

# **ANÁLISIS SOCIO-CULTURALES** **Y DE COMUNICACIÓN** **EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**



**Josefina Rodríguez González**  
**Irma Faviola Castillo Ruiz**  
**Norma Gutiérrez Hernández**  
**Hilda María Ortega Neri**  
*Coordinadoras*



# **Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo**





# **Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo**

**Josefina Rodríguez González  
Irma Faviola Castillo Ruiz  
Norma Gutiérrez Hernández  
Hilda María Ortega Neri**  
Coordinadoras



Josefina Rodríguez González, Irma Faviola Castillo Ruiz, Norma Gutiérrez Hernández e Hilda María Ortega Neri (Coords.).

*Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas – Área de Humanidades y Educación - Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, 2021.

312 p., 16 x 23 cm.

ISBN: 978-84-18471-64-3

*Primera edición*

1. Cultura. 2. Comunicación. 3. Educación. 4. México.

D. R. © copyright 2021.

Autoras y autores: Adriana Morales Durán; Alejandra del Rocío González Valadez; Amairani Yisel Cardoso Franco; Ana Cristina Garza Gutiérrez; Ángel Román Gutiérrez; Anna Maria D'Amore Wilkinson; Beatriz Marisol García Sandoval; Brenda Solís Murillo; Brenda Trejo Juárez; Claudia Alejandra García García; Concepción Ramírez Pozo; Edith Quintero Sánchez; Elizabeth Castillo Usyaopín; Georgina Lozano Razo; Glenda Mirtala Flores Aguilera; Gustavo Alejandro Campos Ruiz; Hilda María Ortega Neri; Irma Faviola Castillo Ruiz; Javier Zavala Rayas; Jorge Eduardo Uruña López; Josefina Rodríguez González; Kassandra Luna Medina; Leonel Ruvalcaba Arredondo; Lucero Jazmín Becerra Rubí; María Concepción Murillo Santoyo; María de Refugio Magallanes Delgado; María Edita Solís Hernández; Nancy Anay Hernández Gómez; Norma Gutiérrez Hernández; Octavio Ceballos Pérez; Raúl Sosa Mendoza; Romina Yadira Méndez Cardona; Sahara Araceli Pereyra López; Sofía Castillo Usyaopín; Ulises Suárez Estavillo; Verónica Torres Cosío; Víctor Hugo Robledo Martínez.

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Jardín Juárez, Núm. 147, Centro Histórico, C. P. 98000, Zacatecas, Zacatecas, México.

Área de Humanidades y Educación / Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Av. Preparatoria s/n, Campus Universitario II, Colonia Hidráulica, C. P. 98068, Zacatecas, Zacatecas, México.

Esta obra fue dictaminada por pares bajo el sistema doble ciego, proceso a cargo de:

- 1). Integrante del SNI, con áreas de investigación: Interculturalidad y procesos educativos.
- 2). Integrante del SNI, con áreas de investigación: filosofía de la cultura y teoría pedagógica.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Las características de esta edición, así como su contenido, no podrán ser reproducidas o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio, electrónico ni mecánico, incluyendo fotocopiadora y grabación, ni por ningún sistema de almacenamiento y recuperación de información sin permiso por escrito de las propietarias y propietarios del Derecho de Autoría.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

## Contenido

<b>Prólogo</b> .....	11
<i>Jorge Eduardo Uruña López</i>	
<b>1. Comunicación y TIC en el ámbito educativo</b> .....	15
<b>Capítulo I</b>	
La imagen de las y los docentes mexicanos en periódicos digitales .....	17
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
<i>Ángel Román Gutiérrez</i>	
<i>Hilda María Ortega Neri</i>	
<b>Capítulo II</b>	
Video corto como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el teléfono inteligente .....	33
<i>Gustavo Alejandro Campos Ruiz</i>	
<i>Alejandra del Rocío González Valadez</i>	
<b>Capítulo III</b>	
Facebook como factor de reducción del sueño en alumnos y alumnas de nivel preparatoria .....	45
<i>Leonel Ruvalcaba Arredondo</i>	
<b>Capítulo IV</b>	
La radio universitaria como mecanismo de educación y compromiso social: caso Lobos FM 106.7, Mazatlán .....	59
<i>Lucero Jazmín Becerra Rubí</i>	
<i>Ulises Suárez Estavillo</i>	
<b>Capítulo V</b>	
Nivel de competencias digitales docentes en profesores y profesoras de programas escolarizados y no escolarizados .....	69
<i>Verónica Torres Cosío</i>	
<i>Glenda Mirtala Flores Aguilera</i>	
<i>Raúl Sosa Mendoza</i>	

## **Capítulo VI**

Software libre en posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas.....85

*Sabara Araceli Pereyra López*

*Verónica Torres Cosío*

*Glenda Mirtala Flores Aguilera*

## **Capítulo VII**

Uso de internet en Zacatecas: campo de acción para la gestión cultural .....95

*Octavio Ceballos Pérez*

## **Capítulo VIII**

Uso e impacto de redes sociales en el desarrollo de la identidad en  
alumnos(as) de nivel secundaria ..... 105

*Edith Quintero Sánchez*

*Nancy Anay Hernández Gómez*

## **2. Cultura, patrimonio e identidad escolar .....117**

## **Capítulo IX**

El patrimonio cultural: pilar de identidad y cultura nacional. Una perspectiva  
desde las políticas culturales y del desarrollo en el México  
posrevolucionario (1921-1988)..... 119

*Irma Faviola Castillo Ruiz*

*Josefina Rodríguez González*

*Norma Gutiérrez Hernández*

*Ángel Román Gutiérrez*

## **Capítulo X**

La investigación escolar en la comunidad, una discusión entre creación  
artística y diseño de experiencias en el aula..... 135

*Jorge Eduardo Urueña López*

## **Capítulo XI**

El patrimonio de los textos de Nezahualcoyotzin: deuda inaceptable en la  
educación mexicana ..... 151

*María Edita Solís Hernández*

*Concepción Ramírez Pozo*

## **Capítulo XII**

Identidad y orientación vocacional. Un estudio de caso..... 161

*Claudia Alejandra García García*



### **Capítulo XIII**

La educación musical en la conformación de la identidad de niñas, niños y jóvenes en Zacatecas..... 173

*Sofía Castillo Uryaopín*

*Elizabeth Castillo Uryaopín*

### **Capítulo XIV**

La interculturalidad en el aula, contexto y espacio para el florecimiento cultural y cívico ..... 185

*Romina Yadira Méndez Cardona*

## **3. Educación, violencias e inclusión educativa ..... 195**

### **Capítulo XV**

El funcionamiento idóneo en el microcosmos escolar, una reflexión desde la cultura organizacional..... 197

*Beatriz Marisol García Sandoval*

*Norma Gutiérrez Hernández*

*María de Refugio Magallanes Delgado*

### **Capítulo XVI**

American Sign Language: Universalidad y comunidades sordas ..... 207

*Adriana Morales Durán*

*Anna Maria D'Amore Wilkinson*

### **Capítulo XVII**

El entorno como condicionante de la identidad del alumnado en educación básica y su repercusión para desarrollar el trabajo colaborativo ..... 219

*Ana Cristina Garza Gutiérrez*

### **Capítulo XVIII**

El lenguaje y el entorno familiar como elementos de conformación de la identidad en un niño con trastorno de lenguaje. El caso de Santiago..... 231

*Kassandra Luna Medina*

### **Capítulo XIX**

La cultura Wixárika y su escolarización ..... 241

*Amairani Yisel Cardoso Franco*

*Brenda Solís Murillo*

### **Capítulo XX**

La educación no formal en artes y su correspondencia con la educación formal e integral..... 253

*María Concepción Murillo Santoyo*

*Víctor Hugo Robledo Martínez*

**Capítulo XXI**

Elección de carrera: implicaciones en el desarrollo de la toma de decisión .... 265

*Brenda Trejo Juárez*

*María Edita Solís Hernández*

**Capítulo XXII**

Conductas agresivas e identidad en niñas y niños de preescolar ..... 279

*Nancy Anay Hernández Gómez*

*Edith Quintero Sánchez*

**Capítulo XXIII**

Cyberbullying a través de la telefonía celular en estudiantes fresnillenses de educación básica ..... 293

*Georgina Lozano Razo*

*Javier Zavala Rayas*

**Autores y autoras ..... 303**

## Prólogo

Empecemos con una pregunta, ¿Por qué es importante pensarse la cultura y la comunicación en el ámbito educativo?

Comencemos por lo primero, la educación. Hablar de educación en los tiempos actuales implica romper con los paradigmas tradicionales sobre la dubitativa relación entre el formar para la vida y el enseñar con fines de aprender en un contexto de producción. Bien lo decía Paulo Freire, hacia la década de los setenta, que la educación va más allá de la reproducción de conocimientos y la mecanización de fórmulas “irrestrictas” para la educación de las futuras generaciones. Educar, según el libre pensamiento de Freire, significa vivir la experiencia para comprender cómo yo, en calidad de sujeto-objeto (Fals, 1997), me permito ubicarme en un espacio-tiempo: la escuela, la universidad, la colonia, la calle, la vida misma.

Es precisamente en esta comprensión del acto educativo donde la comunicación cobra sentido, pues quien vive el acto con otro, necesita y requiere de una forma explícita, tácita e interconectada para asumir su lugar en el mundo consigo mismo y con un otro. Educar en estos tiempos vislumbra la necesidad de explorar fenomenológicamente la existencia del otro como de sí mismo (Ricouer, 1995). Sería un acto impajaritable, y un tanto irresponsable, si en un proceso formativo no se tiene en cuenta la experiencia del otro como el propio, como aquello que es inherente a la existencia de uno mismo. Así es como la comprensión de esta relación fenomenológica del acto educativo, aduce a la comunicación como aquella capacidad innata del ser con la cual se puede crear sociedad, comunidad, espíritu de colectividad, cultura, vida.

Ahora bien, y en segundo lugar de esta reflexión convertida en interrogante, se hace necesario resignificar lo que se entiende por comunicación. La comunicación nos ofrece la posibilidad de entender cómo la escuela, la universidad y el centro de formación se postulan como lugares que trazan las prácticas para una vida en comunidad, en convivencia; dejando a un lado aquella visión utilitarista de la escuela. La comunicación se configura como el vínculo entre la experiencia y el currículo, entre la práctica y la didáctica para la vida. Educar, desde los estudios de la comunicación contemporánea (Prieto, 1997), es una manifestación de cómo se vive en comunidad, de cómo se vincula el ser a una entidad que le cuida, le implica, le otorga sentido, tal como sucede con la ciudad, la sociedad, la cultura en sí.

Pensar la escuela y todas sus otras formas contemporáneas es hacer cultura, es configurar entidades de significación donde se alojan signos, con los que deviene

lo primario y el origen del porqué se existe en comunidad. Así es como, en tercer lugar, de este manifiesto por la educación contemporánea, la cultura se reconoce como aquel espacio y tiempo donde se hace sentido; en ella se interpela la forma de educar como esa semiosis (Lotman, 1996), con la que se vincula a otro con el afán de comprender su lugar en el mundo y su tributo a una experiencia con la que se alcance el bien-estar. La cultura, en clave de semiosfera (Lotman, 1996), es una entidad que acoge al ser, a la vez que se define a través de su interaccionismo con el mundo, con lo exterior, con el otro. Una cultura que establece su sentido de existencia en el educar como un acto de intercambio, de comunicación, de compartir para crecer; para reconocer mi lugar, como el lugar del otro, en un mundo configurado por las competencias y los patrones de la producción neoliberal contemporánea. De allí la importancia de analizar su existencia y el sentido mismo que indica cuáles son los alcances futuros de una educación que reconoce en la comunicación en sus formas más explícitas: la mediación, las audiencias, los medios de comunicación, las redes sociales, la producción digital y tecnológica, entre otras alternativas.

El pensarse la cultura como un hecho inacabado involucra un interés vital para quien lo considera como tal, pues educar se convierte en signo de liberación de pensamiento, de interpelación constante con las formas habituales con las que accedimos, y nos adaptamos, para vivir en comunidad. Educar, en esta lógica de la cultura inacabada, nos acerca a un cuestionamiento constante por nuestras formas de comunicarnos, de expresarnos en la colectividad.

La presente obra, nos presenta un acercamiento significativo a las prácticas socio-culturales y comunicativas que se instalan en el ámbito educativo. A través de la figura metodológica del análisis, las autoras y los autores se proponen convidar al lector y la lectora a un viaje por la literatura académica contemporánea, en donde se busca, persistentemente, la comprensión del acto educativo como una experiencia que configura el mundo del sujeto, su interrelación con la cultura y la capacidad de vincularse con otro como sí mismo mediante la comunicación.

El lector y la lectora encontrarán reflexiones muy significativas en diferentes escenarios de formación latinoamericana, distribuidas en tres apartados: Comunicación y TIC en el ámbito educativo; Cultura, patrimonio e identidad escolar; y Educación, violencias e inclusión educativa.

En el primer apartado se lleva a cabo una revisión de la imagen del y la docente mexicano(a) en periódicos digitales; del video corto como una forma explícita de la didáctica contemporánea mediante el uso de teléfonos inteligentes (*smartphones*); de la radio universitaria y el compromiso social para la formación de una ciudadanía crítica; del nivel de competencias digitales docentes en programas, donde se reconoce la escolarización como forma básica y prioritaria en la

configuración de ciudad; de la tecnologización del acto educativo y la posibilidad de pensarse *software* libre para una educación abierta y sin fronteras; del uso del internet como forma de hacer gestión cultural; y de los impactos de las redes sociales en la comprensión de quién es el alumno(a) en el aula de clase.

En el segundo apartado, se presenta una revisión epistémica por el patrimonio cultural como pilar de la identidad y la cultura nacional en México; la investigación en la escuela como una forma de crear en los escenarios de las artes y el diseño generativo en las aulas de clase; el patrimonio de los textos de la obra de Nezahualcoyotzin; la identidad como trayecto para comprender la orientación vocacional; la educación musical y sus indicios de una (de)construcción del acto educativo tradicional; y la comprensión del fenómeno de la interculturalidad en el aula, como manifestación viva de una cultura que florece y reverdece.

En el tercer apartado, se hace un llamado a la acción, en donde se coloca a disposición del lector y la lectora, el funcionamiento idóneo de la cultura organizacional, teniendo en cuenta el microcosmos escolar que la sustenta; el American Sign Language y la universalidad, representa el lenguaje en las comunidades sordas; el entorno como un condicionante de la identidad en el estudiantado de educación básica; la escolarización en ambientes de formación de la cultura Wixárika; la educación no formal en artes y su correspondencia con la educación formal en sí; las implicaciones de las y los estudiantes en la elección de sus carreras profesionales; las conductas agresivas y su correspondencia en la configuración de las identidades de niños y niñas de prescolar; y el *cyberbulling* a través de la telefonía celular.

Sin más preámbulos, invitamos a las lectoras y los lectores a que puedan acercarse a cada una de estas reflexiones, en clave de análisis, las cuales nos permiten comprender el lugar que tiene la comunicación y la cultura en la educación actual. Sean ustedes bienvenidas y bienvenidos, a este espacio de formación para la vida.

*Prof. Jorge Eduardo Urueña López, Ph. D.*  
*Universidad de Antioquia*  
*Medellín – Colombia*  
*Correo: jorge.urueña@udea.edu.co*

## **Referencias**

- Fals, O. (1996). *Paradigma y Utopía: Un balance posmoderno*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Río de Janeiro: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Prieto, D. (1997). Educar y comunicar para la diferencia. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, Núm. 690, pp. 55-59.
- Ricoeur, P. (1995). *Si mismo como otro*. México: Editorial Siglo XXI.

# 1

## **Comunicación y TIC en el ámbito educativo**









---

## **La imagen de las y los docentes mexicanos en periódicos digitales**

*Josefina Rodríguez González  
Irma Faviola Castillo Ruiz  
Ángel Román Gutiérrez  
Hilda María Ortega Neri*



El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, mediante la cual se busca comprender cómo se visualiza la función docente<sup>1</sup> y al docente mediante las redes sociodigitales, partiendo de la hipótesis de que su figura y función, están desgastadas socialmente a consecuencia de las políticas educativas neoliberales, y de la imagen que se ha proyectado durante las últimas décadas en los medios de comunicación, factores que pueden verse reflejados en los comentarios y publicaciones de usuarios en internet.

Para acercarse a este fenómeno, el objetivo central del presente estudio es generar una categorización de la imagen docente y de su función en los medios de comunicación, tomando como corpus los titulares de las notas informativas de periódicos digitales en internet, mediante un análisis de contenido de las publicaciones creadas durante el periodo del 1 de enero de 2012 hasta el 31 de diciembre de 2017,<sup>2</sup> el cual abarca el tiempo de la propuesta e implementación de la reforma educativa de 2013 en México, que en su columna vertebral están los docentes y la implementación de un sistema de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción, condición que reconfigura diversos aspectos laborales y sociales de los profesionales de la docencia.

Tomando como premisa que los periódicos digitales en internet abren nuevas posibilidades de acercamiento en la construcción de la imagen docente y posibilitan conocer qué piensa la sociedad de las notas informativas y del docente, ahora los usuarios como lectores, pueden interactuar con el medio a través de comentarios para criticar la información producida. El espectro de investigación sobre el tema es muy amplio, por lo cual, en este estudio se presenta solo un acercamiento.

## **El desgaste de la imagen docente**

Diversas investigaciones profundizan sobre las concepciones, imágenes y representaciones sociales de la figura y función docente, los estereotipos que se ha formado del profesor (Esteve, s/a), su autoimagen (Ortiz, 2010), las opiniones sociales (Zamora & Cabrera, 2015), la desvalorización del papel docente y la percepción de la carrera (Gavilán, 1999). Según Civilá (2005), es durante los años sesenta del siglo pasado cuando comienza el deterioro de la figura docente; parte

---

<sup>1</sup> En la presente investigación se emplea la palabra docente o maestro, de una manera incluyente para hombres y mujeres que se dedican a esta profesión.

<sup>2</sup> Un año antes de la implementación de la reforma educativa de 2013 y hasta 2017 cuando se establece el nuevo Modelo Educativo.

del desgaste lo generan los medios de comunicación, principalmente la televisión y el periódico, que muestran una visión conflictiva de la enseñanza y de los profesores a la sociedad, empezando a “convertir en problemas educativos todos aquellos conflictos sociales y políticos que van surgiendo, sin que los responsables de la política educativa hayan intervenido a su favor, salvo en contadas excepciones” (p. 229).

Lo anterior ha contribuido para que la imagen social del profesorado tenga un desgaste social, el cual, se ve reflejado en las actitudes y valor social que los padres y madres de familia atribuyen al docente, como el encargado del éxito o fracaso del alumnado, y los únicos responsables de su formación. Los estudios muestran que “la familia elude cada vez más su responsabilidad educativa, delegándola sistemáticamente en la escuela, y contradictoriamente la desacredita desvalorándola y quitándole autoridad a los profesores” (Esteve, 2012, p. 4).

En el desgaste social de las instituciones educativas, se han quitado la hegemonía como institución trasmisora de conocimientos, están otros agentes como los medios de comunicación y los consumos culturales: generando “códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores de los profesores, quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información y ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización” (Gavilán, 1999, p. 9). A lo anterior habrá que sumar el uso de internet, una ventana al conocimiento, a la información e interacción, donde no se necesita ni maestros e instituciones para aprender. En este sentido, como lo dice Civila (2005) “la escuela ha dejado de coincidir con las demás instituciones que participan en la socialización del niño o joven, en los valores y en los patrones que deben de ser transmitidos y que dan lugar a una socialización convergente” (p. 230).

Así, el docente ha pasado de tener un papel de actor central de conocimiento, a mediador, al no poseer “el monopolio de los conocimientos. En este contexto, los profesores han dejado de ser “agentes monopolizadores” para convertirse en “agentes mediadores” entre los alumnos y la información que reciben constantemente” (García, 1986, citado por Civila, 2005, p. 230).

En la actualidad, el docente se enfrenta a una burocratización de los procesos académicos-administrativos, situación que lo satura de actividades y evaluaciones continuas internas y externas que afectan su desempeño, ya que deben “dedicarle demasiado tiempo a la realización de informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor, sino que lo hace más estresante y menos satisfactorio” (Esteve, 2012, p. 5).

Una condición que puede haber influido notablemente en el deterioro de la imagen del profesor ha sido la burocratización de su trabajo, cuya consecuencia directa es la de someter al profesor a un continuo proceso de supervisión, evaluación y control... cinco tipos de control... “político” referido a los profesores que desempeñan cargos en su centro... “legal” que permite a los ciudadanos exigir ante un juez que se cumplan sus derechos educativos... el “mercado”, según el cual, padres y alumnos eligen la escuela más apropiada y en algunas ocasiones, hasta el profesor... “burocrático” mediante el cual la administración educativa vigila el cumplimiento de las reglamentaciones y las modifica cuando lo considera necesario... El “control profesional” referido a la continua revisión de los compañeros en la toma de decisiones en el aula (Marcelo, 1994, citado por Civila, 2005, pp. 230 y 231).

Aunado a lo anterior, habrá que sumar las condiciones laborales que se presentan en las escuelas que no favorecen para un buen clima de trabajo del docente, ni para el alumnado, producto de las políticas educativas, generando “la masificación en las aulas, a la disminución de plantilla, la reducción salarial, la precariedad en el trabajo, empeoramiento de las condiciones laborales y un largo etcétera” (Esteve, 2012, p. 5).

