavía estamos bastante lejos de lograr una gestión participativa, también es evidente que la labor



docente no alcanza el grado de profesionalización requerido para impactar en la formación de los profesionistas que egresan de nuestra universidad, que es la cuestión nodal de esta tarea.

La gestión del currículum, entonces, surge como la utopía que día a día conduciría a los profesores y profesoras hacia la enseñanza y el aprendizaje que esté en armonía con el contexto de nuestros estudiantes. Partamos del principio de que el currículum de la UABJO exige la preparación de profesionales que no vean sólo por sus intereses y realización, sino que también contribuyan y formen parte del combate a la corrupción, a la violencia e impunidad que lacera a la sociedad oaxaqueña y a la mexicana.

El colectivo de docentes necesitamos preguntarnos si las condiciones de la gestión curricular, el financiamiento y disputas por la supremacía en la universidad responden a las aspiraciones y expectativas de los estudiantes, y a la problemática sociocultural del estado. La universidad se encuentra entre el cumplimiento de la política de calidad educativa y nuestros anhelos, ¿podemos transigir?

Referencias

- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España: Paidós.
- CARRASCO, R. (2016). *Las características de los hábitos de estudio de estudiantes de un bachillerato de Valles Centrales de Oaxaca. Prepa 1 de la UABJO* (Tesis de maestría). UABJO, Oaxaca.
- CASTRO, F. (2005). Gestión curricular: una mirada nueva sobre el currículum y la institución educativa. *Revista Horizontes Educativos*, 10, 13-25.



- COLOMA, C. (1997). Marco de referencia para la gestión curricular universitaria. En *Gestión Docente Universitaria: modelos comparados* (pp. 14-50). Vol. 2. Santiago de Chile: Cinda. Recuperado de <http://www.cinda.cl/download/libros/Gesti%C3%B3n%20Docente%20Universitaria%20Modelos%20Comparados%20Volumen%202.pdf>
- CRUZ, N. Y BAUTISTA, M. (2009). *El docente de la UABJO, entre la política educativa y modelo político de universidad* (Tesis de licenciatura). UABJO, Instituto de Ciencias de la Educación, Oaxaca.
- DE VRIES, W. E IBARRA, E. (2004). La gestión de la Universidad, interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575-584. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Devries2004.pdf>
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: Plaza y Valdés.
- DÍAZ BARRIGA, Á, CASANOVA, H., LÓPEZ, R., MALDONADO, A. Y MENDOZA, J. (1997). Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior* (pp. 153-206). Caracas: Cresalc UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2011). Prólogo. En N. Picazo Villaseñor y A. Ríos Ramírez, *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*, México: Limusa.
- GARCÍA, L. (2015). *Recursos didácticos en la enseñanza de la arquitectura* (Tesis de licenciatura). UABJO, Oaxaca.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HAWES, G. (2007). *Currículum universitario. Características, Construcción, Instalación*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/CurriculumUniversitarioCHILE.pdf>



- IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. España: Octaedro.
- LEÓN, C. (2007). *Gestión empresarial para agronegocios*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/318/index.htm>
- MACCHIAROLA, V. (2003). *Gestión del currículum universitario*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mayo 7, 8, y 9. Buenos Aires, Argentina.
- MARCANO, M. (2013). El proceso de gestión universitaria interinstitucional. *Didáctica y Educación*, IV(5), 103-114. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/viewFile/963/555>
- MARTÍNEZ, B. (2014). UAZ, cuarta institución con menor gasto por alumno. Recuperado de <https://www.imagenzac.com.mx/nota/uaz-cuarta-institucion-con-menor-gasto-23-40-06-iq>
- MARTÍNEZ, E. (2016). *Cuarto Informe de la administración, 2012-2016*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- MARTÍNEZ, F. (2008). *Tercer informe de la administración, 2004-2008*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- MARTÍNEZ, J. (2015). *Situación de los PTC de la UABJO*. Ponencia presentada en el 1 Encuentro de Cuerpos Académicos de la UABJO. 20 de marzo. Oaxaca, México.
- MARTÍNEZ, R. (2000). *Evaluación de la Gestión Universitaria*. Argentina: CONEAU. Recuperado de www.coneau.edu.ar/
- MARTÍNEZ, S. (2014). *Gestión de la calidad universitaria* (Tesis de licenciatura). UABJO, Oaxaca.
- MENDOZA, L. (2016). Limitada oferta educativa. *Noticias, Voz e Imagen de Oaxaca*, octubre 13, Sección A.