La sociedad y las políticas educativas exigen un perfil profesional con altos niveles de especialización y un cúmulo de cualidades socialmente deseables, entre las que se encuentran:

Saber crear un clima escolar adecuado, crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral, escuchar, aconsejar y ayudar en la formación, construir un marco teórico propio adaptado a la situación educativa concreta y que admita modificaciones, animar y analizar el funcionamiento de los grupos, interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente, mostrar neutralidad pedagógica y poder ofrecer diferentes soluciones ante un problema, otorgándole el mismo énfasis en todas las alternativas, diseñar actividades tendientes al desarrollo de la confianza de los alumnos, dirigir discusiones morales, poseer un autoconcepto ajustado y positivo sin necesidad de implicarse afectivamente de forma constante y afrontar situaciones potencialmente conflictivas” (Civila, 2005, pp. 234 y 235).

El aumento de responsabilidades del docente, lejos de mejorar su práctica, ha causado escasez de autonomía sobre su actividad, y le ha llevado hacia una hiperesponsabilidad sobre las nuevas y variadas cuestiones; tal es el caso de la integración, las áreas transversales, las necesidades afectivas, el multiculturalismo, etc.

(Gimeno, 1993; Esteve, Franco & Vera, 1995; Buxarris, 1997, citado por Civil, 2005, p. 234). Ante este panorama, los docentes presentan trastornos de salud y cuadros generales de ansiedad, “las principales consecuencias son sentimientos de desconcierto e insatisfacción, inhibiciones, petición de traslados, abandono de la docencia, agotamiento, ansiedad, estrés y depresión entre otros (Esteve, 2012, p. 6).

### **La influencia de los medios de comunicación en la opinión pública**

La teoría sobre el establecimiento de la agenda (McCombs, 2006), “ha puesto el énfasis en el papel de los medios de comunicación y su influencia sobre la opinión pública” (Tamayo & Carrillo, 2005), pero, a su vez, cómo la agenda ciudadana tiene influencia en los medios de comunicación. El término de agenda se establece en un “sentido metafórico para expresar cómo las agendas o temas considerados relevantes por los medios de comunicación pasan a ser subrayados también en las agendas de la audiencia” (Rodríguez, 2004, p. 15).

Según McCombs (2006), el establecimiento de la agenda es un efecto sólido y extendido de la comunicación de masas y que se deriva en contenidos concretos en los medios de comunicación, una transferencia efectiva de relevancia desde la agenda mediática hasta la pública.

Los principales elementos que componen la agenda, son: los temas, la relevancia, la familiaridad y los temas desconocidos (McCombs, 2006). El tema construye la parte medular de las agendas, sobre todo la de los medios; un tema es un problema o asunto de preocupación social, y puede surgir de un conflicto o cualquier cosa que resulte problemática, “el elemento problemático es lo que hace que los medios de comunicación comiencen a publicar noticias relativas al tema y lo saquen al ámbito de lo público” (Rodríguez, 2004, p. 30); al mismo tiempo, existirán problemas colaterales que, en determinado momento, suban al escenario como un problema, estos no ocurren de forma fija y no cuentan con un espacio-tiempo concreto, como los accidentes o los desastres naturales.

Los medios de comunicación, “al seleccionar los temas que incluyen y omiten en su agenda, ejercen gran influencia sobre el público y sobre su capacidad para opinar y debatir los asuntos públicos, ya que determinan los temas de interés informativo, su importancia, y el espacio que se dedica a cada uno” (García, 2014, p. 249).

La agenda pública mide la importancia que tiene la selección de determinados temas entre la audiencia o público; en un estudio realizado, la correlación demostró que las notas de primera plana, o aquellas que ocupaban los lugares más visibles en

los medios, tenían una fuerte influencia en la opinión del público, convirtiéndose en los temas de mayor interés entre los encuestados (Rodríguez, 2004).

Esta “capacidad por influir en la relevancia de las cuestiones del repertorio público es lo que se ha dado a llamar la fijación de la agenda por parte de los medios informativos” (McCombs, 2006, p. 24). No solo el contenido influye en la fijación de la agenda, sino, además, la permanencia que tenga una noticia en los medios, pues cuanta más difusión y repetición tenga, generará mayor impacto en la opinión de la población. “El público echa mano de esas pistas de relevancia que le dan los medios para organizar su propia agenda y decidir, de este modo, cuáles son los temas más importantes” (McCombs, 2006, p. 25).

Los medios informativos determinan los mapas cognitivos, una imagen de un entorno construido por ellas y ellos mismos, el cual, en muchas de las ocasiones, no tienen que ver con la realidad; en este sentido, los medios de comunicación son una fuente primaria de creación de imágenes del mundo exterior en nuestras mentes.

Los medios de comunicación han desempeñado un papel relevante en el establecimiento de la agenda, sobre patrones de cobertura informativa y los temas de preocupación pública; así, la agenda del público se construye sobre los temas de preocupación pública más importantes (McCombs, 2006). La influencia de los medios no siempre se ve reflejada en las personas, ya que no pueden indicar a la gente qué pensar, pero sí pueden desviar su atención hacia ciertos temas.

En el proceso de la construcción de la agenda, existen otros elementos que intervienen, tales como los indicadores del mundo real y la importancia de un tema o evento en una agenda social. Los indicadores del mundo real, “son los índices, elementos, pautas sociales... que contextualizan un hecho o conjunto de temas... una variable que mide más o menos objetivamente el grado de severidad o riesgo que tiene un problema social” (Rodríguez, 2004, p. 22); temáticas que se salen de las agendas discutidas hasta ahora, como el sida y las drogas.

Sobre la relevancia, existen diferentes posturas: hay quienes consideran que surge debido a la importancia que un tema adquiere en los medios, y otras asignan este calificativo, conforme al tiempo que permanece una noticia en los medios. Para otros y otras especialistas, es la relevancia de un tema “en la agenda de los medios la que determina cómo se forma la agenda pública, cuál es la dirección de su posible influencia y cuáles son los asuntos que los políticos e instituciones a considerar en primer lugar para ocupar sus agendas” (Rodríguez, 2004, p. 31).

Dos elementos más que influyen en la agenda, son la familiaridad y el desconocimiento del tema por parte del público. La primera, parte del conocimiento que se tiene de forma directa sobre un asunto, estos pueden ser aquellos que producen una afectación personal, tales como los problemas laborales o el alza de precios, sobre los cuales se emite un juicio de valor propio, y no se depende de

la información de los medios para determinar una opinión; en este sentido, los medios no ejercen una influencia en las mentes de las personas, a diferencia de los temas que se desconocen y de los cuales la única fuente de información son los medios de comunicación; “denominados *unobtrusive* o “demasiado apartados de la vida cotidiana de las personas”, son los que por su temática particular no se encuentran en la mayoría de los casos, próximos a las personas” (Rodríguez, 2004, p. 32). Algunos elementos que afectan el proceso de la agenda de los medios y la del público, son los factores personales, como son las preferencias de temas de los individuos, la temporalidad y la geografía.

Respecto a los medios de comunicación en internet, por citar un ejemplo, los periódicos en su versión digital, “siguen teniendo la capacidad de influir en la opinión pública como los medios tradicionales” (García, 2014, p. 249). Según Esteve, los medios de comunicación han formado estereotipos docentes, que los resume en dos perfiles: el ideal y el conflictivo.

El primero... hace referencia a la consideración histórica del profesor como amigo, guía, cuidador y modelo del alumno, en el que confía toda la sociedad, porque resalta todos los matices positivos de la docencia. El segundo subraya todos los inconvenientes o lagunas del proceso educativo como errores imputables, casi en exclusiva, al profesorado, resaltando sus características más conflictivas (Civila, 2005, p. 236).

Con base en los elementos anteriores, podemos observar que los medios de comunicación tienen una fuerte influencia en la ciudadanía para concebir ciertos problemas sociales, entre ellos los educativos, y en la construcción de la imagen docente, los cuales son tratados de manera regular de forma superficial, sin mostrar los elementos de fondo.

## Metodología

Se aplicó un análisis de contenido de las notas informativas realizadas por el periódico *El Universal*, en su versión digital en internet, las cuales incluyeran en su encabezado temas relacionados con las y los docentes. Para obtener mejores resultados, la búsqueda de información se hizo en tres apartados: en el primero, se tomó como base el género masculino, al emplear como palabras claves “docente, profesor y maestro”; en esta misma lógica, la segunda revisión se aplicó para el género femenino: “maestras y profesoras” y, por último, en plural: “profesores, maestros y docentes”. Lo anterior, permitió tener mejores resultados.

Para la extracción de las notas periodísticas, se realizó una búsqueda avanzada de Google, mediante el dominio <https://www.eluniversal.com.mx/>, filtrando las notas periodísticas que en su encabezado tuvieran alguna de las palabras claves determinadas, y se tomó como temporalidad del 1 de enero de 2012 al 31 de diciembre de 2017, es decir, un año antes de ser aprobada la reforma educativa, y hasta 2017, cuando se publica y aprueba el Nuevo Modelo Educativo.

Para el análisis de contenido, se establecieron una serie de pautas para extraer la información y se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificar las temáticas referidas en la nota periodística.
- Géneros periodísticos en los cuales suelen aparecer los textos.
- Las palabras claves empleadas para referir la nota periodística.
- El número de comentarios de las y los usuarios.
- Identificar el tipo recurso que se anexa en la nota periodística.
- La extensión de la nota.
- Identificar los lugares del periódico en los cuales aparecen los textos y valorar si es frecuente su presencia en portada.

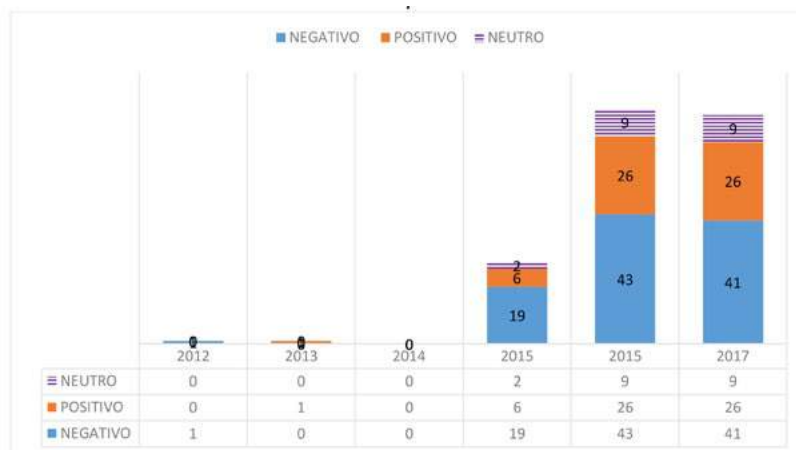
En total se analizaron 176 publicaciones. Los datos extraídos fueron transcritos y manejados en Excel, y se tomó como base la clasificación de las categorías para la búsqueda de información. Los resultados obtenidos fueron presentados en tablas, y se complementaron con el análisis cualitativo realizado a las notas informativas, para, posteriormente, formar las categorías con base en el titular de la noticia y la división para “maestro”, “maestros” y “maestras”.

## **Resultados**

El punto inicial para el análisis de los datos, fue retomar los titulares de las notas periodísticas de *El Universal*, del 2012 al 2017; sin embargo, como puede observarse en la Gráfica 1, la búsqueda arrojó resultados prácticamente solo de los últimos tres años. Con respecto al sentido de la noticia, la mayor parte están enfocadas en cuestiones negativas del gremio, ya sea como colectivo o de manera individual; en menor medida son las positivas y, finalmente, aquellas que tienen un carácter neutro, es decir, exponen temáticas que no implican algún calificativo sobre el docente o el sistema educativo.



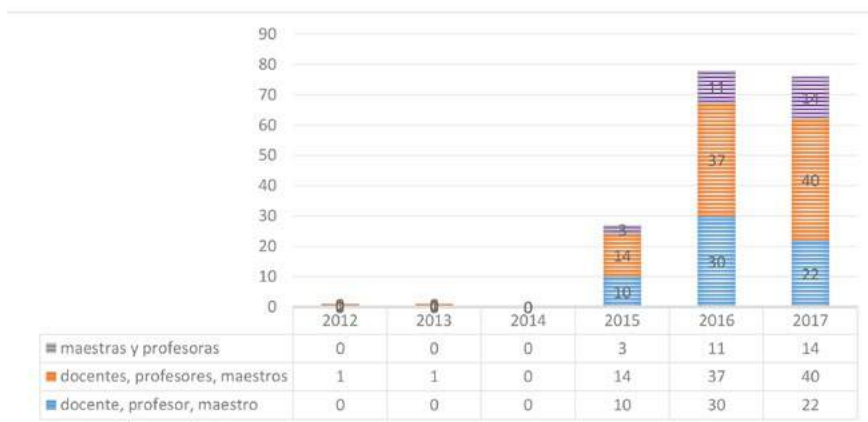
Gráfica 1. Enfoque de la noticia



Fuente: Elaboración propia.

Los datos cuantitativos (Gráfica 2), muestran que la mayor parte de noticias son de “Docentes, Profesores y Maestros” (56 %); de estos, le siguen las notas sobre “Docente, Profesor y Maestro” (28 %) y, en menor medida, las enfocadas en “Profesoras y Maestras” (16 %).

Gráfica 2. Número de publicaciones por año.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los titulares enfocados en “Docente, Profesor y Maestro”, las notas mayormente se relacionan con hechos de violencia (ver Tabla 1), ya sea como ge-

neradores o víctimas, llevadas a cabo no solo dentro de las escuelas, sino también fuera, e incluso, de situaciones personales; a estas le siguen las de hostigamiento y, por último, las de innovación docente.

Tabla 1. Clasificación de las notas periodísticas de “Docente, Profesor y Maestro”.

Generador de violencia	Abuso sexual
	Acoso escolar
Víctimas de violencia	Asaltos
	Secuestros
	Asesinatos
	Abusos de autoridad
	Agresión física
Hostigamiento	Sanciones administrativas
	Padres de familia y alumnos
Innovación docente	Prácticas pedagógicas

Fuente: Elaboración propia.

De la primera categoría: *Generador de violencia*, se desprenden dos tipos: *abuso sexual y acoso escolar*. Las notas relacionadas con el abuso sexual de docentes a estudiantes, son regularmente de alumnos y alumnas en nivel preescolar y primaria, muchas de ellas giran en torno a acusaciones de padres o madres de familia, pero que aún no cuentan con un proceso legal; otras, se refieren a la detención oficial del maestro abusador. En los casos de acoso escolar, este tipo de notas involucran a estudiantes de secundaria, preparatoria y nivel profesional; algunas de ellas son difundidas sin contar con los elementos suficientes para sostener que realmente se llevó a cabo tal acto. Las crónicas de ambos casos, son cortas y suelen ir acompañadas de videos breves o fotografías que hacen evidente el hostigamiento por parte del docente, o bien, de la denuncia directa que hacen padres y madres de familia, o de las estudiantes; además, es común que el periódico ofrezca o recomiende al lector o lectora, más notas del mismo caso, o de algunos similares.

En la segunda clasificación, están las noticias de docentes *Víctimas de violencia*, y corresponden a casos derivados de altercados al interior o exterior de la institución educativa. Las primeras, son aquellas crónicas de violencia hacia las y los profesores realizadas fuera del entorno escolar, al sufrir algún asalto para robarles pertenencias (dinero, computadoras, entre otros); en un segundo bloque, están las *muertes* de docentes, producto de agresiones o asesinatos que están siendo investigados; a estas, le siguen y/o se relacionan las notas de *secuestros*, pero, lo

alarmante de este tipo de agresión, es que algunos docentes han sido privados de la libertad cuando estaban dentro de la escuela; por último, encontramos las concernientes con *abusos de autoridad ejercida* por parte de funcionarios públicos, como policías, quienes en casos graves, les han causado la muerte. Lamentablemente, este tipo de notas son un reflejo del contexto de violencia que en la actualidad se vive en México.

Algunas agresiones a docentes se colocan en la agenda del medio, debido a la indignación social que el caso genera en la comunidad académica, estudiantil y social, lo cual da paso a marchas y manifestaciones para exigir justicia a las autoridades, en las cuales participa el gremio, los sindicatos, alumnos y alumnas. Las plataformas de redes sociales han servido como un medio para hacer públicos los hechos ocurridos a maestros, para exigir la detención de responsables, y para expresar la conmoción social.

En la última subclasificación de este apartado, están las agresiones físicas que sufren los docentes, ya sea por parte de algún padre de familia o alumno, como se refleja en el titular: *“En Tabasco expulsan a alumno por golpear a maestro”*. En algunos casos más, las agresiones al docente son causadas por uno o varios padres de familia, tras el presunto abuso físico o emocional que causaron a su hijo o hija, un ejemplo se observa en la nota: *“Golpean a Profesor en Chalco; lo acusan de abuso”*. Este tipo de notas están clasificadas en la sección de “Estados” o “Metrópoli”.

En la tercera clasificación: *Hostigamiento*, las noticias se enfocaron en enfrentamientos entre docentes y padres de familia, y en casos de despido a maestros por no presentar la evaluación docente. Finalmente, están las crónicas de la cuarta clasificación: *Innovación docente*, en donde se habla de prácticas pedagógicas exitosas realizadas por algún profesor, por diseños de estrategias, o por premios obtenidos gracias a aportaciones científicas; estas últimas se encuentran en la sección de “Ciencia”.

Las notas enfocadas en *“Profesoras y Maestras”*, como mencionamos anteriormente, son menos; la mayoría se enfoca en actos de violencia generados hacia el alumnado (ver Tabla 2). De acuerdo con la clasificación realizada, en este caso, en la primera vertiente: *Generadoras de violencia*, a diferencia de los profesores, a las maestras se les atribuyen dos tipos de agresiones: física y psicológica. Uno de los titulares señala: *“Arrestan a maestra acusada de presunto abuso sexual a 11 menores en Jalisco”*; en los casos de agresión física encontramos la siguiente: *“Separan a maestra por foto de alumno con cinta en la boca”*. En los casos de agresión psicológica, se pueden referir estas notas: *“Denuncian bullying de maestra a niña de kínder”*, o *“Maestra exhibe a alumno por flojo en Coahuila”*.

Tabla 2. Clasificación de las notas periodísticas de “Profesoras y Maestras”.

Generadoras de violencia	Abuso sexual
	Acoso escolar
	Agresión física
	Agresión psicológica
Víctimas de violencia	Secuestros
	Asesinatos
Sanciones y faltas administrativas	
Reconocimiento social	

Fuente: Elaboración propia.

Las docentes también son *Víctimas* de violencia por parte del alumnado, por lo cual se estableció la segunda clasificación. Un caso fue el ocurrido con la maestra Cecy, quien murió tras un ataque con arma de fuego, según se lee en el encabezado: *“Maestra baleada en escuela de Monterrey tenía vocación”*. A ello se suman los asesinatos de profesoras, o muertes por accidentes. En el caso de secuestros, resalta la siguiente nota: *“Hallan los cuerpos de maestra y niño de 6 años que fueron secuestrados por el crimen organizado”*; la crudeza del hecho es reforzada con una fotografía de ambos cuerpos sin vida, tirados entre matorrales.

En la tercera clasificación, se engloban noticias por *Sanciones y faltas administrativas*. Principalmente, son casos de despidos, con titulares como: *“Maestra despedida imparte clases en un atrio”*, o *“Maestra despedida por bailar en bikini exige su restitución”*; este último caso, nos resultó peculiar debido a que el video usado para justificar la destitución, fue tomado durante las vacaciones de la maestra, no en su actividad laboral. Otras notas resaltan por la gravedad de la falta moral y administrativa cometida: *“Captan a maestra inhalando cocaína en salón de clase”*. Algunos casos toman notoriedad social, generándose varias publicaciones que dan seguimiento al proceso.

El grueso de titulares que se enfocan en los “Docentes, Profesores y Maestros” (ver Tabla 3), son principalmente de notas relacionadas con la reforma educativa y acciones de protesta por inconformidades docentes. En menor medida están las relacionadas con agresiones en contra de profesores y abusos de poder.

Tabla 3. Clasificación de las notas periodísticas de “Docentes, Profesores y Maestros”.

Reforma educativa	Evaluación docente
	Profesionalización docente
	Asignación de plazas
	Sanciones a maestros
Sindicatos	CNTE
	SNTE
Acciones de protesta	Paros y marchas
	Tomas y bloqueos
Reconocimiento social	

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la primera categoría: *Reforma educativa*, las notas principales se relacionan con la *evaluación docente*; informan sobre los resultados obtenidos, resistencias de profesores, y sanciones administrativas a quienes no la realicen. Muchas de ellas hacen énfasis en que es una política benevolente y transparente, tanto para los maestros como para los alumnos, ya que serán seleccionados para dar clases los mejores; además, resaltan las altas tasas de docentes activos que no resultaron idóneos, lo cual es un argumento para justificar la evaluación. Regularmente, este tipo de crónicas son más amplias e incluyen los puntos de vista de las autoridades educativas, y se hace ver la intervención de la fuerza pública para llevarlas a cabo. El lugar donde son ubicadas dentro del periódico, es en las secciones “Nación” y “Estado”.

También están las notas de académicos o especialistas sobre el tema, quienes confrontan con argumentos los “pros y contras” de la reforma educativa y la evaluación docente; habrá que decir que estas notas son aisladas y se ubican en los espacios de “Opinión”, sin anexos de fotografías o videos. Además, fueron localizadas crónicas de los casos de evaluación en otros países, a manera de comparativa con lo que sucede en México.

Sobre la subclasificación de *profesionalización docente*, las notas resaltan aspectos de la reforma, entre ellos, la inclusión del idioma inglés para todos los niños y niñas de educación básica. A estas le siguen las referidas con la *asignación de plazas de los docentes* quienes resultaron idóneos, reforzando de alguna manera tanto la evaluación como la visión de las “bondades” de la reforma educativa. Finalmente, en la misma sección se agrupan las crónicas de *sanciones a maestros*, quienes pueden ser retirados de su empleo por no presentar la evaluación, o bien, por faltar a clases a causa de participar en las acciones de protesta del gremio en contra de la reforma educativa.

En aspectos numéricos le siguen las notas que dan cuenta de la tercera categoría: *acciones de protesta* en contra de la reforma educativa, o por acciones de sindicatos (SNTE o CNTE); la mayoría son de las regiones de Oaxaca y Chiapas. De la subclasificación: *paros y marchas*, destacan el activismo que realizan maestros y, en algunos casos, padres y madres de familia, como parte de la lucha en contra de la reforma, o en solidaridad con causas como la exigencia a las autoridades para aclarar el caso de los 43 normalistas desaparecidos. Sobre las *tomas y bloqueos*, destacan notas que informan de bloqueos a carreteras, tomas de escuelas y autopistas, y del enfrentamiento entre policías y docentes para liberar los espacios.

Un grupo de notas se refieren a las acciones de los *sindicatos*, las cuales conforman la segunda clasificación. En ellas se manifiestan opiniones sobre la renovación de Comités sindicales, revisiones de contratos colectivos, o acciones realizadas por el gremio; otras por abusos de poder, al denunciar que algunos dirigentes cuentan con pensiones muy altas, por encima de las que percibe el resto de las y los maestros.

Finalmente, están las notas de opinión sobre el *Reconocimiento social*, que es la última clasificación. Realzan la profesión docente, y se publican principalmente durante el mes de mayo, en el contexto del Día del maestro y la maestra, dando valor a la labor que han desarrollado en México, o sobre ceremonias de premiación.

## **Conclusiones**

Con lo discutido anteriormente, podemos mostrar cómo la imagen del docente en los periódicos digitales en México, coincide con una “imagen conflictiva del docente y del gremio”, a la cual hace referencia Esteve (2012 y s/a) en los estudios realizados en España. Sin embargo, el caso mexicano resalta por las notas que dan cuenta del acoso sexual y escolar ejercido por docentes; lamentablemente, como pudo observarse, muchas de estas noticias son acusaciones no fundamentadas, o que no se presentan ante las instancias legales correspondientes, pero, al hacerlas públicas, dañan la reputación de los docentes involucrados, así como del gremio.

Otro grupo de notas dejan ver cómo los maestros también son víctimas de la violencia dentro y fuera del aula; esto demuestra un desmerito a su práctica, y la falta de respeto hacia su persona por parte del alumnado y de los padres y madres de familia, mediante acciones que pueden ir desde falsas acusaciones, golpes o,

en casos graves, hasta acabar con su vida. Aunque por cuestión de tiempo en este trabajo no se pudo realizar un análisis detallado de los comentarios que las y los lectores hacen de las respectivas notas, hay que decir que son temas de la agenda que, por su naturaleza e impacto, resultan muy controvertidos.

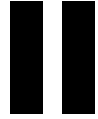
A partir de esta primera revisión, se puede decir que hay una notoria inconformidad por parte de la ciudadanía hacia los docentes y sus labores, cuestión que se observa, sobre todo, en notas relacionadas con protestas, tomas de carreteras y casetas, o marchas; además, son tachados con descalificativos como “huevones”, o piden que los “corran”, ya que “no saben hacer otras cosas”, entre otros. Sin duda, el tema es amplio y falta trabajo por realizar para contrastar los datos obtenidos con otros periódicos, sobre todo de fuentes televisivas, para ampliar y consolidar las categorías propuestas en el presente estudio.

## Referencias

- Alaniz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral (Guadalajara)*, Vol. 21, Núm. 59, pp. 29-67. Recuperado el 16 de octubre de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652014000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652014000100002&lng=es&tlng=es).
- Civila, C. (2005). La imagen social del profesorado en la prensa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 17, pp. 227-254.
- Esteve, J. (2012). El malestar docente. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Núm. 21, pp. 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9615.pdf>.
- Esteve, J. (s/a). La imagen social de los profesores. Recuperado de: [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/pdfs/Jornadas/10%20a\\_05%20E.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf).
- García, R. (2014). Twitter y la teoría de la Agenda-Setting: mensajes de la opinión pública digital. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 249-265.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.htm>.
- Loscertales *et al.* (2014). La imagen social del profesor y la enseñanza a través del cine. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23259/La%20imagen%20social%20del%20profesor%20y%20de%20la%20ense%C3%B1anza...%20a%20trav%C3%A9s%20de%20los%20ojos%20del%20cine..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Marín, M., Nuñez, T. & Loscertales, F. (2000). Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y TV. *Revista Interuni-*

- versitaria de Formación del Profesorado*, Núm. 39, pp. 147-156.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. España: Paidós.
- Ortiz, E. (2010). Medios de comunicación y representaciones sociales. Los maestros: su imagen y autoimagen. *Opción*, Vol. 26, Núm. 62, pp. 9-26.
- Rodríguez, R. (2004). *Teoría de la Agenda Setting aplicación a la enseñanza universitaria*. España: Observatorio Europeo de Tendencias Sociales.
- Tamayo, M., & Carrillo, E. (2005). La Formación de la Agenda Pública. *Foro Internacional*, Vol. XLV, Núm. 4, pp. 658-681.
- Zamora, B. & Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 86-107.





---

**Video corto como recurso didáctico  
en el proceso de enseñanza-  
aprendizaje mediante el teléfono  
inteligente**

*Gustavo Alejandro Campos Ruiz  
Alejandra del Rocío González Valadez*



## Introducción

La educación es un área de oportunidad muy necesaria e importante en el desarrollo de México, por ello, se deben de realizar esfuerzos para proveer de recursos didácticos que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de educación. El planteamiento que se desarrolla en la presente investigación, parte de dos elementos que se entrecruzan y enlazan con el aspecto educativo: el video como recurso didáctico, y el teléfono inteligente. Ambos hacen posible, y de manera sencilla, generar dentro y fuera del salón de clases videos cortos que pueden utilizarse para distintas actividades por parte de las y los docentes, y motivar el trabajo colaborativo entre alumnas y alumnos. Esto facilita integrar diversos procesos de manera ordenada, bajo una metodología que tenga un impacto en los objetivos trazados de un curso; de alguna manera, se acentúa la necesidad de tener técnicas adecuadas, procesos y metodologías. Estos son algunos de los aspectos que se busca desarrollar con la presente investigación.

En nuestra época, las generaciones actuales desde que nacen se enfrentan a un contexto tecnológico, mismo que las envuelve en todos los ámbitos de su vida, de tal manera que las va formando como “generaciones tecnológicas”. Esta es una situación compleja a la cual se enfrenta la educación, ya que sus modelos de enseñanza-aprendizaje se han visto rebasados por la globalización de la información, sus distintos medios de exposición y los diversos contenidos.

El uso de los teléfonos inteligentes, generalmente genera la idea de que implica muchos distractores para el alumnado; es por eso que se requiere transformar esa visión negativa de las tecnologías. La propuesta de esta investigación, es hacer del video corto integrado al teléfono inteligente, una herramienta útil como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje. Es decir, generar un escenario que exija nuevos métodos para educar, al utilizar las tecnologías como herramienta didáctica, en especial los dispositivos móviles.

La comunicación visual se ha potencializado con el auge de las tecnologías, ya que se contemplan aspectos más audiovisuales, con los cuales las nuevas generaciones están más familiarizadas; existen diversos ámbitos sociales en los cuales se pueden emplear, sin embargo, para este estudio, el interés va enfocado al ámbito educativo.

Es importante señalar que se busca no caer en la elaboración de videos predecibles y unidireccionales, por el contrario, se busca una participación activa de las y los alumnos, quienes se involucren al colaborar y retroalimentar el conocimiento con otras y otros estudiantes, incluso, con profesoras y profesores, mediante la elaboración de videos y la mejora de ellos, cada vez que vivan la experiencia del error y corrección.

El objetivo es elaborar una propuesta metodológica del video como recurso didáctico, a través del teléfono inteligente. Se pretende la mejora en alumnas, alumnos y docentes, en especial en temas de comunicación lingüística, como sería el uso correcto del lenguaje oral y escrito. También se espera la generación de nuevas ideas, empoderar al alumnado para la toma de decisiones; desarrollar capacidad de buscar, obtener, procesar y comunicar información, y transformándola en conocimiento al hacer uso de los recursos tecnológicos; en su relación con la sociedad, se busca mejorar la forma de expresar ideas propias y escuchar las ajenas; enriquecer los temas artísticos y culturales; obtener nuevas competencias para aprender a aprender; y la autonomía e iniciativa personal.

### Aproximación teórica

Para desarrollar esta propuesta, se han elegido tres ejes conceptuales: video, recurso didáctico y teléfono inteligente. El concepto primario es el video; el criterio para elegirlo, se debe a la intención de empoderarlo como una herramienta de enseñanza-aprendizaje y de comunicación, creado a través del teléfono inteligente.

El video se ha definido técnicamente como “señales electromagnéticas que generan imágenes”, sin embargo, la interpretación del concepto es diversa y compuesta para determinar alguna función específica. De acuerdo con Roncallo (2005), “El video es, en esencia, imagen y sonido; se trata de una práctica artística y comunicativa que apuesta a nuevas formas del mostrar” (p. 140).

Dentro de la evolución que ha tenido la sociedad, un momento simbólico en el tema de la telefonía móvil se vivió en la década de los setenta del siglo XX, pues: “El Dr. Martín Cooper, en esos momentos gerente general de la división de Sistemas de Comunicación en Motorola, realiza la primera llamada desde un teléfono celular el 3 de abril de 1973” (Joskowicz, 2015, p. 37). Después, con la unión de los sistemas computacionales y los teléfonos celulares, se dio paso en la década de los noventa a los teléfonos inteligentes, o también conocidos como *Smartphone*. Entre sus características, además de telefonía, destaca la posibilidad de instalar en el dispositivo un sistema operativo completo con aplicaciones para realizar diversas tareas y trabajar con grandes cantidades de datos, enviar correos electrónicos, conectarse a Internet, tomar fotos, video, comunicarse a través de *wifi* y *Bluetooth*, entre otras innovaciones que se agregan día a día.

El uso del teléfono inteligente, como recurso didáctico en la educación mediante el video corto, requiere de un proceso creativo, en el cual la o el docente, y la o el alumno, tenderán a mejorar cada producto, de tal manera que “cualquier video que se emplee en la docencia puede ser considerado como educativo” (Bra-

vo, 1996, p. 100). De la misma forma, Bravo define al video como “videograma educativo”, como aquel que cumple con un objetivo didáctico previamente formulado. Por su parte, Cebrián (1994), menciona que hay gran variedad de videos que, sin ser educativos, contienen información útil que puede ser utilizada en un proceso lúdico.

Los documentales y demás programas televisivos no están diseñados para ser insertado en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin duda, son potencialmente educativos, dado que son una fuente fundamental para vincular las experiencias de la calle y de la casa dentro del aula, permitiéndonos trabajar aspectos de salud, consumo, sexismo (Cebrián, 1994, p. 3).

## **Metodología**

La presente investigación es un análisis monográfico, documental y descriptivo, empleando como metodología la revisión bibliográfica del tema, en fuentes de información secundarias. La técnica de análisis de información se realizó mediante un proceso de extracción de información de acuerdo con los criterios establecidos en los ejes temáticos. También se indagó en páginas web especializadas, en torno a los estudios inherentes al video corto como recurso didáctico a través de los teléfonos inteligentes, en los ámbitos internacional, nacional y regional; por lo tanto, esta investigación se encuentra determinada por un enfoque cualitativo.

## **Contexto, desarrollo e influencia del video**

Para la primera parte de la investigación, fue necesario establecer el contexto, desarrollo e influencia del video en la educación; de inicio se investigó el antecedente del video. Para esto, fue preciso remontarse a la aparición de imágenes en la humanidad, desde las primeras tribus que plasmaban figuras dentro de las cavernas con pinturas rupestres, las cuales, posteriormente, progresaron hasta dar un salto a la conceptualización de la “imagen”.

A través del tiempo varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado la evolución de la humanidad: la Revolución Industrial es un claro ejemplo de que cambiaron muchas cosas; el desarrollo del capitalismo, la mecanización agrícola, la utilización de la máquina de vapor, innovación técnica en la industria, entre otras cosas, generando así, un gran cambio en la sociedad. Un suceso que significó una transformación en la humanidad, fue la aparición primitiva

de la fotografía en el siglo XVIII, pues: “la luz sustituye a la mano del artista, el Daguerrotipo se convierte en una tecnología, herramienta, un elemento de trabajo científico, que logra fijar una imagen a través de luz” (Regis, 1994, p. 225). Ante la vorágine que se vivía, nació la posibilidad de tener un medio que congelaba un momento de una época; imágenes que se convierten en documentos históricos, esencia de hechos, testimonios de la humanidad en un tiempo y un espacio.

Los inventores que dieron paso a una nueva realidad en materia de comunicación visual, fueron Joseph Nicéphore Niépce, con la cámara oscura, pues como lo señala Bazin: “El acontecimiento decisivo fue sin duda la invención de la perspectiva: un sistema científico y también –en cierta manera– mecánico, la cámara oscura, que permitía al artista crear la ilusión de un espacio con tres dimensiones donde los objetos pueden situarse como en nuestra percepción directa” (1966, p. 13). Otro personaje fue Louis Daguerre, quien inventó el daguerrotipo en el año 1826. Ambos, desarrollaron diversos procesos y técnicas para concretar la fotografía y la cámara fotográfica, elementos que generaron una concepción que daría inicio a una época que implicó importantes cambios en la cultura, el arte y la ciencia, y fue el origen para otros inventos, como el cinematógrafo.

En el año 1895, los hermanos Lumière y George Méliès, lograron que la imagen pasara de ser estática, a tener movimiento y sonido, entre otros aspectos técnicos, formulando los elementos para dar paso al cine.

El cine alcanza su plenitud al ser el arte de lo real, y lo real se entiende inicialmente como algo físico y material, que ocupa un lugar, un espacio y es, por ello y visualizable. Surge de este modo una estética del espacio que no es extraña a una tarea psicológica, evitando caer en un pseudorealismo que se satisface con la ilusión de las formas (Bazin, 1966, p. 5).

El cine hizo realidad la recreación total y, en esa medida, llegó mucho más lejos que la fotografía, en cuanto actividad productora de imágenes. En esa época el fotógrafo compitió y, muchas veces, se rezagó respecto al pintor; por el contrario, el cine emprendería una acelerada carrera en ascenso que lo llevaría a desplazar a la pintura y la fotografía, despertando el interés y apropiación de la sociedad, convirtiéndose en un espectáculo de masas, derivado del impacto que en ese tiempo significaba ver imágenes en movimiento, como si fuera una realidad alterna, “la mimesis de lo real y se insertan dentro del panorama audiovisual como dobles de un mundo que efectivamente existe y que ha sufrido algo así como una transmutación ontológica hacia la imagen” (Roncallo, 2005, p. 138).

A través de esta evolución de la imagen, en 1927 apareció la televisión, concepto que entenderemos como: “generación, procesado, almacenamiento y transmisión

de imágenes, generalmente en movimiento, así como del sonido asociado a ellas y de otros datos o información adicional que puede ser independiente de la imagen y sonido, como puede ser un cuadro de teletexto, información alfanumérica o gráfica relativa a la programación, etc.” (Pérez, 2006, p. 1). Este invento evolucionó tecnológicamente a través de los años en distintas etapas, para que las familias pudieran recibir en sus hogares la imagen de alguna transmisión televisiva.

Fue hasta 1925, cuando se realizó un sistema para transmitir imágenes fijas de color, a través de líneas telefónicas, “surgiendo así en Europa, las primeras transmisiones experimentales que fueron llevadas a cabo por la BBC (British Broadcasting Corporation) en 1929 utilizando un sistema debido a John L. Baird, basado en imágenes formadas por 30 líneas” (Pérez, 2006, p. 1).

### **Comunicación audiovisual, su proceso educativo y el teléfono inteligente (*Smartphone*) como recurso didáctico en la elaboración del video corto**

A través de la evolución de las imágenes y de los recursos para crearlas, almacenarlas y proyectarlas, ahora la mayoría de las personas puede realizar una grabación de video, e incluso, enviarla por alguna red social. Esto significa un proceso de comunicación, por lo cual vale la pena reflexionar: ¿Cómo es esa comunicación y qué tan redituable es en nuestra sociedad? Esto es fundamental, ya que la comunicación implica diversas etapas y particularidades en su estructura. Básicamente está conformada por cuatro elementos: emisor, mensaje, receptor y retroalimentación o respuesta; dentro de estos, el mensaje contiene la información que se desea enviar al receptor(a) o receptores(as). El mensaje tiene la versatilidad de ser de diferente forma, por mencionar algunos, tenemos el lenguaje verbal, audiovisual, textual, etcétera.

En nuestra sociedad, se da un manejo cotidiano del lenguaje audiovisual, lo usamos y desarrollamos de forma automática y autodidáctica; es decir, la mayoría de las personas usa el teléfono inteligente, sin necesidad de una preparación formal para ello, o de una estructura particular establecida. Esta situación, no obstante, provoca que no se exploten todos los servicios que ofrece el dispositivo tecnológico, limitando la oportunidad de obtener mejores resultados al crear y enviar un mensaje audiovisual. El uso del teléfono inteligente, como recurso didáctico en la educación mediante el video corto, requiere de un proceso creativo, en el cual las y los docentes, así como las y los alumnos, mejorarán cada producto en lo subsecuente.

La realización de materiales audiovisuales por los alumnos, posee un alto valor educativo, estando su función no en la calidad técnica del producto alcanzado “sino en el proceso seguido para su producción, la experiencia acumulada y el valor del trabajo personal (Cabero, 1992, p. 1).

El proceso de la comunicación visual a través del teléfono inteligente, cobra su importancia con el manejo del contenido y la creación de las imágenes, y se enfoca en los aspectos técnicos que principalmente debe de contener la elaboración de algún producto audiovisual, ya que de ello depende la eficacia de un mensaje dirigido a un receptor(a), o a receptores(as) posibles.

Los modelos de comunicación, con el paso del tiempo se han transformado. En un inicio la comunicación se consideró como una interacción de estímulo-respuesta: “La investigación de la comunicación empezó como investigación de la comunicación de masas después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Los primeros modelos de comunicación fueron los denominados ‘modelos de aguja hipodérmica’, modelos simples de estímulo-respuesta (E-R)” (Galeano, 1997, p. 1).

En la actualidad, las innovaciones tecnológicas en la información y comunicación, han transformado los modelos de comunicación, que, dicho sea de paso, no son permanentes y van evolucionando. La teoría de la comunicación se considera científica; es decir, que una hipótesis se pone a prueba y, de acuerdo con la teoría, se establece un repertorio de hipótesis que sirven para hacer revisiones.

Los estudios de la comunicación están ahora donde están las ciencias. Porque la teoría, la investigación y la docencia de la comunicación pueden desarrollarse siguiendo los mismos criterios que rigen para todas las ciencias. Este estatuto hace posible que, en cualquier otro campo del conocimiento, se puedan utilizar las aportaciones de los estudios comunicativos; y viceversa (Serrano, 2013).

La evidente evolución y complejidad del análisis de los modelos de comunicación, generan un vasto desarrollo de factores que determinan a la comunicación con aspectos psicológicos y sociales; es decir, que cuanto más profundo sea el análisis de los modelos, más objetos de estudio resultarán, lo cual se refleja en las notables diferencias entre los modelos, desde sus inicios y hasta lo complejo que resultan en la actualidad.

La diversidad de dispositivos tecnológicos en la gama de teléfonos inteligentes, es muy basta; día a día se renueva y acrecienta con objetivos mercantiles o de modernización. La variación de costos por tipo de modelos es grande, sin embargo, algo que podemos destacar es que, en su mayoría, los *Smartphone* cuentan con

cámara integrada que puede fotografiar o grabar video; aplicación que permite dar un giro al uso común de nuestros teléfonos inteligentes.

El proceso de aprendizaje de los individuos con mediación de dispositivos portátiles lo concibe como una actividad relacionada directamente con el manejo de información y la comunicación, disponibles. El éxito de este proceso se alcanza cuando los individuos son capaces de resolver problemas contextualizados en su vida real, de comunicar la información y conocimientos encontrados, además de colaborar con otros individuos en su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva es el preámbulo para proponer un nuevo paradigma educativo que dicho autor denomina navegacionismo, cuyos pilares son el manejo de información y la interacción o comunicación social (Brown, 2005).

Bajo este razonamiento, se considera que el aspecto principal es la capacidad de direccionar el uso del teléfono inteligente como un apoyo en la educación. El proceso de elaboración de un video es el primer paso clave para su trascendencia y utilidad educativa, el contenido de la información es el cimiento de la estructura que se pretende producir, flanqueado por aspectos técnicos que darán al receptor(a) el interés, inquietud y deseo por consumir una producción audiovisual.