- OBSERVATORIO MEXICANO DE RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA (OMERSU). (2016). *Temáticas de las dimensiones de Responsabilidad Social Universitaria*. Ponencia presentada en el Taller Responsabilidad Social Universitaria, 29-30 de octubre. Oaxaca, México.
- PADILLA, R. (2006). *La gestión del cambio: El caso de la Universidad de Guadalajara*. Ponencia presentada en el Curso IGLU. 3 de julio. Guadalajara, México.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN OAXACA. (2012). *Análisis FODA del Sistema de Educación Superior*. Recuperado de http://litsteposcolula.edu.mx/images/PLANEACION/PESO_2011_2016.pdf
- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (PROFOCIE). (2013). *ProDES 242: Identificación de fortalezas y debilidades del ProDES*. México: DGESU.
- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PROFOCIE). (2015). *Reglas de Operación*. Recuperado de http://pifi.sep.gob.mx/profocie/reglas_profocie.html
- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. (2016). *Reglas de Operación*. Recuperado de www.dfi.ses.sep.gob.mx
- RIVEROS, L. (2004). Gestión Curricular: Reto para la Escuela en la Sociedad del Conocimiento. *Anales de la Universidad de Chile*, 16. doi:10.5354/0717-8883.2004.3312
- SACRISTÁN, G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SISTEMA DE ADMISIÓN A PRIMER INGRESO A EDUCACIÓN SUPERIOR (ESCAPIES). (2016). *Oferta de espacios educativos en el nivel superior*. México: Gobierno del Estado de Oaxaca.
- SOLAR, M. I., GONZÁLEZ, C., ARAGONESES, J., SOTO, M. H., GUZMÁN, L., LEIVA, P. Y TORO, C. (2000). Análisis curricular de la formación



profesional. En *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago: CINDA. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/LASNUE~1.PDF>

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Auténtica. Belo Horizonte.

TÜNNERMANN, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlos-tunnermannbernheim.20111.pdf>

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de <http://www.unesco.org/educación>

UNESCO. (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de <http://www.unesco.org/educación/WCHE2009/comunicado>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA (UABJO). (2005). *Un Modelo Educativo para la UABJO, versión para discusión final*. Oaxaca: autor.

VAN VUGHT, F. (2000). *Innovative Universities*. Paper Presented in International Seminar on University Governance and Management. 4-6 June. Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona.

WESSELER, M. (2007). Liderazgo: la aventura compartida de la gestión de la calidad y cambio en la educación superior. En G. Alfaro, P. Ramírez-Fischer y M. Wesseler (eds.), *Promover la universidad: cinco estrategias y un dilema* (pp. 79-90). Costa Rica: UNED.

YZAGUIRRE P., L. E. (2004). La calidad educativa e ISO 900-2000 en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(3), 12 pp. Recuperado de <http://rieoei.org/calidad10.htm>





La presente edición de *Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual* se terminó de imprimir en diciembre de 2017.
Cuidado editorial: Andrea López Monroy.
Diseño y maquetación: O. Karina de la Cruz Sánchez. El tiraje consta de 200 ejemplares.



El presente volumen colectivo examina diferentes aristas del proceso educativo, toca aspectos que despiertan la preocupación actual y se ocupa de inquietudes que han surgido en contextos locales: la divulgación científica, diversos usos en la investigación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), incorporar la perspectiva de género a los modelos educativos, la construcción de las identidades de jóvenes estudiantes, las condiciones laborales del profesorado y el análisis de los modelos curriculares en las universidades públicas. Todas son cuestiones de interés tanto para especialistas como para tomadoras/es de decisiones en este ámbito, así como para estudiantes de distintos niveles de formación, pues responden a debates vigentes.

Los trabajos compilados derivan de las reflexiones y resultados de investigaciones realizadas por académicas/os integrantes de distintas universidades de la región sur-sureste y centro del país, quienes abordan asuntos propios de sus especialidades.