### **La estructura del video corto**

En la realización de algún producto audiovisual, está presente una planeación, al igual que la selección del tipo de video que se quiere obtener. De la misma forma, se debe de estructurar el audiovisual, es decir, cada tipo de video establece su diseño y forma de conformar el material, en su aspecto técnico y de contenido. No se establece una receta exacta, ni tampoco un parámetro radical, sin embargo, en la mayoría están presentes cuatro áreas fundamentales: la preproducción, producción, posproducción y guion.

Dentro de estas áreas, se concentra la estructura del video, ya que, para su elaboración, se parte de una idea, una visión o un objetivo, el cual es cimentado desde la preproducción, que es la fase estratégica donde se realiza la planeación para el desarrollo y elaboración de un discurso narrativo y visual; a su vez, se establece la temática principal a desarrollar, la cual tomará forma con imágenes y audio, mismos que se presentarán de acuerdo con lo establecido en esta primera etapa. De igual forma, en esta fase se contempla la administración de los recursos económicos y humanos, los cuales dependerán de la optimización del tiempo para evitar retrasos en la realización.



En la preproducción se realiza el guion, así como el *storyboard*, herramientas centrales que plasman paso a paso lo que se debe de hacer en la realización del producto audiovisual; por ejemplo, en el *storyboard*, se marcan los tiempos de grabación, encuadres, locaciones, participantes, entre otros aspectos técnicos. Por su parte, el guion establece los parlamentos textuales, así como la música o algún efecto especial. En general, se puede decir que son las instrucciones a seguir para conformar el video; es pertinente decir que en esta etapa se deben de contestar las preguntas básicas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué?

Partiendo de la premisa de que el guion es un tipo de escritura codificada que sirve de referencia para cualquier miembro del equipo técnico y artístico implicado en la producción audiovisual, es importante contar con apps informáticas que vayan más allá de las funciones habituales en un procesador de textos y que permitan gestionar las necesidades de un guion de múltiples y variadas formas (Batty & Taylor, 2018, p. 3).

Con respecto a la estructura del video, en especial la del video realizado con un teléfono inteligente, es necesario señalar que para las etapas referidas existen aplicaciones gratuitas y de cobro, las cuales permiten simplificar el trabajo: concentran la información, la convierten en formatos adecuados para la interpretación del lenguaje audiovisual a desarrollar. Cabe señalar que dichas aplicaciones son más utilizadas por profesionales, pero, es recomendado su uso, ya que, al incluirlas en la elaboración del video corto, fomenta la alfabetización tecnológica y de renovación de competencias de las y los alumnos y docentes.

Una segunda etapa es la producción, la cual se encarga de que las indicaciones plasmadas en la etapa previa se ejecuten; además, es la dirección de cada acción, es decir, una persona guía cada indicación establecida en la planeación, funge como facilitador(a) para que se concrete la grabación establecida. No obstante, a pesar de que, en esta fase por lo regular, es una sola persona quien lleva la dirección del trabajo, se sientan las bases para generar un trabajo colaborativo, con el objeto de integrar a las y los alumnos y docentes.

La posproducción es el proceso donde se edita la grabación; se elige el mejor material grabado, se construye de acuerdo con la idea inicial, pues implica el ordenamiento o alineación de imágenes y, en su caso, mejoramiento con efectos especiales, acciones como la musicalización, subtitulación, inserción de vínculos o textos. Esta parte del trabajo también se puede realizar con aplicaciones del teléfono inteligente, sin embargo, es viable trabajar en un ordenador de escritorio o portátil; las aplicaciones o programas de edición son variados, y cada día son más factibles de manejar por personas no profesionales.

Posterior a este proceso, se tiene que considerar la distribución del audiovisual. Con las diversas plataformas y medios de difusión, es más fácil y accesible realizar la exposición del video en las redes sociales. Situación que permite que el material pueda exhibirse prácticamente en cualquier parte del mundo donde se cuente con conexión en red.

De acuerdo con los tipos de producciones diseñadas para el entorno educativo, destacan objetivos que son pilares visionarios para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso que conlleva la elaboración de producciones audiovisuales educativas, por parte de docentes y alumnos o alumnas, generan trabajo en grupo y propician la distribución de funciones, por lo cual es una actividad cooperativa; los alumnos y alumnas crean habilidades al exponer y defender sus ideas, promueven conocimiento, y realizan un proyecto en común. Además:

Desempeña en la motivación y dinamización del profesorado hacia la utilización de nuevas y tradicionales tecnologías de la comunicación e información. Así como lugar de encuentro e intercambio de las experiencias en producciones audiovisuales que realicen los profesores y alumnos de la zona (Cabero, 1992, p. 7).

La función de los medios audiovisuales en la educación, en la posición de receptor de un mensaje, ubica al sujeto como un consumidor potencial de imágenes. Sin embargo, esto no garantiza una eficaz recepción del conocimiento, pues la eficacia de un audiovisual también depende de una alfabetización visual. El destinatario requiere desarrollar un conocimiento para leer un mensaje visual de forma adecuada, es decir, despertar un sentido crítico de cada material que observa; de esa forma, adquiere un aprendizaje, el cual conlleva una exigencia cada vez más alta con respecto a los contenidos y, a su vez, una mejor comprensión de la información contenida en las producciones audiovisuales.

La práctica constante de crear y recibir producciones audiovisuales, ofrece la oportunidad de una evolución en materia audiovisual; además de fomentar la creatividad, como una capacidad humana de generar nuevas posibilidades de emitir conocimiento a través de la imagen y el sonido, así como para satisfacer la función primordial de una herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ser facilitador del aprendizaje.

En la elaboración de un video, la o el docente se involucra en la búsqueda de contenidos y técnicas para usar las TIC; además, al utilizar un lenguaje visual en el cual están inmersas las nuevas generaciones, se genera una empatía con las y los alumnos. De esta forma, la o el docente se encuentra ante la gran oportunidad de aprovechar la atención de sus estudiantes mediante el uso del video, con el cual

puede transmitir contenidos que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas temáticas.

Por su parte, al alumnado le será más atractivo y práctico adquirir y generar conocimiento mediante la elaboración de un material audiovisual, ya sea en la dinámica escolar presencial, o a distancia.

Colaborar en la realización de un video corto, promueve la integración de equipos; pues implica diversas actividades de interacción entre el grupo de alumnos y alumnas, y fomenta el desarrollo de competencias entre ellos y ellas.

Es importante mencionar que, si bien, en el presente análisis, se pretende promover el video corto como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no se particulariza para docentes y alumnos o alumnas, ya que tiene la virtud de integrarse en diversos ámbitos de la sociedad, por la utilidad que representa al concentrar información y, posteriormente, difundirla. Sobre todo, porque ante la diversidad de circunstancias humanas, es una herramienta eficaz para eliminar las barreras de la distancia.

## Referencias

- Castells, M. (1997). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, D. (1999). La comunicación en la educación. *Ediciones Ciccus-La Crujía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella, pp. 1-12. Recuperado el 16 septiembre de 2018, de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33679219/3Prieto-Castillo-Daniel-Comunicacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537160825&Signature=tUfFjtGxJP6e4UaQxE9pQ0aTf9Q%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D3Prieto-Castillo-Daniel-Comunicacion.pdf>.
- Cabero, J. (1992). *¿Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo?* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cebrián, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, pp. 1-12. Recuperado el 14 de octubre de 2018, de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45423/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45423/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Batty, C. & Taylor, S. (2018). Digital Development: Using the Smartphone to Enhance Screenwriting Practice. En *Mobile Story Making in an Age of Smartphones*. Palgrave Pivot, Cham.
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Ediciones RIALPS S. A.

- Bravo, R. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar en línea*, pp. 100-105. Recuperado el 16 septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/158/15800620>.
- Brown, T. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, 2, Recuperado de [http://pedagogy.ir/images/pdf/beyond\\_constructivism.pdf](http://pedagogy.ir/images/pdf/beyond_constructivism.pdf).
- Galeano, E. (1997). *Modelos de Comunicación. Macchi*. Recuperado de [http://files.felixruizrivera.webnode.mx/200000138-8395d858a0/Modelos\\_Comunicacion\\_Humana.pdf](http://files.felixruizrivera.webnode.mx/200000138-8395d858a0/Modelos_Comunicacion_Humana.pdf).
- Joskowicz, J. (2015). *Breve Historia de las Telecomunicaciones*. Montevideo, Uruguay: Instituto de Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República.
- Pérez, C. (2006). *Introducción a la televisión*. España: Universidad de Cantabria.
- Roncallo, S. (2005). El video(arte) o el grado Lego de la imagen. *Signo y Pensamiento* [en línea], Núm. XXIV. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86004711>.
- Serrano, M. (2013). La construcción científica de los estudios de la comunicación-El enfoque teórico y los contenidos que diferencian a las ciencias de la comunicación de cualesquiera otras ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Vol. 10, Núm. 18. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/24138/1/Mart%C3%ADn%20Serrano%20%282013a%29.pdf>.

**Facebook como factor de reducción  
del sueño en alumnos y alumnas de  
nivel preparatoria**

*Leonel Ruvalcaba Arredondo*



## Introducción

El uso de los teléfonos inteligentes o *smartphone*, por parte de las y los estudiantes del nivel medio superior, es algo inevitable en la vida cotidiana de estos, debido al reciente desarrollo de instrumentos inteligentes basados en Internet, como las aplicaciones que provocan un cambio innovador en la sociedad (Kwon *et al.*, 2013). Las y los alumnos interactúan con sus amigos(as) a través de *Facebook*, por medio del cual tienen acceso a una gran cantidad de información que pueden ver de forma síncrona y asíncrona, según la necesidad. Se debe recordar que, *Facebook* comenzó con el propósito de conectar a las personas, empero, a lo largo de los años; ha hecho que las y los usuarios accedan a grandes cantidades de información (Kaspar & Müller-Jensen, 2019), según sea la elección del alumno o alumna, ya que es una de las redes más populares, y fomenta su uso especialmente entre los más jóvenes (Gallimberti *et al.*, 2016).

La información personal, banal o académica, que reciben las y los estudiantes por medio de la aplicación (*app*) *Facebook*, según la página *Statista*, existen 2,498 millones de usuarios(as) de red social en el mundo (Statista, 2020), en consecuencia, las personas se mantienen en contacto con los hechos que se suscitan dentro de la sociedad, y son parte importante de la vida cotidiana de la población mundial (Cardoso, Fleury, Feldmann & De Araujo, 2017); asimismo, datos de *Hootsuite*, exponen que 84 millones de mexicanos(as) usan el *Facebook* (*Hootsuite & We Are Social*, 2020). Lo anterior impulsa el uso masivo de las redes sociales y las apps de comunicación, las cuales tienen efectos en todos los espacios sociales donde se desenvuelve la o el estudiante, a pesar de que estas se investigan con la finalidad de observar sus beneficios académicos (Abrahim, Mir, Suhara, Mohamed & Sato, 2019). Por ello, es necesario estudiar los inconvenientes que el *Facebook* genera en las y los alumnos.

## Nomophobia

La *Nomophobia*, *Non – Mobile – Phone – Phobia*, es la ansiedad de perder el teléfono inteligente, o la adicción a estos (Emanuel *et al.*, 2015). El anterior efecto psicológico, del cual las alumnas y los alumnos no están exentos, y que puede influir para que estos se duerman tarde, se considera que en la actualidad existe el término de uso problemático de *Facebook* (Marino *et al.*, 2019). Sin embargo, hay la discusión de si la gente es adicta al teléfono inteligente o a la información que se accede a través de este, dado que, se puede enviar y recibir mensajes, realizar llamadas telefónicas, ver las noticias, jugar o encargarse del trabajo (Cho, Jin &

Woo, 2017), la adicción a Facebook puede ser un factor para que la o el estudiante no tenga un rendimiento adecuado durante el día. Existen investigaciones que relacionan la vulnerabilidad para padecer un uso problemático del *smartphone* en las y los adolescentes con el tipo de personalidad y la presencia de ansiedad (Tresáncoras, García & Piqueras, 2017), al no tener un sueño reparador, este puede tener varios trastornos neurológicos y cognitivos durante las actividades diarias (Quintero & Bianchi, 2017).

El uso indiscriminado de *Facebook* por parte de las y los estudiantes, quienes se consideran que son las y los usuarios más activos de esta red social (Koutamanis, Vossen & Valkenburg, 2015), puede ser un factor determinante para que no duerman lo suficiente y, por lo tanto, su rendimiento académico no sea el óptimo, e incluso, puede tener otro tipo de consecuencias como la depresión; por estas razones, es imperante investigar a profundidad sobre el uso excesivo de las redes sociales en las nuevas generaciones (Robinson *et al.*, 2019).

### **Rendimiento – sueño**

El factor del cansancio en las y los estudiantes es algo que se investiga a profundidad, y de cómo este afecta de forma negativa el rendimiento, existen investigaciones en niños y niñas que demuestran que el uso desmesurado de la internet y juegos de vídeo puede afectar la vida académica y social de estos (Nogueira, Faria, Vitorino, Silva & Neto, 2019). Los y las estudiantes de preparatoria que emplean demasiado el Facebook pueden sufrir insomnio, cansancio, ansiedad, estar irritables, inestabilidad emocional, poca atención o concentración y problemas de memoria (Soto, 2009), incluso, puede generar el aumento de probabilidades de enfermedades como hipertensión, diabetes mellitus, obesidad y depresión (Oh, Kim, Kong, Oh & Moon, 2019).

El o la estudiante, al momento de dormir lo necesario repone sus habilidades cognitivas, lo cual coadyuva para que mejoren su rendimiento académico, el funcionamiento de la memoria y actividad escolar al interior del aula de clases, los hábitos de dormir y las habilidades cognitivas se han investigado a fondo, lo que ha revelado que las prácticas del sueño están relacionadas con el razonamiento (Fang, Ray, Owen & Fogel, 2019). Existen estudios que demuestran que la falta de sueño tiene efectos perjudiciales en la memoria de las personas (Patrick *et al.*, 2017). La situación que provoca revisar Facebook de forma incesante por parte de las y los estudiantes, genera las condiciones para que estos no duerman las ocho horas correspondientes con la finalidad de descansar, lo que puede influir para que la y el estudiante no reposen lo suficiente para recuperar la energía ne-

cesaria, y llevar a cabo las actividades académicas del día siguiente. Lo anterior afecta la falta de vigor y de energía, el desvío de la atención, la indiferencia y el cansancio mental respecto a la clase, el resultado será el no aprendizaje, el cual derivará, seguramente, en bajo rendimiento escolar o en reprobación (Alarcón, Añorve, Sánchez & Salgado, 2016).

No reparar en las capacidades cognitivas por parte de las y los estudiantes, representa una baja productividad escolar, así que, es importante el descanso en la consolidación de la memoria, aprendizaje, procesos restaurativos y codificación (Castro, Caamaño & Julio, 2014). Por tales motivos, la calidad del sueño nocturno de las y los estudiantes, es necesario en su vida, no obstante, la inserción de Facebook en su vida cotidiana es algo que puede afectar la calidad del descanso.

En investigaciones anteriores se han encontrado datos sobre el uso diferenciado de los *smartphones* por parte de las y los estudiantes del nivel preparatoria, lo cual depende de su perfil y formación académica, donde los estilos de aprendizaje caracterizan la forma individual de recibir y procesar información (Mansoor, 2018). Es imperante contemplar estos factores que influyen en la manera de emplear el Facebook, puesto que es una aplicación que está inserta en la vida cotidiana del alumnado, tanto dentro como fuera del aula de clases.

## Objetivo

El estudio tiene como finalidad comprobar que las y los estudiantes de sexto semestre de nivel preparatoria, del Programa II de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ), duermen después de las 12:00 a.m. por revisar Facebook, y si el horario al que asisten a clase contribuye para que estos realicen dicha acción.

## Hipótesis

Se construyen dos hipótesis nulas y dos alternas, las cuales se muestran enseguida.

Hipótesis A:

- $H_{0a}$ : Las y las estudiantes no duermen después de la medianoche por revisar *Facebook*.
- $H_{1a}$ : Las y las estudiantes sí duermen después de la medianoche por revisar *Facebook*.

Hipótesis B:

- $H_{0b}$ : El turno sí influye para que las y los alumnos duerman después de las 12:00 a. m. por revisar *Facebook*.



- $H_{1b}$ : El turno no influye para que las y los alumnos duerman después de las 12:00 a. m. por revisar *Facebook*.

## Metodología

Se aplicó un cuestionario a 229 alumnos y alumnas de sexto semestre, de la UA-PUAZ, del ciclo escolar enero – julio de 2018, de un total de 667 estudiantes que conforman el último grado de esta institución, la cual se ubica en la ciudad de Zacatecas, México. La muestra se definió a través de muestreo aleatorio simple, con un índice de confianza de 95 %.

Este centro académico oferta dos turnos, el matutino, el cual comprende un horario de 7:00 a. m. a 2:00 p. m., y el vespertino de 1:00 p. m. a 8:00 p. m.

Las preguntas que se usaron para esta investigación, del total de las 107 que compone el instrumento cuantitativo, son: ¿Revisa *Facebook*? Las respuestas se dividieron en una escala de Likert de 1 = Muy Frecuentemente, 2 = Frecuentemente, 3 = Raramente y 4 = Nunca. Con respecto a la pregunta: ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando redes sociales?, la cual es dicotómica, se divide en 1 = Sí y 2 = No. Igualmente, se les preguntó en qué turno asistían a clases, con respuestas de tipo cualitativo: Matutino y Vespertino.

Se construyeron las pruebas de hipótesis por medio de tablas cruzadas en el programa libre *GNUPSP*, posteriormente, se solicitó la prueba de *Chi Cuadrado* para comprobar o descartar las hipótesis nulas y alternas.

## Resultados

Se elabora la Tabla 1. ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales? \*¿Revisa *Facebook*?, con el objetivo de analizar si el factor de revisar esta aplicación, influye para que se duerman después de la medianoche.

Tabla 1. Tabulación cruzada - ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales? \*¿Revisa Facebook?

		¿Revisa Facebook?				Total	
		1	2	3	4		
¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales?	No	Recuento	41	40	38	11	130
		% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales?	31.5 %	30.8 %	29.2 %	8.5 %	100 %
		% dentro de ¿Revisa Facebook?	41 %	65.6 %	77.6 %	61.1 %	57 %
		% del total	18 %	17.5 %	16.7 %	4.8 %	57 %
	Sí	Recuento	59	21	11	7	98
		% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a. m. por estar revisando las redes sociales?	60.2 %	21.4 %	11.2 %	7.1 %	100 %
		% dentro de ¿Revisa Facebook?	59 %	34.4 %	22.4 %	38.9 %	43 %
		% del total	25.9 %	9.2 %	4.8 %	3.1 %	43 %
Total	Recuento	100	61	49	18	228	
	% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales?	43.9 %	26.8 %	21.5 %	7.9 %	100 %	
	% dentro de ¿Revisa Facebook?	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
	% del total	43.9 %	26.8 %	21.5 %	7.9 %	100 %	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 señala que el 57 % del total de las y los encuestados, respondieron que no revisan el Facebook después de las 12:00 a. m.; el 43 % restante, contestaron que sí lo hacen, de los cuales el 59 % lo hacen muy frecuentemente; de igual forma, representan el 60.2 % del total quienes contestaron que sí revisan *Facebook* después de la medianoche.

Un dato que destaca, es que del 57 % de las alumnas y los alumnos quienes contestaron que no duermen después de las 12:00 a. m., el 41 % del total respondieron que revisan el *Facebook* muy frecuentemente, información que no se debe desechar para investigaciones posteriores. El dato anterior representa el 31.5 % de los encuestados y encuestadas quienes revisan *Facebook* muy frecuentemente y no duermen tarde por hacerlo, dato que representa la mitad de los que sí duermen después de la medianoche. Para confirmar que exista o no codependencia entre ambas variables, se elabora la Tabla 2, en la cual se expone la prueba de hipótesis *Chi Cuadrado*.

Tabla 2. Prueba de Chi Cuadrado: Se duerme después de las 12:00 a.m. por revisar Facebook.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
<i>Chi-cuadrado</i> de Pearson	20.844 a	3	0.000
Razón de verosimilitud	21.406	3	0.000
N de casos válidos	228		
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7.74.			

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de *Chi Cuadrado* de la Tabla 2 expone un grado de significancia de .000, lo cual indica que sí existe contingencia entre las variables. Lo anterior señala que el 43.9 % del total del alumnado del sexto semestre del Programa II de la UAPUAZ, que revisan muy frecuentemente el *Facebook*, sí duermen después de las 12:00 a. m. por revisar esta red social. Descrito lo anterior, se decide descartar la hipótesis nula “ $H_{0a}$ : Los estudiantes no duermen después de la medianoche por revisar *Facebook*”, y de aceptar la alterna: “ $H_{1a}$ : Los estudiantes sí duermen después de la medianoche por revisar *Facebook*”.

Se recalca que las y los estudiantes quienes duermen después de medianoche, revisan muy frecuentemente el *Facebook*, representando el 59 %, por lo cual se debe considerar que pueden tener un síndrome psicológico de adicción a esta red social. Por lo anterior, se debe ampliar la investigación sobre este fenómeno psicosocial, también desarrollar y aplicar instrumentos que se enfoquen no solo a Facebook.

Se elabora la Tabla 3, en la cual se indican los porcentajes de la cantidad de alumnos y alumnas, quienes duermen después de las 12:00 a. m., según el turno en el cual estudian.

Tabla 3. Tabulación cruzada - ¿Se duerme después de las 12:00 a.m. por estar revisando las redes sociales? \* Turno.

		Turno		Total	
		Matutino	Vespertino		
¿Se duerme después de las 12:00 a. m. por estar revisando las redes sociales?	No	Recuento	105	26	131
		% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a. m. por estar revisando las redes sociales?	80.2 %	19.8 %	100 %
		% dentro de Turno	62.1 %	43.3 %	57.2 %
		% del total	45.9 %	11.4 %	57.2 %
	Sí	Recuento	64	34	98
		% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a. m. por estar revisando las redes sociales?	65.3 %	34.7 %	100 %
		% dentro de Turno	37.9 %	56.7 %	42.8 %
		% del total	27.9 %	14.8 %	42.8 %
	Total	Recuento	169	60	229
		% dentro de ¿Se duerme después de las 12:00 a. m. por estar revisando la que s redes sociales?	73.8 %	26.2 %	100 %
% dentro de Turno		100 %	100 %	100 %	
% del total		73.8 %	26.2 %	100 %	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 señala que el 57.2 % del total de la encuesta, respondieron que no se duermen después de medianoche, de los cuales el 62.1 % son del turno matutino, y 43.3 % del vespertino. El 42.8 % contestaron que sí duermen después de las 12:00 a.m., el 37.9 % son alumnos y alumnas quienes van a clases por la mañana, y 56.7 % por la tarde; no obstante, para confirmar la codependencia entre las variables que se exponen en la Tabla 3, se construyen la 4 y la 5, las cuales se muestran la prueba de *Chi Cuadrado*.

Tabla 4. Chi Cuadrado: Turno matutino – dormir.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	6.391 <sup>a</sup>	1	0.011		
Corrección de continuidad <sup>b</sup>	5.646	1	0.017		
Razón de verosimilitud	6.344	1	0.012		
Prueba exacta de Fisher				0.015	0.009
N de casos válidos	229				
a. 0 casillas (0.0 %) han esperado un recuento menor que cinco. El recuento mínimo esperado es 25.68.					
b. Solo se ha calculado para una tabla 2 x 2					

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 señala un grado de significancia de 0.011 entre ambas variables, lo cual indica que existe codependencia entre estas, condición que apoya la información de la Tabla 3, en la cual expone que el 62.1 % de los alumnos y alumnas que realizan sus actividades académicas en la mañana, no se duermen después de medianoche, y el 37.9 % de los restantes, sí lo hacen.

Para continuar con el análisis, y comprobar o no, la contingencia entre si las y los estudiantes del turno vespertino, y si estos duermen después de las 12:00 a.m., se elabora la Tabla 5, la cual muestra la prueba *Chi Cuadrado*.

Tabla 5. Chi Cuadrado: Turno vespertino – dormir.

	Valor	gl	Significación asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	10.516 <sup>a</sup>	1	0.001		
Corrección de continuidad <sup>b</sup>	9.554	1	0.002		
Razón de verosimilitud	10.979	1	0.001		
Prueba exacta de Fisher				0.001	0.001
N de casos válidos	229				
a. 0 casillas (0.0 %) han esperado un recuento menor que cinco. El recuento mínimo esperado es 25.68.					
b. Solo se ha calculado para una tabla 2 x 2					

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 expone un grado de significancia de 0.001, lo cual indica que sí hay contingencia entre las variables de esta tabla; así se interpreta que, el 43.3 % de los alumnos y alumnas del turno vespertino no duermen después de las 12:00 a.m., y el 56.7 % restante sí lo hacen.

Después de exponer los datos en las Tablas 3, 4 y 5, las cuales indican los descriptivos y las pruebas de hipótesis de Chi Cuadrado con respecto a las variables de si los alumnos duermen después de las 12:00 a. m., y el turno en el cual estudian, estas indican grados de significancia menor a 0.05 en ambos casos, lo cual coadyuva a descartar la hipótesis nula “ $H_{0b}$ : El turno sí influye para que los alumnos y alumnas duerman después de las 12:00 a. m. por revisar Facebook”, y se acepta la hipótesis alterna “ $H_{1b}$ : El turno no influye para que los alumnos y alumnas duerman después de las 12:00 a. m. por revisar Facebook.”, debido a que sí existe codependencia en ambos turnos con respecto a si los alumnos duermen después de medianoche por revisar redes sociales, en específico Facebook.

## Conclusiones

La adicción que provoca el *Facebook* en las nuevas generaciones es algo que se debe investigar a profundidad, ya que existe un cambio sistemático en cómo interactúan las y los jóvenes en la actualidad por medio de las diferentes redes sociales y aplicaciones de comunicación. La cantidad de información a la cual acceden las y los estudiantes del nivel preparatoria a través de Facebook, puede ser un factor para que estos no duerman las horas necesarias, y reponer la energía que requiere el cuerpo para realizar las actividades académicas de manera óptima.

Se debe continuar con las líneas de investigación sobre el uso desmedido de Facebook por parte de las y los alumnos. Como ya se observó en esta investigación, el 59 % del alumnado que sí duerme después de las 12:00 a. m. del Programa II de la UAPUAZ revisan Facebook de forma muy frecuentemente. Este dato se debe de considerar para expandir las investigaciones con el propósito de conocer los efectos sociales, culturales, emocionales, económicos y académicos, que puede generar el uso desmedido de esta aplicación hasta altas horas de la noche. A pesar de que existen estudios que demuestran que dormir tarde por revisar *Facebook* tiene implicaciones no muy positivas en la calidad de sueño y descanso (Bowler & Bourke, 2019), se deben ampliar las investigaciones.

Finalmente, el turno al cual asisten a realizar sus actividades académicas, no es determinante para que duerman después de medianoche. Sin embargo, se debe considerar que no son las mismas condiciones sociales, culturales y fisiológicas en las cuales se desenvuelve un o una estudiante quien asiste durante la tarde a clases, que una o uno quien lo hace durante la mañana.

## Referencias

- Abraham, S., Mir, B. A., Suhara, H., Mohamed, F. & Sato, M. (2019). Structural equation modeling and confirmatory factor analysis of social media use and education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 16, Núm. 1. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0157-y>.
- Alarcón, G. Añorve, J., Sánchez, M. & Salgado, A. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 7, Núm. 13, pp. 107-125. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498155462007>.
- Barrio, Á. & Isabel, R. (2017). Hábitos de uso del WhatsApp por parte de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 23-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220003>.
- Bowler, J. & Bourke, P. (2019). Facebook use and sleep quality: Light interacts with socially induced alertness. *British Journal of Psychology*, Vol. 110, Núm. 3, pp. 519-529. <https://doi.org/10.1111/bjop.12351>.
- Cardoso, M., Fleury, F., Feldmann, P. & De Araujo, A. (2017). Facebook, the new grandstand for relationship marketing. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, Núm. 14, pp. 108-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337251652004>.
- Castro, A., Caamaño, L. & Julio, S. (2014). Calidad del dormir, insomnio y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Duazary*, Vol 11, Núm. 2. <https://doi.org/10.21676/2389783X.814>.
- Cho, H., Jin, D. & Woo, J. (2017). Stress and adult smartphone addiction: Mediation by selfcontrol, neuroticism, and extraversion. *Stress and Health*, Vol. 33, pp. 624-630. <https://doi.org/10.1002/smi.2749>.
- Cruz, A. & Cossio, M. (2017). Análisis de trastornos del sueño en adolescentes. *Revista peruana de ciencias de la actividad física y del deporte*, Vol. 4, Núm. 4, pp. 546-558. Recuperado de: <https://www.rpcafd.com/index.php/rpcafd/issue/view/16>.
- Emanuel, R., Bell, R., Cotton, C., Craig, J., Drummond, D., Gibson, S. & Williams, A. (2015). The truth about smartphone addiction. *College Student Journal*, Vol. 49, Núm. 2, pp. 291-299. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/281243425\\_The\\_truth\\_about\\_smartphone\\_addiction/download](https://www.researchgate.net/publication/281243425_The_truth_about_smartphone_addiction/download).
- Fang, Z., Ray, L., Owen, A. & Fogel, S. (2019). Brain Activation Time-Locked to Sleep Spindles Associated With Human Cognitive Abilities. *Frontiers in Neuroscience*, Vol. 13, Núm. 46. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00046>.



- Gallimberti, L., Buja, A., Chindamo, S., Terraneo, A., Marini, E., Rabensteiner, A., & Baldo, V. (2016). Problematic cell phone use for text messaging and substance abuse in early adolescence (11- to 13-year-olds). *Springer Berlin Heidelberg*, Vol 175, Núm. 3, pp. 355-364. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s00431-015-2645-y>.
- Hootsuite & We Are Social. (2020). *Digital 2020: México* [Privada]. Digital 2020: México. Recuperado de <https://datareportal.com/reports/digital-2020-mexico?rq=mexico>.
- Kaspar, K. & Müller-Jensen, M. (2019). Information seeking behavior on Facebook: The role of censorship endorsement and personality. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00316-8>.
- Koutamanis, M., Vossen, H. & Valkenburg, P. (2015). Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk? *Computers in Human Behavior*, Núm. 53, pp. 486-494. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.016>.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., & Kim, D. (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLOS ONE*, Vol. 8, Núm. 2. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>.
- Mansoor, T. M. (2018). Correlation of personality and learning styles of students with their academic performance. *Pak Armed Forces Med J*, Vol. 68, Núm. 4, pp. 963-968. Recuperado de: <http://pafmj.org/index.php/PAFMJ/article/view/53>.
- Marino, C., *et al.* (2019). Attachment and problematic Facebook use in adolescents: The mediating role of metacognitions. *Journal of Behavioral Addictions*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 63-78. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.07>.
- Nogueira, M., Faria, H., Vitorino, A., Silva, F. & Neto, A. (2019). Addictive Video Game Use: An Emerging Pediatric Problem? *Acta médica portuguesa*, Vol. 32, Núm. 183. <https://doi.org/10.20344/amp.10985>.
- Oh, Y. H., Kim, H., Kong, M., Oh, B. & Moon, J. (2019). Association between weekend catch-up sleep and health-related quality of life of Korean adults. *Medicine*, Vol. 98, Núm. 13. Recuperado de [https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2019/03290/Association\\_between\\_weekend\\_catch\\_up\\_sleep\\_and.25.aspx](https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2019/03290/Association_between_weekend_catch_up_sleep_and.25.aspx).
- Patrick, Y., *et al.* (2017). Effects of sleep deprivation on cognitive and physical performance in university students. *Sleep and Biological Rhythms*, Vol. 15, Núm. 3, pp. 217-225. <https://doi.org/10.1007/s41105-017-0099-5>.
- Quintero, A. M. & Bianchi, S. B. (2017). Hábitos de sueño, desempeño académico y comportamiento en niños de básica primaria. *Pensando Psicología*, Vol. 13, Núm. 21. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i21.1710>.

- Robinson, A., *et al.* (2019). Social comparisons, social media addiction, and social interaction: An examination of specific social media behaviors related to major depressive disorder in a millennial population. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, Vol. 24, Núm. 1. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/jabr.12158>.
- Soto, N. (2009). El sueño, trastornos y consecuencias. *Acta Médica Peruana*, Vol. 26, Núm. 1, pp. 4-5. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96611366001>.
- Statista. (2020, abril 2). *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 4th quarter 2019*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>.
- Tresáncoras, A. G., García-Oliva, C. & Piqueras, J. (2017). Relación del uso problemático de WhatsApp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Health and Addictions 2017*, Vol. 17, Núm. 1, pp. 27-36. Recuperado de: <http://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/272>.

# Capítulo **IV**

---

## **La radio universitaria como mecanismo de educación y compromiso social: caso Lobos FM 106.7, Mazatlán**

*Lucero Jazmín Becerra Rubí  
Ulises Suárez Estavillo*



## **Introducción**

Con el paso de los años, las universidades han ampliado su campo de influencia dentro de la sociedad; ya sea como formadoras de capital humano tratando de responder de manera proactiva a las necesidades de una comunidad, o como aparatos críticos desde los cuales se determinan las agendas de desarrollo de un país, manteniendo un compromiso social como parte de su esencia fundamental.

Los mecanismos a través de los cuales estas instituciones académicas logran llevar a cabo su cometido de reproducción del conocimiento son vastos, siendo la Radio Universitaria uno de los más democráticos. Se educa en las aulas, pero este conocimiento se vuelve universal cuando logra transmitirse más allá de esos espacios físicos. A través de la radio, las universidades manifiestan su compromiso social de educar a una población, generando mejoras en sus condiciones de vida.

El presente trabajo analiza el caso de la estación de radio universitaria Lobos FM 106.7, de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Mazatlán, de manera específica los contenidos del programa “La Píldora de la Salud”, a cargo de estudiantes de la Licenciatura en Medicina General.

El análisis se centra en el contenido social de los temas que se abordan en dicho programa, y en la participación de profesionales invitados(as), quienes brindan orientación a la comunidad mazatleca. Lo anterior, con el objetivo de revisar la pertinencia de la radio universitaria como modelo de educación alternativa y democrática, y como un medio impulsor de compromiso social y de desarrollo endógeno.

Los elementos teóricos que guían la investigación son las teorías de diversas ciencias sociales, como la teoría del desarrollo endógeno, desde la economía; la educación democrática y la educación alternativa, desde las ciencias de la educación, y la radio desde las teorías críticas de los medios de comunicación. Por su parte, la observación y el análisis de contenido y discurso fungen como herramientas metodológicas, a través de las cuales se analiza el programa.

## **Aproximación teórica**

Desde su aparición como andamiaje teórico, el desarrollo endógeno ha sido una de las aproximaciones más integrales para comprender el papel que juegan los diferentes actores sociales dentro de los procesos de desarrollo que vive una sociedad. Para Vázquez (2005), esta aproximación teórica posibilita no solo medir los aportes técnicos a través de los cuales se desarrolla una estructura social, sino que, a través del conocimiento de sus propias fortalezas, permite analizar los

procesos culturales, históricos y sociales que participan en el desarrollo de una comunidad, además de los entes económicos.

Entre estos actores se encuentran las universidades y, en general, las instituciones educativas. Debido a que en la medida en que estas logran entender el pulso de las necesidades internas de una sociedad, también se encuentran en posibilidad de responder acertadamente a su compromiso de formar individuos, quienes, a la larga, puedan resolver de forma asertiva los problemas sociales. De esta manera, las universidades, vistas como agentes de cambio, aportan el conocimiento necesario para que existan procesos de desarrollo al interior de las localidades.

Una universidad que eduque para todos y todas, sería la base de la existencia de una educación democrática. Torres, Álvarez y del Roble (2013), señalan que esta se da en el momento en que se educa al estudiantado para tener una vida en ciudadanía, en donde se conozcan y practiquen sus derechos civiles en la búsqueda de una vida digna, así como la procuración del bien común e individual. Es decir, preparar a un o una estudiante para que accione de manera adecuada como sujeto social.

Si estas características del proceso educativo son trasladadas fuera de los confines de las aulas, entonces los parámetros de la educación democrática se expanden, dotando de mayor relevancia social a la figura de la universidad dentro del proceso de desarrollo endógeno.

Rodríguez (2004), expone que las universidades a partir del siglo XIX tienen como propósito abrirse a la sociedad y difundir el conocimiento. La extensión universitaria sigue siendo, desde entonces, una de sus funciones más relevantes, planteada en un inicio con el objetivo de irradiar los bienes de la cultura universitaria a las masas y que, posteriormente, se fue proyectando en otros términos más sociales y educativos (Citado en Vázquez, 2019, p. 55).

En la universidad se propicia la investigación científica y a través de la extensión se da la posibilidad de difundirla. Las radios universitarias dependen de esta área dentro del organigrama institucional y tienen, por lo tanto, esa función (Vázquez, 2019, p. 55). En 1937 nació la radio universitaria en México a la par de la Dirección de Difusión Cultural de la UNAM y se pensó como un medio de difusión y extensión de la cultura y la ciencia que se traduce en divulgación (de Quevedo, 2004, p. 109).

En el país existe un grupo numeroso de 56 sistemas de radio y televisión públicas, perteneciente a los Gobiernos de los Estados, y que se agrupan en la Red de Radiodifusoras y Televisoras Educativas y Culturales de México, A. C., desde

2005. Las principales temáticas que difunde son de corte cultural, entre las que se incluyen contenidos sobre ciencia y tecnología (Vázquez, 2019, p. 54).

La radio universitaria es un medio de comunicación que se ha convertido en un mecanismo de divulgación de conocimiento a la sociedad, por parte de las universidades. Un modelo comunicacional que escapa de intereses comerciales y de fines de lucro, y se instala en el compromiso de educar a una población para que logre el objetivo de alcanzar una correcta vida democrática. Una forma de educación que no solo incentiva el conocimiento para todos(as), sino un modelo educacional alternativo a los cánones que supone la educación tradicional.

La radio, el más común de los medios de comunicación, se convierte para la educación en un mecanismo alternativo para la reproducción del conocimiento. Entendida en la más pura de sus acepciones, la educación alternativa es aquella que rompe con los modelos tradicionales de transmisión de saberes, valiéndose de los espacios no oficiales en los cuales son impartidas las cátedras.

Es factible analizar la radio universitaria como un modelo de resistencia, a lo cual la escuela de Frankfurt llama la industria cultural. Para Adorno (1973), la industria cultural es una extensión de la jornada laboral, en donde el obrero se ve expuesto a una carga publicitaria que le invita al constante consumo. Por este motivo, la radio tradicional busca no una oferta educativa o lúdica, sino una oferta comercial. En cambio, la radio universitaria, al no contar con una vocación comercial, puede enfocar sus procesos de comunicación y contenidos al correcto desarrollo del espíritu humano.

Por último, al hablar del compromiso social de una universidad, Vallaes y Carrizo (2005), enuncian que; la responsabilidad social universitaria, es una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales, sociales y ambientales, que la universidad genera en un diálogo participativo con la sociedad; para promover el desarrollo humano sostenible (Citado en Aguirre, de Pelekais & Paz, 2012, p. 16). La radio universitaria es un claro ejemplo de compromiso social.

## **Metodología**

El objetivo de este trabajo, es revisar y analizar la pertinencia de la radio universitaria, como modelo de educación alternativa y democrática, y como un medio impulsor del compromiso social y de desarrollo endógeno; específicamente, los contenidos del programa “La Píldora de la Salud” de la estación Lobos FM 106.7, de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Mazatlán.

Para ello se emplean principalmente herramientas como la observación directa y el análisis de contenido y discurso. Respecto al periodo de tiempo, se

analizan las transmisiones semanales del programa realizadas a lo largo del último año. Los sujetos de estudio analizados, son las y los estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Mazatlán, quienes están a cargo del programa, profesionales en el área de la salud invitados e invitadas, y la audiencia. Las categorías que se toman en cuenta para el análisis son antecedentes, contexto, actores e impacto social.

**Antecedentes:** se analiza el problema de salud que se aborda en cada transmisión, y se determina la relevancia que cada tema presenta de manera global y cuál ha sido su comportamiento durante los últimos años.

**Contexto:** se hace un análisis de las condiciones del fenómeno dentro del país y de las regiones en las que la estación tiene presencia, para interpretar la pertinencia y el impacto social inmediato que el tratamiento de los problemas puede generar en la audiencia.

**Actores:** a) Alumnado: se analiza el conocimiento de los temas, así como el manejo de la información que las y los estudiantes de diferentes grados tienen sobre el tema; b) Especialistas: se analiza el nivel de especialización y el manejo del discurso, en relación con el público al cual se dirigen; c) Audiencia: se hace un análisis de los perfiles de las y los radioescuchas del programa y su interacción con el mismo.

**Impacto social:** dadas las tres primeras categorías, se hace un análisis de corte cualitativo en relación con el efecto que producen las emisiones. Se valoran las reacciones de la audiencia y los cambios que manifiesta.

## **Resultados**

La Universidad Autónoma de Durango (UAD), es una institución privada que se encuentra dentro de la Red de Radiodifusoras y Televisoras Educativas y Culturales de México, con su Sistema Lobo de Radio y Televisión. En este Sistema se encuentra un canal de televisión en el Campus Durango, y siete estaciones de radio en ciudades como Culiacán, Durango, Gómez Palacio, Hermosillo, Mazatlán, Mochis y Zacatecas, convirtiéndose, de esta manera, en la institución de educación superior con el mayor número de frecuencias para radio social en el país (Lucas, 2018).

Con la finalidad de facilitar el aprendizaje y crecimiento profesional de sus estudiantes; así como impulsar su compromiso social, la UAD hace uso de su canal de televisión y sus estaciones de radio para compartir contenido educativo y lúdico; tal es el caso de la estación universitaria Lobos FM 106.7 del Campus Mazatlán, en la cual las y los estudiantes se ven involucrados de manera directa con este medio.

Entre la programación de Lobos FM 106.7, destaca el programa “La Píldora de la Salud”, el cual se transmite cada sábado de 11:00 a. m. a 12:00 p. m., desde hace más de un año por la frecuencia de la estación y por la plataforma de internet [www.lobosfm.com](http://www.lobosfm.com). Además, se realizan transmisiones por la red social Facebook, a través de las *Fan Pages* del programa y de la estación.

El programa está a cargo de poco más de 15 estudiantes, quienes cursan diferentes grados de la Licenciatura en Medicina General de la UAD Campus Mazatlán. Lo que inició con la inquietud de cinco jóvenes, se reforzó con la integración de nuevos y nuevas estudiantes como parte de las actividades extracurriculares para el rendimiento académico impulsado por el área de Sociomédicas, y con el involucramiento de docentes y administrativos de la carrera de Medicina.

Para echar a andar este proyecto, las y los estudiantes fueron capacitados por el equipo de Lobos FM, en técnicas de locución, manejo de operación, desarrollo de contenido y difusión por redes sociales. Lo que permitió a las y los integrantes organizarse, y de acuerdo con las habilidades de cada uno (a), desempeñar una función dentro del programa; entre estas funciones se encuentran locución, operación, transmisión vía Facebook, apoyo en ajustes técnicos, elaboración de cápsulas informativas, realización de contenido para redes sociales, contactar a especialistas, brindar atención a la audiencia, entre otras.

El objetivo del programa es transmitir el conocimiento que el alumnado adquiere en sus aulas hacia la audiencia mazatleca; esta actividad funciona como reforzamiento de su aprendizaje, y como impulsora del compromiso social al contribuir en el desarrollo endógeno del Puerto y en la mejora de la calidad de vida de los y las radioescuchas. Los y las jóvenes encuentran un espacio para desarrollar sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Los temas que han abordado son, a sus consideraciones, importantes de compartir, alusivos a una fecha marcada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), o temas propuestos por sus seguidores, entre ellos se encuentran: alimentación, automedicación, cáncer cervicouterino y cáncer de próstata, cáncer de mama, consumo de drogas y alcohol, cuidado dental, dengue, diabetes, educación sexual, enfermedades gastrointestinales, hipertensión, infecciones respiratorias, obesidad, planificación familiar, pacientes pediátricos y geriátricos, parto, suicidio, tuberculosis y vacunación.

Respecto a las y los especialistas de la salud, invitados al programa, se encuentran: cardiólogos, cirujanos, epidemiólogos, farmacéuticos, fisioterapeutas, gastroenterólogos, ginecólogos, neumólogos, nutriólogos, médicos en medicina general, obstetras, oncólogos, pediatras, psicólogos, sexólogos, urólogos, entre otros.

La respuesta que ha tenido este programa por parte del público de la región, y de quienes lo escuchan vía internet, ha sido positiva. Las formas en que la audien-



cia participa, son a través de mensajes y/o comentarios en redes sociales, y llamadas mediante las cuales exponen sus dudas, opinan, proponen temas, y agradecen a las y los estudiantes por compartir este tipo de contenidos, argumentando que les han sido de gran utilidad en sus vidas.

Además de la transmisión semanal, las y los estudiantes participan en jornadas de salud y campañas de concientización social, en representación de su programa radiofónico.

Para ejemplificar, el 19 de octubre de 2019, como parte de la celebración mundial del Día Internacional de la lucha contra el Cáncer de mama, de acuerdo con la OMS; el equipo de la Píldora de la Salud, dedicó su programa a este tema, el cual contó con la presencia de un oncólogo y con alumnos de noveno semestre de la carrera de Medicina, quienes mencionaron que cursaban la materia de oncología y manifestaron su deseo de compartir con la sociedad los conocimientos adquiridos en el aula.

La audiencia estuvo muy participativa, y en el transcurso de la emisión expresaron dudas a través de los medios de contacto, las cuales fueron resueltas de manera satisfactoria por las y los miembros del programa. Aunado a la transmisión las y los alumnos del programa, en conjunto con el resto del alumnado de la carrera de Medicina, se encargaron de realizar pláticas sobre autoexploración mamaria y factores de riesgo del cáncer de mama, en diversos puntos de la ciudad y en comunidades cercanas, y realizaron una marcha para la concientización de la prevención del cáncer de mama, la cual finalizó con una rifa de mamografías para las asistentes. Para las personas quienes no pudieron asistir, se hizo una transmisión especial por la estación de radio y por la *Fan Page* del programa.

La marcha contó con la participación de cientos de personas, quienes expresaron que se enteraron del evento a través de las transmisiones del programa por medio de la frecuencia de la estación, vía internet y por las redes sociales. Hubo quienes reconocieron el compromiso social de las y los estudiantes, y de la institución educativa a la cual pertenecen, al realizar este tipo de actividades.

Lo anterior ha inspirado a estudiantes de la UAD y de otras universidades de Mazatlán, a realizar programas alusivos a las carreras que estudian para complementar su aprendizaje, y compartir sus conocimientos con la sociedad, como parte de un proceso alternativo y democrático de educación, compromiso social y de desarrollo endógeno.

## Conclusiones

Al ser la radio un medio de comunicación que logra procesos de información, educación y transmisión ideológica, se convierte en un mecanismo propicio para que, de manera oral, se puedan presentar procesos de educación democrática.

Una educación que alcance todos los estratos sociales, sin necesidad del anclaje que presupone el espacio físico de los institutos.

La radio, más que un modelo de educación, es una herramienta a través de la cual se lleva conocimiento, el verdadero modelo alternativo educativo es el desarrollo de contenidos encaminados a la democratización de la sociedad y, por ende, a la búsqueda de mejores condiciones vida; la búsqueda del desarrollo.

Desde su concepción, el sistema Lobos FM, ha buscado responder de manera puntual a los ideales que siguen de forma general las radios universitarias, brindar a la población un mecanismo de obtención de conocimiento, que incida de manera directa en una mejora en su calidad de vida. Estrechar los vínculos entre el espacio académico de producción de saberes y la sociedad.

La Píldora de la Salud, cumple de manera cabal con los objetivos de Lobos FM, y logra posicionarse no solo como un contenido de responsabilidad social, sino que, además, se suscribe en la educación democrática y alternativa. Por un lado, trasciende el espacio universitario a través del uso de la tecnología en un medio de comunicación y, por el otro, su contenido busca instruir a la población sobre temas de interés común que, a partir de una práctica correcta, pueden sumar a los procesos de desarrollo endógeno de una localidad.

Este programa radiofónico, es un modelo de contenido integral que refuerza la idea de que, a través de la socialización de los conocimientos, las universidades logran materializar su objetivo primordial hacia una sociedad. Por último, es importante recalcar que, aunque no se profundiza en el tema, el desarrollo de contenidos sobre el cual se basa La Píldora de la Salud, puede ser considerado como una estrategia pedagógica, en donde el alumnado, en este caso de la Escuela de Medicina, logra desarrollar competencias a nivel de comunicación, responsabilidad y empatía social.

## Referencias

- Adorno, T. (1973). *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona. España: Ariel.
- Aguirre, R., de Pelekais, C. & Paz, A. (2012). Responsabilidad social: compromiso u obligación universitaria. *Telos*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 11-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99322258002>.
- De Quevedo, L. (2004). La radio en la difusión universitaria. A la búsqueda de sentido. REencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, Vol. 39, pp. 107-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003914>.
- Lucas, N. (10 de abril de 2018). Universidad de Durango marca un hito en la radio social y educativa. *El Economista*. Recuperado de <https://www.elecono->

- mista.com.mx/empresas/Universidad-de-Durango-marca-un-hito-en-la-radio-social-y-educativa-20180410-0071.html.
- Torres, A., Álvarez, N. & del Roble, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 17, Núm. 3, pp. 151-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456034>.
- Vázquez, A. (2005). *Las nuevas fuerzas del desarrollo*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
- Vázquez, M. (2019). Las radios universitarias de México y sus estrategias para comunicar la ciencia en Internet. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, Vol. 12, Núm. 2, pp. 50-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5115/511560299005>.
- Fan Page de la estación de radio: <https://www.facebook.com/pg/lobosfm-MZT/about/>.
- Fan Page del Programa radiofónico: <https://www.facebook.com/healthpi-111509/>.



# Capítulo **V**

---

## **Nivel de competencias digitales docentes en profesores y profesoras de programas escolarizados y no escolarizados**

*Verónica Torres Cosío  
Glenda Mirtala Flores Aguilera  
Raúl Sosa Mendoza*



Las competencias digitales docentes se han convertido en una herramienta indispensable en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tanto en programas educativos escolarizados como no escolarizados.

El objetivo de la presente investigación, consistió en medir el nivel de competencias digitales docentes que posee un grupo de profesores(as) adscritos(as) a un programa educativo de posgrado escolarizado, comparado con otro grupo de profesores(as) adscritos(as) a un programa educativo de posgrado no escolarizado. Participaron en el estudio un grupo constituido por once profesores(as), y el segundo conformado por doce. Se llevó a cabo un estudio exploratorio, cuantitativo, descriptivo y causal. Para la obtención de información se utilizó como instrumento, un cuestionario de preguntas cerradas de diseño propio. Los resultados mostraron que el grupo de profesores(as) que posee un mayor nivel de competencias digitales docentes, es el de quienes están adscritos(as) a un posgrado no escolarizado. De lo que se pudo inferir que, muy probablemente, se debe a la naturaleza del programa educativo.

## **Introducción**

Los cambios en el ámbito educativo, en gran medida se deben a los desarrollos tecnológicos, así como a las demandas educativas del momento, lo cual ha provocado que se tengan que actualizar los procesos de enseñanza aprendizaje y, junto con esto, el perfil de las profesoras y los profesores; esto ha dado la pauta también para el surgimiento de nuevos modelos y modalidades educativas. Muchos siguen las directrices que proponen los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), en particular, cuando exhorta a que se dé una educación de calidad, y se integren las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educativos, mediante estrategias que favorezcan la transformación de los saberes de las y los estudiantes. Autores como Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes & Chávez (2016), sostienen que “Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos” (p. 9).

Para obtener resultados exitosos en los procesos de enseñanza aprendizaje, no solo se requiere transformar las diferentes áreas que conforman la educación, sino también los paradigmas que las y los estudiantes y el profesorado, tienen sobre la manera en cómo aprenden y enseñan, respectivamente. Al retomar el exhorto de que se deben integrar las TIC a los procesos educativos, se torna importante que los y las docentes adquieran el nivel de competencias digitales

necesarias para incursionar en el espacio educativo con eficacia; al respecto Hernández, Ayala & Gamboa (2016), señalan que:

La formación del docente debe favorecer la adquisición y consolidación de las competencias TIC necesarias para lograr una idónea integración curricular de estas herramientas con el fin de optimizar los aprendizajes de los estudiantes y de alcanzar una mejora cualitativa en las estrategias de enseñanza (p. 258).

Para asegurar la inclusión de las TIC en la práctica educativa, se requiere en cada contexto identificar si los profesores y profesoras cuentan con un nivel de dominio de competencias digitales idóneas, que transformen la práctica educativa mediante estrategias eficaces e innovadoras.

Por otra parte, debido a los avances tecnológicos y a la necesidad de las instituciones educativas, de ampliar su cobertura para dar solución a las necesidades del momento, los sistemas educativos han evolucionado e innovado mediante modalidades accesibles como las cinco clasificadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2014); dentro de estas, la modalidad interactiva basada en TIC, que es:

La que utiliza tecnologías de Internet para el acceso a los materiales y para mantener el contacto entre asesores académicos y estudiantes, en interacciones síncronas y/o asíncronas. En este modelo también conocido como Educación a Distancia basada en redes o modelo en línea (p. 7).

Asimismo, la *Ley General de Educación*, en su Artículo 35, inciso III, identifica tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Sea cual sea la modalidad educativa, y debido a las exigencias del momento, y a la necesidad de transformar la práctica educativa mediante la inclusión de TIC, se requiere identificar si el profesorado de programas de posgrado, cuentan con las competencias digitales docentes con las cuales puedan transformar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el diseño de estrategias de enseñanza - aprendizaje mediadas por TIC.

La identificación del nivel de competencias digitales, se determina mediante modelos estandarizados internacionales, como el del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017); el de la UNESCO (2008); otros que en cada país han surgido, como en Chile, a través del Ministerio de Educación (Enlaces, 2008, 2011); Ministerio de Educación Na-

cional de Colombia (MEN, 2013); Ministerio de Educación de España (MEE, 2013), cada uno con sus dimensiones, indicadores y niveles (Silva, Miranda, Gisbert, Morales & Onetto, 2016).

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, a través de sus diferentes Unidades Académicas, se ofertan programas de maestría, entre los cuales se encuentran los de modalidad escolarizada, mixta y no escolarizado; este último, bajo una plataforma en línea. Para la institución es importante que su planta docente posea un nivel competitivo en cuanto al conocimiento de TIC, uso y oportunidades que estas les brindan; exige de las profesoras y los profesores un perfil específico que contemple, además de otras competencias, las digitales, mismas que podrán potenciar o desarrollar en sus estudiantes.

Al momento de la presente investigación, no se encontró información que dé cuenta sobre el nivel de competencias digitales que tiene el profesorado de dichos programas académicos, en particular del escolarizado y del no escolarizado, necesarias para el dominio de métodos y técnicas que le permitan la implementación de estrategias innovadoras y eficaces mediadas por TIC. Para dar respuesta a este planteamiento, se declararon los siguientes objetivos:

- Identificar el nivel de competencias digitales que poseen las profesoras y los profesores de un programa educativo de posgrado escolarizado, en comparación con las profesoras y los profesores de un programa educativo no escolarizado de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Construir un instrumento con el nivel de fiabilidad adecuado, para analizar el nivel de competencias digitales que poseen los profesores.
- Analizar cada una de las dimensiones que constituyen el instrumento de análisis del nivel de competencias digitales.

### **Aproximación teórica**

Derivado del contexto de la investigación, sus problemas y objetivos expuestos, se considera importante retomar algunas conceptualizaciones en cuanto a competencias digitales y, en particular, en la educación superior, de los modelos o patrones de competencias digitales y de las modalidades educativas, que de manera conjunta dan sustento al estudio.

Las competencias, son aquellas habilidades que le permiten a una persona la activa participación en diversas actividades de su diario vivir, como en el trabajo, en el esparcimiento, en la sociedad y en los diferentes ámbitos en los que participa. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2008), plantea que las competencias se refieren a:



Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras. Están apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (p. 15).

La inclusión de las TIC en actividades del diario vivir y, en el caso particular, en los procesos educativos de las personas; sea como docentes, como estudiantes o en los papeles que desempeña, da la pauta a la composición del concepto de competencia digital y, cuya definición, se retoma del Diario Oficial de la Unión Europea (2006), en donde se dice que:

Implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (p. 15).

Por otra parte, en 2014, el Marco Europeo de Competencias Digitales (DIGI-COMP), resume que las competencias digitales son “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital” (p. 8). Señala, además, que se trata de la manera creativa, crítica y segura con que se utilicen las TIC para lograr los objetivos propuestos en el ámbito laboral, el educativo, tiempo de ocio y la participación en la sociedad.

En cuanto a las normas para medir el nivel de competencias digitales; Silva, Miranda, Gisbert, Morales & Onetto (2016), concentraron los datos más importantes que explican con claridad la constitución de los patrones que encontraron en su estudio realizado; en donde tomaron en cuenta las dimensiones que evalúan competencias técnicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión, seguridad, entre otras, y los niveles de competencia de cada uno como el inicial, medio y avanzado, por citar algunos.

Entre los patrones que incluyeron, se encuentran el modelo NTETS-S, constituido por cinco dimensiones y cuatro niveles de enfoque; el de la UNESCO, denominado *Estándares de competencia TIC* para docentes, con seis dimensiones y tres niveles de competencia; el Marco Común de Competencia Digital Docente del Ministerio de Educación de España, con cinco dimensiones y tres niveles de competencia; de América Latina y del Ministerio de Educación de Chile, el modelo de Competencias TIC para Docentes, con cinco dimensiones y cuatro niveles; así como el de Colombia, denominado Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente, con cinco categorías y tres niveles.

## **Metodología**

Dado el problema identificado y los objetivos propuestos, se trata de una investigación no experimental, exploratoria, cuantitativa, descriptiva; ya que se recogen las expectativas y necesidades que el profesorado de posgrado, en modalidad escolarizada y no escolarizada, tienen respecto a las competencias digitales docentes.

La muestra se identificó como no probabilística, en donde “los elementos no dependen de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o propósitos del investigador” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 176). En este estudio participaron 23 profesores en dos grupos: once en la modalidad escolarizada, y doce en la no escolarizada, bajo los criterios de que fueran profesores(as) de la Universidad Autónoma de Zacatecas, impartiendo clases en un programa educativo de posgrado.

Para la recopilación de datos, se diseñó un instrumento tomando como referente los patrones mencionados; constituido por cuatro categorías: I. Datos generales; II. Competencias acerca de Educación a Distancia; III. Competencias digitales docentes; y IV. Competencias en el uso de Internet. El cuestionario contiene un total de 44 preguntas; las categorías II, III y IV, se encuentran constituidas por preguntas con nivel de medición de tipo intervalo. El instrumento se diseñó en la herramienta formularios de Google, y se distribuyó a través de Internet a los profesores y profesoras participantes.

Para medir la fiabilidad del instrumento, se aplicó la prueba Alpha de Cronbach; con esta se determina el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; para este caso se obtuvo un valor de 0.741. Huh, Delorme & Reid (2006), señalan que el valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6, y en estudios confirmatorios debe estar entre 0.7 y 0.8.

Para conocer si existe diferencia entre dos grupos, como en la presente investigación, se aplicó la prueba de diferencia de medias (prueba t) para dos grupos con muestras independientes, con la que se comparó el promedio del nivel de competencias digitales en el grupo de profesores y profesoras de las modalidades escolarizadas y no escolarizadas. Los análisis estadísticos se realizaron por medio de *software* SPSS bajo iOS, junto con los datos procesados en Formularios de Google.

## **Resultados y discusión**

En primer lugar, se muestran los resultados descriptivos (ver Tabla 1), y posteriormente los estadísticos.

Tabla 1. Datos descriptivos.

Datos generales de la muestra	Modalidad educativa	
	Escolarizada	No escolarizada
Hombres	6	5
Mujeres	5	7
Edades	35 - 63	33 - 54
Años de antigüedad	12 a 42	1 - 25
Grado académico	11 Doctorado	3 Maestría 9 Doctorado
Dedicación	11 Tiempo Completo	3 Tiempo Determinado 9 Tiempo Completo
Puesto	11 Docente Investigador	12 Docente Investigador
SNI	2 Sí 9 No	Ninguno
PRODEP	7 Sí 4 No	6 Sí 6 No
Área Académica	10 Humanidades y Educación 1 Ciencias Sociales, Políticas, Económicas y Administrativas	12 Humanidades y Educación
Unidad Académica	6 Docencia Superior 2 Letras 1 Filosofía 1 Ciencia Política 1 Historia	12 Docencia Superior
Programa Académico	6 Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas 2 Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna 1 Maestría en Filosofía 1 Maestría en Ciencia Política y Doctorado en Ciencia Política 1 Maestría en Historia	12 MTIE

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de profundizar en el perfil de los profesores y las profesoras que participaron en el estudio, en la Tabla 1 se muestran los datos generales, de los dos grupos de profesores de posgrado: escolarizado y no escolarizado.

### **Resultados estadísticos**

Del criterio II. Competencias acerca de Educación a Distancia, se observa que las profesoras y los profesores en la modalidad escolarizada, presentan un menor grado de conocimiento, con una notable diferencia entre ambos grupos.

Tabla 2. Comparación en el conocimiento acerca de la Educación a Distancia en los profesores de las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Pregunta	Modalidad en la que imparte clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
2.1 ¿En qué medida conozco los beneficios de la educación a distancia?	Escolarizada	11	7.09	2.773	0.836
	No escolarizada	12	9.92	0.289	0.083
2.2 ¿En qué medida conozco lo que es el e-learning (aprendizaje electrónico o virtual)?	Escolarizada	11	7.36	2.942	0.887
	No escolarizada	12	9.75	0.866	0.250
2.3 ¿En qué medida conozco lo que es el blended learning (aprendizaje presencial con el apoyo de aprendizaje electrónico o virtual)?	Escolarizada	10	7.60	3.134	0.991
	No escolarizada	12	9.83	.577	0.167
2.4 ¿En qué medida conozco lo que es el m-learning (aprendizaje móvil)?	Escolarizada	11	4.27	3.197	0.964
	No escolarizada	12	9.00	2.594	0.749

Pregunta	Modalidad en la que imparte clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
2.5 ¿En qué medida conozco lo que son los MOOC (Cursos en Línea Masivos y Abiertos)?	Escolarizada	11	6.27	3.379	1.019
	No escolarizada	12	9.42	0.996	0.288
2.6 ¿En qué medida conozco la Web 2.0 (herramientas para la interacción y el trabajo colaborativo en línea)?	Escolarizada	11	5.91	3.534	1.066
	No escolarizada	12	9.42	1.165	0.336
2.7 ¿En qué medida tengo conocimiento de lo que son los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés)?	Escolarizada	11	5.36	3.722	1.122
	No escolarizada	12	9.33	1.723	.497
2.8 ¿En qué medida conozco las competencias que debe tener un profesor a distancia?	Escolarizada	11	6.55	3.236	0.976
	No escolarizada	12	9.17	1.267	0.366
2.9 ¿He recibido capacitación acerca del uso de una plataforma educativa en línea o cursado algún programa educativo bajo esta modalidad?	Escolarizada	11	1.36	0.505	0.152
	No escolarizada	12	1.00	0.000	0.000
2.10 ¿Me gustaría impartir un curso en una plataforma educativa en línea?	Escolarizada	11	9.82	0.405	0.122
	No escolarizada	12	9.67	0.651	0.188

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar los resultados de los ítems 2.4, 2.5, 2.6, 2.7 y 2.8 de la Tabla 2, presentan una diferencia significativa mayor, lo que se refiere a que los profesores y profesoras de una modalidad no escolarizada, tienen mayor conocimiento en cuanto a las diferentes opciones de distribución del conocimiento e interacción con las y los estudiantes.

Tabla 3. Comparación de las competencias digitales docentes en las modalidades escolarizada y no escolarizada.

<b>Pregunta</b>	<b>Modalidad en la que imparte clases</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>Error típ. de la media</b>
3.1 Operar una computadora y sus periféricos.	Escolarizada	11	8.09	2.300	0.694
	No escolarizada	12	9.67	.888	0.256
3.2 Instalar y desinstalar programas informáticos en una computadora.	Escolarizada	11	9.55	.688	0.207
	No escolarizada	12	9.58	.669	0.193
3.3 Utilizar software para procesar texto, hojas de cálculo, manejo de bases de datos, diseñar presentaciones.	Escolarizada	11	6.45	2.734	0.824
	No escolarizada	12	9.42	1.165	0.336
3.4 Utilizar software para la creación de gráficos, imagen, audio y video.	Escolarizada	11	4.73	3.608	1.088
	No escolarizada	12	8.00	2.629	0.759

Pregunta	Modalidad en la que imparte clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
3.5 Desarrollar páginas web, que cumplan con los estándares de diseño universal.	Escolarizada	11	7.45	2.770	0.835
	No escolarizada	12	8.83	1.030	0.297
3.6 Desarrollar objetos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje.	Escolarizada	11	6.36	3.802	1.146
	No escolarizada	12	8.92	2.234	0.645
3.7 Comprender las implicaciones legales y éticas del uso de licencias de software privativo y Software Libre y promoverlas entre mis estudiantes.	Escolarizada	11	9.91	0.302	0.091
	No escolarizada	12	9.50	0.674	0.195

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de las competencias digitales docentes, en la Tabla 3 los ítems que muestran una diferencia significativa son el 3.3, 3.4 y 3.6; en donde, quienes tienen mayor competencia para: *Utilizar software para procesar texto, hojas de cálculo, manejo de bases de datos, diseñar presentaciones; Utilizar software para la creación de gráficos, imagen, audio y video; y Desarrollar objetos de aprendizaje* de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, son los profesores y las profesoras de la modalidad no escolarizada; en los demás ítems, no se observa una diferencia significativa.

Tabla 4. Comparación del criterio Competencias en el uso de Internet en los profesores de las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Pregunta	Modalidad en la que imparte clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
4.1 Realizar búsquedas de información por Internet con diferentes navegadores como: Explorer, Safari, Google Chrome, Mozilla, entre otros.	Escolarizada	11	8.36	2.014	0.607
	No escolarizada	12	9.42	.900	0.260
4.2 Llevar a cabo búsquedas de información avanzadas, en páginas confiables y de manera segura (filtros, https, navegación privada, entre otros).	Escolarizada	11	8.55	2.339	0.705
	No escolarizada	12	8.83	1.528	0.441
4.3 Realizar búsquedas de información en bases de datos especializadas e indicadas disponibles en Internet.	Escolarizada	11	8.91	1.973	0.595
	No escolarizada	12	8.50	2.153	0.622
4.4 Evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en Internet (autores prestigiados).	Escolarizada	11	7.45	3.174	0.957
	No escolarizada	12	8.83	2.209	0.638
4.5 Identificar los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, tales como privacidad, propiedad intelectual y seguridad de la información.	Escolarizada	11	8.18	3.093	0.932
	No escolarizada	12	9.50	1.446	0.417



Pregunta	Modalidad en la que imparte clases	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
4.6 Descargar de Internet programas, imágenes y todo tipo de información que considero útil para mi labor académica.	Escolarizada	11	9.55	0.688	0.207
	No escolarizada	12	8.83	2.290	0.661
4.7 Organizar la información recogida de Internet por orden de importancia y clasificarla bajo algún criterio.	Escolarizada	11	6.64	3.557	1.073
	No escolarizada	12	9.08	1.505	0.434
4.8 Organizar, analizar y sintetizar la información mediante herramientas de software especializado.	Escolarizada	11	7.91	2.737	0.825
	No escolarizada	12	8.92	1.311	0.379
4.9 Utilizar redes sociales como medio de comunicación y para compartir información y contenidos educativos entre la comunidad académica.	Escolarizada	11	8.27	3.849	1.161
	No escolarizada	12	9.92	0.289	0.083

Fuente: Elaboración propia.

Referente a la categoría sobre las competencias en el uso de Internet, cuyo detalle se muestra en la Tabla 4; en siete de nueve ítems, los resultados no muestran diferencia significativa, sin embargo, en el ítem 4.6, las profesoras y los profesores de la modalidad escolarizada, son quienes tienen mayores competencias para descargar de Internet programas, imágenes y todo tipo de información que consideran útil para su labor académica; asimismo, en el ítem 4.7, se observa una marcada

diferencia en donde el profesorado de la modalidad no escolarizada, tiene un mayor nivel de competencia para organizar la información recogida de Internet por orden de importancia, y clasificarla bajo algún criterio.

## **Conclusiones**

De acuerdo con los objetivos planteados, se ha identificado que el profesorado que participó en el estudio, de ambas modalidades, cuenta con un alto grado de profesionalización en la investigación y en su campo disciplinar. Esto se constata al ser reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Además de lo mencionado, las profesoras y los profesores requieren de habilidades digitales para complementar su práctica académica y de investigación.

Las y los docentes de la modalidad escolarizada, manifiestan un nivel de competencia digital menor, comparado con los de la modalidad no escolarizada, lo cual hace necesario que, los de la primera modalidad, se capaciten en este criterio; sin embargo, los y las docentes con mayor dominio de competencias digitales, deben seguir con la permanente actualización, a la par de las tecnologías emergentes y a las necesidades educativas del momento.

Dado el surgimiento de nuevas modalidades educativas, mediadas por las TIC y, a las demandas de incrementar la cobertura; se requiere que el profesorado de la modalidad escolarizada, amplíe sus conocimientos acerca de la Educación a Distancia; así como la adquisición de habilidades en el diseño de recursos digitales y estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje, su implementación, evaluación y, en su caso, el rediseño.

Tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada, se requiere que las y los docentes adquieran las habilidades necesarias para analizar, clasificar y sintetizar la información mediante herramientas de *software* especializado.

## **Referencias**

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/sep/20190919-VI.pdf>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Fundamentos sobre Calidad Educativa en la Modalidad No Escolarizada*. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/documentos/924-fundamentos-sobre-la-calidad-educativa-modalidad-no-escolarizada/file>.

- Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo: sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=en>.
- Hernández, C., Ayala, E. & Gamboa, A. (2016). Modelo de competencias TIC para docentes: Una propuesta para la construcción de contextos educativos innovadores y la consolidación de aprendizajes en educación superior. *Revista Katharsis*, Núm. 22, pp. 221-265. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>.
- Huh, J., Delorme, D. & Reid, L. (2006). Perceive deffects of direct-to-consumer (DTC) prescription drug advertising on self and others: A third person effect study of older consumers. *Journal of Advertising*, Vol. 35, Núm. 3, pp. 47-65.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (INTEF, 2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeeccca>.
- Marco Común de Competencia Digital Docente*. (2017).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2008). Series Guía, Núm. 30. Orientaciones generales para la educación en tecnología, *Ser competente en tecnología: ¿una necesidad para el desarrollo!* Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_grales\\_educacion\\_tecnologia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>.
- Silva, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J. & Onnetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno-Uruguayo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 15, Núm. 3, pp. 55-67. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/2807/1982>.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. & Chávez, J. (2016). *Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>.



# Capítulo **VI**

---

## **Software libre en posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas**

*Sahara Araceli Pereyra López  
Verónica Torres Cosío  
Glenda Mirtala Flores Aguilera*



El *Software Libre* se refiere a la libertad que tiene una persona para usar un programa informático sin restricciones. Las libertades implícitas en este tipo de *software*, permiten al usuario: usar el programa con cualquier propósito cuando y como se quiera; estudiar el código fuente del programa y modificarlo para ajustarlo a necesidades particulares; distribuir copias del *software* para ayudar a otras personas; así como, también, de las versiones modificadas del programa para que la comunidad se beneficie y aproveche las mejoras introducidas. El *Software Libre* es una excelente alternativa para la educación, ya que además de representar bajo costo para las instituciones, fomenta el trabajo colaborativo entre los estudiantes y compartir el conocimiento.

En este trabajo se muestra el resultado de una investigación que se llevó a cabo en posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas, teniendo como objetivo principal identificar si las y los docentes, de dicho nivel e institución, hacen uso de aplicaciones de *Software Libre* en el proceso de enseñanza, ya sea como una herramienta de aprendizaje, o de apoyo para elaborar diversos materiales que le sirvan en dicho proceso. Para obtener la información pertinente, se elaboraron encuestas que fueron entregadas y contestadas por diversos docentes y responsables de programas de posgrado. Al realizar, mediante una herramienta especializada, un análisis de los datos arrojados por dichas encuestas, fue posible determinar el uso que se hace del *Software Libre* en posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como, entre otras cosas, identificar si las y los docentes están familiarizados con este tipo de *software*, qué aplicaciones usan más, y si se puede considerar como una opción viable para involucrar en el proceso de enseñanza, dentro de los programas de posgrado.

## **Introducción**

El *Software Libre* surge bajo un paradigma de libertad, donde se pretende que una persona pueda hacer uso de un programa informático, sin restricción alguna, sintiéndose en completa libertad para ejecutarlo, copiarlo, distribuirlo, estudiarlo y modificarlo. Estas son características que hacen de este tipo de *software* una opción que puede ser muy beneficiosa para diversos organismos, especialmente del sector educativo, no solo en el aspecto económico, sino también porque es una herramienta que permite coadyuvar al conocimiento.

Considerando las ventajas que implica usar este tipo de *software* en el estado de Zacatecas, se han llevado a cabo diversas acciones para implementar el uso del *Software Libre* en diversas instancias, de forma particular en aquellas que dependen del Gobierno del Estado, mediante la *Ley para fomentar la creación, desarrollo y*

*difusión de Software Libre y de código abierto del estado de Zacatecas.* Sin embargo, este interés alcanza otras instituciones como la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la que, de forma independiente, algunas Unidades Académicas han llevado a cabo diferentes iniciativas para fomentar su uso, tanto por parte de docentes como de alumnos y alumnas. Aun así, resulta común encontrar que en las escuelas manejan un tipo de *software* que no solo requiere el pago de una licencia para su uso, sino que, además, tiene restricciones.

El objetivo de la investigación es identificar si docentes de posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas, hacen uso de aplicaciones de *Software Libre*, ya sea como una herramienta de apoyo para elaborar materiales didácticos, o como una técnica de enseñanza, así como también detectar las situaciones que pueden interferir para que este tipo de *software* sea usado o no.

### **Aproximación teórica**

El Software Libre nace en la década de los 80, por iniciativa de un hombre llamado Richard Mathew Stallman, quien era colaborador del laboratorio de inteligencia artificial del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), en donde se desempeñaba como programador.

Para Stallman, quien solía colaborar y compartir *software* con centros de desarrollo y con otros programadores de su comunidad, fue un suceso incomprensible el que, de forma prácticamente repentina, los *softwares* se empezaran a vender o distribuir con contratos de licencia, los cuales incluían diversas restricciones de uso y, entre otras cosas, no daban acceso al código fuente. Él, en lo particular, tuvo la necesidad de modificar el *software* de una impresora para solucionar un problema de atasco de papel, pero no le fue posible acceder al código para poder hacerlo, y al solicitar una copia a la compañía que la fabricó, esta le fue negada. Las empresas dejaron de publicar el código fuente, especialmente porque esto implicaba la posibilidad de regalar a competidores la oportunidad de duplicar algo por lo cual pudieran obtener algún beneficio económico (Williams, 2010).

Ante esta situación, Stallman decidió llevar a cabo acciones en contra del *software* que era propiedad de una empresa, y en 1984 comenzó a desarrollar su propio sistema operativo basándose en el diseño elemental de UNIX, usando, además, sus mismos comandos para que hubiera compatibilidad entre ambos sistemas. Es con este primer hecho, que dio inicio al proyecto GNU, cuyo nombre surge como un acrónimo recursivo que significa *GNU is Not Unix* (GNU No Es UNIX), haciendo alusión a que se pretendía desarrollar un sistema operativo de tipo UNIX, pero libre (Stallman, 2009).

Stallman define cuatro libertades esenciales para el *Software Libre* (*Free Software Foundation*, 2019a):

- La libertad de usar el programa, como se desee con cualquier propósito (libertad 0).
- La libertad de estudiar cómo funciona el programa y cambiarlo para que haga lo que uno quiera (libertad 1). El acceso al código fuente es una condición necesaria para ello.
- La libertad de distribuir copias para ayudar a otros (libertad 2).
- La libertad de distribuir copias de las versiones modificadas a terceros (libertad 3), esto permite ofrecer que toda la comunidad se beneficie de las modificaciones.

Pretendiendo, entre otras cosas, retomar la cultura de colaborar y compartir, en 1985 crea la *Free Software Foundation* (FSF), una organización sin fines de lucro, dedicada al desarrollo de *Software Libre*. Ese mismo año, crea la Licencia Pública General (GPL), como un mecanismo para proteger el *Software Libre* con el cual cualquier persona tiene derecho a ejecutar un programa, copiarlo, modificarlo y distribuir versiones modificadas.

Stallman considera que cualquier software que lleve implícitas restricciones, es un software de tipo “privativo”, ya que considera que priva a los usuarios y usuarias, de la libertad de usarlo en cualquier momento y acceder a su código fuente, limitando la posibilidad de colaborar entre programadores y ajustarlo para necesidades específicas (*Free Software Foundation*, 2019 b).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (s/f), los primeros esfuerzos por crear grupos de colaboración e intercambio para el desarrollo de proyectos en México, se dan a raíz de la aparición del Internet, mediante *blogs* y foros de discusión, en los cuales el tema principal era el *Software Libre*; en ellos se difundían noticias y se compartían desarrollos de software, entre otras cosas, para, posteriormente, formar grupos de usuarios y programadores, quienes se contactaban con comunidades de otros países. La comunidad mexicana, buscando una asociación que los representará, creó en julio de 2002, la Fundación de *Software Libre* en México (ya desaparecida), dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el ámbito educativo, el uso de *Software Libre* es una buena alternativa como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que son muchos los beneficios que se pueden obtener. Entre las ventajas que puede ofrecer para la educación, se consideran: presenta una oportunidad para compartir el conocimiento; permite adecuar aplicaciones a las necesidades de una materia, profesor o institución; económicamente representa un ahorro significativo; es una opción para involucrar el uso de las TIC en el proceso educativo.



Señala Stallman (2004), la importancia de fomentar el *Software* Libre en las escuelas, ya que contribuye al saber humano. Considera que, el hecho de que las instituciones educativas cumplan con una función pública de servicio, es motivo suficiente para respetar e impulsar los estándares abiertos, y si se logra tener primero el apoyo del profesorado, es posible instituir una política de uso de *Software* Libre en una institución.

En cuanto al ámbito universitario, Alonso, Figuerola, Zaza & Gómez (2008), consideran que las aplicaciones de *Software* Libre ofrecen excelentes oportunidades para la innovación docente, dentro y fuera del aula, por lo que, en las universidades, tanto públicas como privadas, se debe promover y utilizar, no solo por la cuestión económica, sino también porque brindar servicio público, es motivo suficiente para impulsar su uso entre la comunidad universitaria. De no hacerse así, se podría suponer que se favorece a determinada empresa, y se discriminaría a quienes prefieran software de otro tipo. Al respecto, Stallman (2019) menciona que los administradores de algunas universidades, ven a los programas como una posible fuente de ingresos, y no como una oportunidad para contribuir al conocimiento de las personas. Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES) (2018), considera que las universidades toman una buena decisión, si determinan invertir en las y los estudiantes, en vez de pagar a las compañías de *software*.

Esta misma institución, realizó un estudio en instituciones universitarias de México, con los propósitos de confirmar si el *Software* Libre les es de utilidad, identificar en que ámbitos se usa, y proponer opciones de aplicaciones libres a quienes aún no lo utilizan. Entre los resultados obtenidos, se concluyó que: las áreas académicas son las que más hacen uso de este tipo de *software*; no es necesario instrumentar políticas para la promoción de *Software* Libre, pues este ya se utiliza; su uso se recomienda como una buena práctica; entre las aplicaciones que se recomiendan se encuentra *software* de diseño, programación, ofimática, navegación, entre algunos otros ámbitos (ANUIES, 2018).

## Metodología

Con el propósito de recopilar la información pertinente, que pudiera aportar los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un cuestionario, el cual constaba de preguntas estructuradas bajo una escala de tipo Likert, y otras que permitían al o la participante contestar de forma libre. El instrumento se elaboró en línea mediante la herramienta Formularios de Google Drive, para hacer más fácil su distribución entre las y los docentes, ya que se les proporcionaría vía

correo electrónico, y por el mismo medio se recolectarían las respuestas. Cabe señalar que mediante esta estrategia no se obtuvo la participación esperada, por lo cual se presentó la necesidad de elaborar algunos cuestionarios en formato físico, y buscar a docentes quienes lo contestaran de forma personal. En la Tabla 1 se muestran algunas de las preguntas formuladas, con la finalidad de cumplir con el objetivo de la investigación.

Tabla 1. Preguntas para la investigación.

1.1. Sé exactamente lo que significa <i>Software Libre</i>
1.2. Mi conocimiento para manejar <i>Software Libre</i> es
1.3. Mi preferencia hacia el <i>Software Libre</i> vs. <i>Software</i> que requiere licencia de uso es
1.4. Utilizo aplicaciones de <i>Software Libre</i> como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza
1.5. Las computadoras del centro de cómputo de la unidad académica donde laboro, trabajan con aplicaciones de <i>Software Libre</i>
1.6. Los alumnos de mi unidad académica manejan con facilidad aplicaciones de <i>Software Libre</i>
1.7. Puedo realizar mediante Libre Office diferentes elementos que me sirven de apoyo en el proceso de enseñanza
1.8. Puedo realizar con Microsoft Office diferentes elementos que me sirven de apoyo en el proceso de enseñanza
1.9. ¿Qué aplicaciones de <i>Software Libre</i> utilizo como herramienta didáctica de apoyo en el proceso de enseñanza?
1.10. El uso de licencias de copias o licencias ilegales en común en mi unidad Académica
1.11. Las autoridades de mi unidad académica conocen las ventajas de utilizar <i>Software Libre</i> en el proceso de educación
1.12. El director (a) de mi unidad académica está de acuerdo con el uso de <i>Software Libre</i> en la misma unidad.
1.13. ¿Qué sistema operativo tengo instalado en mi equipo de trabajo?
1.14. ¿Prefiero un sistema operativo de <i>Software Libre</i> o de <i>software</i> que requiere licencia y por qué?

Fuente: Elaboración propia.

## Muestra

En cuanto al tamaño de la muestra, para definirlo se consideró que existen 45 programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas, número que se tomó como base para determinarlo de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Donde:  $n$  = Tamaño de la muestra;  $e$  = error de estimación;  $Z$  = Coeficiente de confianza de acuerdo con el nivel de confianza;  $N$  = Tamaño de la población;  $p$  = Probabilidad de éxito y  $q$  = Probabilidad de fracaso.

Aplicado a los datos de esta investigación, y considerando un intervalo de confianza del 90 % y un margen de error de 0.1, se tiene que el tamaño de la muestra es de 27.

$$n = \frac{(1.64)^2 (.5)(.5)(45)}{(45)(.05)^2 + (1.64)^2 (.5)(.5)} = 27$$

Al considerar el tamaño de la muestra, se buscó la participación de 27 docentes, quienes laboran en un programa de posgrado de la UAZ, pero cada quien en posgrados diferentes. Todos(as) fueron seleccionados al azar, inclusive en los casos donde llegó más de un instrumento contestado por quien perteneciera al mismo posgrado, solo se tomó uno de forma aleatoria, y no se tomaron en cuenta condiciones como el tiempo de dedicación al programa y la categoría de cada docente; en algunos casos, además, se consiguió la participación directa de las o los responsables del Programa.

## Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo una vez que se juntaron, tanto las respuestas que habían llegado vía correo electrónico, como las que se capturaron manualmente de los instrumentos físicos. Enseguida de esto, se determinó la fiabilidad de los datos mediante una prueba de Alfa de Cronbach, la cual dio como resultado 0.8144, lo cual significa que la información recabada es confiable.

Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias, el cual permitió detectar las reiteraciones de los diferentes elementos que formaron parte del instrumento, y comparar resultados de acuerdo con las opciones que se tenían.

## Resultados

La pregunta “Sé exactamente lo que significa *Software Libre*”, se consideró, dado que el término *Software Libre* implica no solo una definición, sino también las condiciones que este trae implícitas. De acuerdo con los resultados, encontramos que la mayoría de los maestros y maestras saben de manera suficiente lo que significa *Software Libre*, sin embargo, de acuerdo con la pregunta acerca del conocimiento para manejar *Software Libre*, encontramos que el número de docentes quienes consideran tener conocimiento suficiente para manejar aplicaciones de este tipo de *software*, es menor. Respecto a la preferencia del *Software Libre* contra el que requiere licencia, menos de la mitad de las y los participantes expresan tener preferencia por este tipo de *software*, y son pocos más participantes quienes dicen usar sus aplicaciones como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza, también son poco menos de la mitad.

En cuanto al *software* instalado en los centros de cómputo, llama la atención que algunos y algunas desconocen el tipo de *software* existente, e inclusive, se menciona que en algunas Unidades Académicas no se cuenta con un centro de cómputo. Aun así, la mayoría de las y los docentes, considera que las alumnas y los alumnos pueden utilizarlo con facilidad al manejar aplicaciones de *Software Libre*.

La respuesta en las preguntas 1.7 y 1.8, respecto al manejo de herramientas de ofimática; tanto en la versión libre (LibreOffice) como la privada (Microsoft Office) fue muy similar, por lo que se asume que las y los docentes conocen la compatibilidad y similitud que hay entre ambas suites, y pueden trabajar, ya sea en una u otra sin problema.

Referente a las aplicaciones de *Software Libre* que manejan las y los docentes, las que más se presentan son LibreOffice, Gimp y Hot Potatoes, sin embargo, para esta pregunta es importante considerar que, aproximadamente una quinta parte, no las usa o no conoce alguna. Vale la pena mencionar que solo se encontró un caso en el cual el docente usa aplicaciones de *Software Libre* como herramientas de aprendizaje, donde, precisamente, la intención es que el alumnado aprenda a manejarlas para realizar diferentes tareas, dependiendo del propósito específico de cada aplicación.

Las preguntas 1.10, 1.11 y 1.12, se consideran como parte de las razones que pueden influenciar para usar o no *Software Libre* en las Unidades Académicas; encontramos que es común el uso de *software* instalado de forma ilegal; que las directoras y los directores, casi en su totalidad, desconocen las ventajas que puede traer el usar *Software Libre*; y que la mayoría de las y los docentes tienen instalado un sistema operativo privado, por lo cual se deduce que son aspectos que no ayudan para su promoción, implementación y uso.

En cuanto a la pregunta 1.13, solo cuatro docentes dijeron tener instalado un sistema operativo Libre en sus equipos de trabajo, destacando que tres mencionaron tener Windows y Linux, mientras que solo uno mencionó únicamente Linux. En cuanto a la preferencia por un sistema operativo Libre, o uno que requiere licencia, la mayor parte manifestó tener preferencia por este último, argumentando, entre otras cosas, que están familiarizados con él, que les parece más fácil, ya que prefieren lo conocido, o porque es el que ya tienen instalado. No obstante, hubo quien reconoció la conveniencia de usarlo, considerando que no hay recursos para el pago de licencias.

## Conclusiones

La investigación fue satisfactoria ya que se cumplió con el objetivo de identificar si las y los docentes de posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas, hacen uso del Software Libre como una herramienta de apoyo o de enseñanza en el proceso de aprendizaje. Los resultados revelan que no se están considerando todas las ventajas que trae el *Software Libre* para la educación, inclusive de las herramientas que llegan a manejar las y los docentes, la mayoría son únicamente de apoyo, por lo que se detecta que no se cuenta con la información adecuada acerca de qué aplicaciones pueden servir en determinados temas como apoyo para entenderlos.

Para lograr que el *Software Libre* se aprovechara realmente en el proceso educativo, se debe mostrar a la o el docente, que en este tipo de *software* siempre encontrará un equivalente al que está acostumbrado a manejar; que las diferencias entre las aplicaciones no son complicadas de asimilar; y que después de manejarlas un poco, puede llegar a acostumbrarse a ellas, y tener la misma confianza que ahora tiene con el software que requiere licencia.

Es importante que, tanto docentes como directivos y directivas de los posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas, tengan plena conciencia de las ventajas que el *Software Libre* puede traer a la educación, para, de esta forma, fomentar su uso entre la comunidad académica, obtener su máximo beneficio y despertar el interés y preferencia por su uso.

## Referencias

- Alonso, J., Figuerola, C., Zazo, A. & Gómez, R. (2008). Software Libre y Software Gratuito para la innovación docente y la creación de contenidos orientados al EEES. En Moro, M., y Torres J. (Editores). *La Adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior en la Facultad de Traducción y Documentación* (pp. 79-103). Salamanca, España: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Estado actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las Instituciones de Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (s/f). *¿Es gratuito el Software Libre?* Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación. Recuperado de: <https://centrosconacyt.mx/objeto/softwarelibre/>.
- Free Software Foundation. (2019a). *¿Qué es el Software Libre?* Recuperado de: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html#f1>.
- Free Software Foundation. (2019b). *El software privativo es a menudo malware*. Recuperado de: <https://www.gnu.org/proprietary/proprietary.es.html>.
- Stallman, R. (2004). *Software Libre para una sociedad libre*. España: Editorial Traficantes de sueños.
- Stallman, R. (2009). El movimiento del Software Libre y el sistema operativo GNU. Congreso Iberoamericano FOSS ver 1.0. Zacatecas, México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=z5UOloNzjto> y <https://www.youtube.com/watch?v=aBTsfDxBcFw>.
- Stallman, R. (2019). *Publicar Software Libre cuando se trabaja en la Universidad*. Free Software Foundation. Recuperado de: <https://www.gnu.org/philosophy/university.es.html>.
- Williams, S. (2010). *Free as in Freedom (2.0): Richard Stallman and the Free Software Revolution*. Boston, U.S.A.: Free Software Foundation.

# Capítulo **VII**

---

## **Uso de internet en Zacatecas: campo de acción para la gestión cultural**

*Octavio Ceballos Pérez*



## **Introducción**

La tecnología es un poderoso instrumento, un medio, pero como tal, es incapaz de solucionar nada por sí mismo, y menos si no sabemos manejarlo adecuadamente. Debemos plantearnos cuestiones más complejas del cómo, para qué y por qué aplicar los cambios en la tecnología para el aprovechamiento educativo, potencializando la baraja de instrumentos a nuestra disposición. De la misma manera en que ejercemos la transmisión del conocimiento, el alumno o alumna, y el usuario o la usuaria, cuentan con las herramientas para la autonomía del aprendizaje, accediendo a medios digitales para su cultivo, pero esta actividad no puede ser completada sin una retroalimentación, y sin la orientación del conocimiento; es aquí, donde no debemos ser ajenos(as) a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a través del uso del internet.

El conocimiento nos permite estructurar objetos de información, asociando y conectando las relaciones entre sí, mientras que, con la tecnología, accedemos a ver tanto una imagen estática (fotografía), como una imagen dinámica (video); también nos permite oír el sonido (audio), el cual es siempre dinámico. Tanto las imágenes como los sonidos, pueden combinarse en la grabación y proyección de video. Estos son los tipos básicos de objetos de información digital (UNESCO, 2005, p. 35).

El tiempo en internet se ha vuelto un elemento valioso para diversos campos de acción, si somos usuarios(as), tenemos una inmensidad de contenido digital por procesar, con infinitas posibilidades que están al alcance solo al deslizar nuestra pantalla táctil, para acceder al bombardeo audiovisual masivo. Pero, si nos situamos del otro lado, del creador o creadora de contenido, también encontramos infinitas posibilidades de acción, donde creamos relaciones y comunicación de todo tipo de información. En este punto, abordamos la creación de contenido cultural; para desarrollarlo no basta con solo conocer el mecanismo de funcionamiento de la red social en particular, es necesario pensar en esta actividad desde la planificación, administración, ejecución y evaluación; y a estos principios de administración, debemos sumarle el valor agregado que nos permiten las redes sociales, la interacción entre una o más entidades.

## **Metodología**

El análisis que se presenta a continuación, tiene un carácter metodológico mixto, conducido bajo un enfoque cualitativo-cuantitativo, combinando características de ambas perspectivas. En primera instancia, se plantea un panorama general del



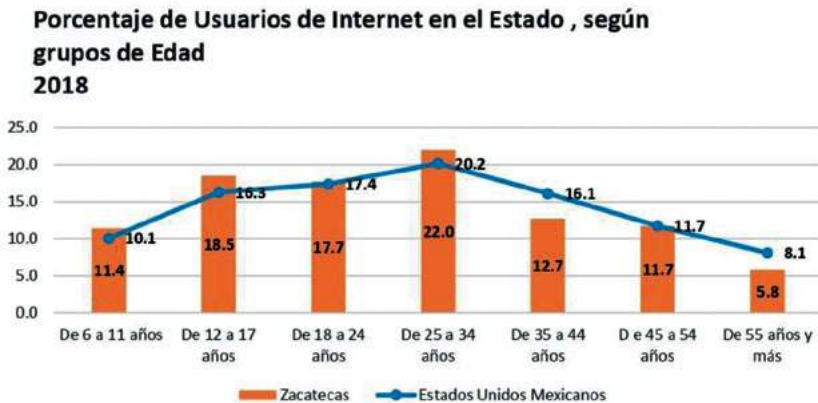
uso de internet en Zacatecas con base en estadísticas y datos; posteriormente, se aborda el campo de acción para la construcción y difusión del contenido cultural digital para la gestión cultural.

### Uso de internet en Zacatecas: Campo de acción para la gestión cultural

En la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), arroja los siguientes resultados para el estado de Zacatecas, los cuales se presentan en las siguientes imágenes informativas seleccionadas, sobre el uso de internet y telefonía celular. La información estadística está proporcionada por individuos de seis o más años de edad.

Partimos del parámetro de que, en el estado de Zacatecas, 812,404 personas, son usuarios(as) de internet (57 %), y 613,020 personas manifestaron no usar internet (43 %). De los usuarios (as) de internet, el 50.9 % son hombres y el 49.1 % son mujeres. Los grupos de edad en que es más alto el uso del internet, se encuentran de 12 a 17 años, y de 25 a 34 años de edad. Para el año 2018, el 41.3 % (182,834) de los hogares en el estado, contaban con conexión a internet. En la Imagen 1, como también está marcada la tendencia nacional, en el estado de Zacatecas la población que más usa internet es de 25 a 34 años de edad.

Imagen 1. Porcentaje de usuarios de internet en Zacatecas, según grupo de edad, 2018.



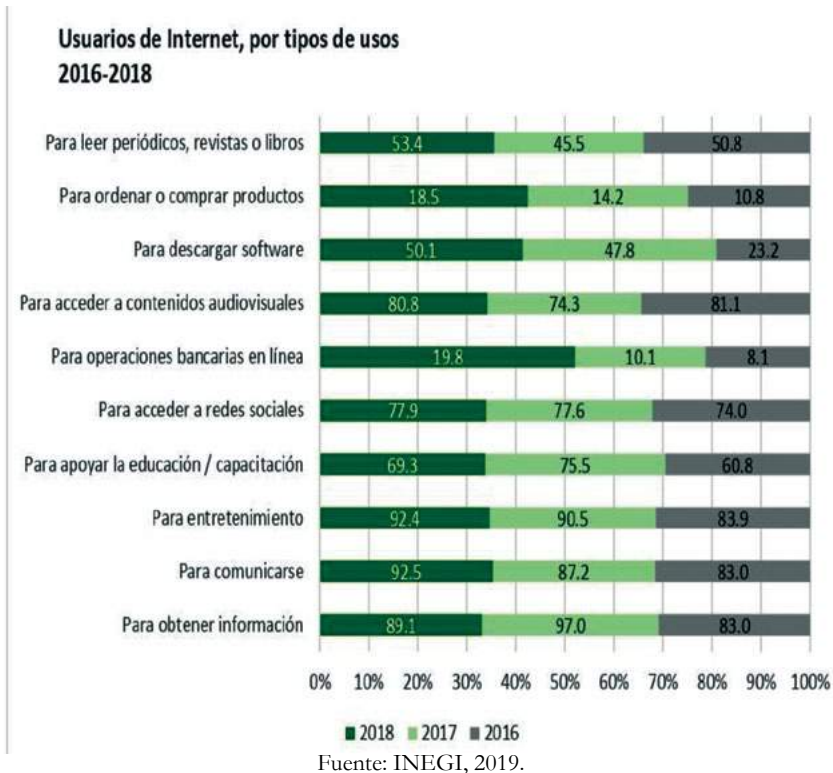
Fuente: INEGI, 2019

El 78.1 % de los usuarios y usuarias de internet se conecta diario, mientras que el 17.1 % al menos una vez a la semana. En la Imagen 2, podemos analizar que

los principales usos de internet en el 2018 son para comunicarse (92.5 %), para entretenimiento (92.4 %), y obtener información (89.1 %). En el concepto de acceder a redes sociales lo identificamos con un 77.9 %, con un crecimiento anual del 3 %.

Resulta también interesante observar que, en esta selección de conceptos, también se desglosa un apartado para apoyar la educación y capacitación, con un 69.3 %, pero perdió un porcentaje del 6.2 % con respecto al año anterior (75.5 %). Este último indicador, abre un panorama para replantear el contenido que subimos a las plataformas digitales a través del internet, cuestionando qué hemos dejado de hacer, o qué hemos cambiado para que este indicador disminuya; sin duda, será interesante seguir monitoreando este ítem en los años venideros. Asimismo, presenta una oportunidad para revertir el porcentaje de este indicador, dejando la apertura a estrategias que conduzcan al aumento en el tráfico de información en el sector educativo y profesional.

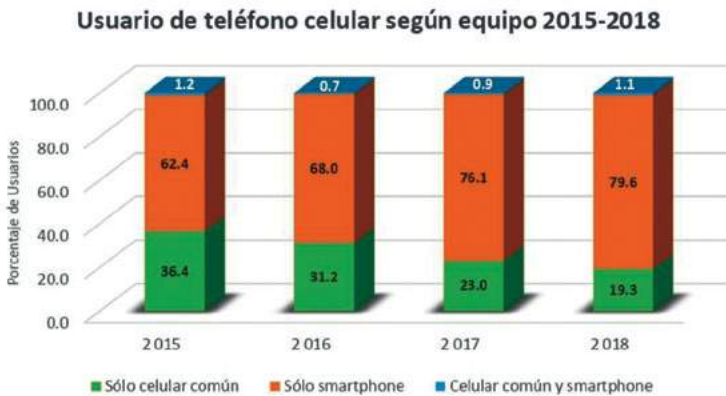
Imagen 2. Usuarios de internet en Zacatecas, por tipos de usos 2016-2018.



Pasando al campo del teléfono celular, entre los años 2015 y 2018, en la Imagen 3 notamos el incremento de los *smartphones* al paso de los años, dejando de adquirir solo celulares comunes, para dar paso a la adquisición de teléfonos inteligentes que cuentan con mayores herramientas para el uso de internet. En el 2018, los *smartphones* con un porcentaje de 79.6 %, han ganado puntaje por encima de los celulares comunes, los cuales disminuyeron hasta el 19.3 %.

Este fenómeno trae consigo otras variables que podemos situar en el campo de la economía, mayor demanda, mayor oferta; los dispositivos móviles ganan terreno en el valor material y económico, creando una continua actualización por tener mejoras que puedan justificar el ascenso en su valor monetario. Podemos apreciar esta situación, cuando realizamos una búsqueda de celulares en algún establecimiento comercial, existen muchas marcas con sus modelos consecuentes, y si a esto sumamos las actualizaciones periódicas que los dispositivos reciben en sus sistemas operativos, tendremos una gama extensa para continuar una búsqueda que puede tornarse incansable en cuestiones medibles de tiempo.

Imagen 3. Usuarios de teléfono celular en Zacatecas, según equipo 2015-2018.



Abriendo el panorama en lo nacional sobre las actividades en línea, con datos de la Asociación de Internet Mx (2019), en la Imagen 4 podemos observar que el fin principal para hacer uso de internet, radica en acceder a redes sociales en un 82 %, mientras que, en segundo plano, se encuentra el motivo de enviar mensajes instantáneos con un 78 %; en tercer nivel, con 77 %, enviar y recibir correos electrónicos; posteriormente, con 76 % la búsqueda de información. Estas cuatro acciones representan las mayores actividades en línea que realizamos. Las redes sociales, se posicionan como la primera actividad con un 73 %, en una frecuencia

de varias veces al día a través de un *smartphone* con un 38 %, permitiendo llegar a la relación de que, el principal uso de internet, es acceder a las redes sociales varias veces al día a través de un *smartphone*.

Imagen 4. Actividades en línea, uso de internet



Fuente: Asociación de Internet Mx, 2019.

El campo de la gestión cultural demanda plantear estrategias que se sitúen en escenarios reales, en contextos donde la sociedad se desenvuelve y emplea su tiempo para fines particulares. Uno de estos espacios, es el rubro de las redes sociales; introducirnos en estas plataformas digitales a través del uso de internet potencializa la comunicación y difusión cultural, pues para ejercer una comunicación efectiva, debemos construir y cuidar la emisión de nuestras publicaciones digitales, conocidas como “post”<sup>1</sup> en redes sociales.

Contextualizando los tres grandes rubros (imagen, video y texto), que conforman un *post* en redes sociales, partimos de la idea del combo perfecto para redes sociales: visual + texto. Uno y otro van de la mano, la imagen o video, consigue el primer impacto al usuario, representa la atracción visual al primer momento de aparición, pero, el reforzamiento de la idea y comunicación, lo encontramos en el contenido textual. El texto por sí solo, tampoco puede generar el impacto completo, incluso, si no es bien redactado, resulta carente de dinamismo y, por ende, puede tornarse aburrido o invisible para la lectura. Pensar en un modo

<sup>1</sup> La palabra “post” en redes sociales hace referencia a una publicación que emite un usuario, comúnmente podemos encontrar la palabra “postear” para hacer referencia a una publicación que ha sido subida a la red social.

administrativo sobre planeación, ejecución y evaluación, nos conduce a plantear la ecuación: contenido visual + contenido textual = *post* con contenido de valor.

Situemos el primer elemento de nuestra ecuación, el contenido visual. Forma la primera impresión hacia el usuario o usuaria, brindando un panorama general de quiénes somos y qué hacemos. Empieza con la construcción desde el perfil, mostrando una imagen que simbolice nuestra entidad, ya sea perfil personal, institucional, empresarial, o para otra función. Es necesario agregar alguna breve descripción, la cual permita a las y los demás, identificar qué pueden encontrar al acceder a nuestro perfil, para así crear empatía con cuentas afines que se interesen en el contenido que podemos mostrar. Se pueden utilizar imágenes propias o de terceros (bancos de imágenes, pero hay que tener cuidado con los derechos de autoría), cuidando la imagen en visual y resolución, esta será la carta de presentación.

En cuanto a lo visual del contenido, se procuran las mismas recomendaciones de acuerdo con los intereses que se persigan. Es propicio buscar la coherencia entre lo que se representa y lo que se comparte, así como cuidar un orden y estética visual en la organización de contenidos. El impacto a través de video ha tomado mayores alcances, pero debemos considerar que publicaciones con videos cortos, pueden alcanzar la tendencia actual de contenido fácil y de rápida duración.

El segundo elemento, el contenido textual, debe contar con un titular que, a primera instancia, muestre la idea que deseamos compartir; pueden ser frases, preguntas, etc. Esta introducción debe animar al usuario a querer continuar la lectura. El texto debe ser coherente, cuidando la ortografía y espacio para agilizar la lectura. Finaliza con un cierre, el cual incluya una breve reflexión, conclusión o una llamada a la acción (puede ser comentar, enviar un mensaje, etc.). Debemos evitar saturar de texto las publicaciones, pues tenemos solo segundos para lograr captar la atención, y esto debe hacerse a través de la misma dinámica de tiempo de permanencia en la red social; esta idea no significa que no existan momentos donde sea necesario incluir más texto, en ocasiones la misma naturaleza del contenido lo amerita, como, por ejemplo, compartir alguna noticia, convocatoria o algún otro material, que requiere de una explicación mayor.

Difundir la cultura a través de las redes sociales no es tarea fácil, ni de resultados a corto plazo, sino un proceso continuo en la oportunidad de crear comunidades culturales, a través de las experiencias y campañas de comunicación. Pensar en crear, compartir y consumir contenidos de los usuarios y usuarias, nos lleva a pensar en la cultura digital (De la Peña, 2014), si la cultura quiere atraer nuevas generaciones, debe atender las reglas de operación digital. Pero ¿Qué podemos compartir en el ámbito cultural a través de las redes sociales? A esta pregunta

le podemos dar el giro, y plantearla de esta manera: ¿Por qué no aprovechar las redes sociales para difundir la cultura? La experiencia de entrar a este universo digital, permite interactuar con los usuarios y usuarias, generando retroalimentación, estableciendo relaciones pensadas a largo plazo; el aprendizaje y monitoreo por parte de las estadísticas, nos conduce a observar inquietudes, necesidades y problemas sociales.

Por lo tanto, el objetivo de usar redes sociales en la cultura debería ser el de crear grandes y fuertes comunidades culturales en las que la institución cultural o las iniciativas culturales fuesen un catalizador que propiciara el intercambio de experiencias. Esto produciría dos efectos inmediatos: por una parte, compromiso y por otra, difusión, más allá de lo que otros medios de comunicación son capaces de conseguir y a mucho menor precio (De la Peña, 2014, p. 103).

Compartir las experiencias en torno a la cultura, resulta parte de esta cultura digital. Poder compartir al instante, representa un gran plus de comunicación masiva, e incluso, puede incitar a otros y a otras a vivir la misma experiencia, o a situarse en la locación desde la cual se ha emitido la publicación. Pensemos en un instituto municipal de cultura, el cual tiene una exposición pública; para ello, ha invitado a la sociedad a visitar el recinto, ha compartido publicaciones, y les ha pedido a los seguidores y seguidoras de su red social, que compartan su visita en su red social preferida; a través de ellos y ellas, se ha llegado a terceros, se han convertido en comunicadores y comunicadoras a su vez, de este suceso, y han creado algo fundamental que permiten estas plataformas digitales: potencializar el alcance y visibilidad del suceso o evento.

La creación colectiva también es un factor importante para la cultura digital; el aporte de los usuarios y usuarias, genera mayor retroalimentación en diversos temas, y la suma de voluntades propicia un ambiente de cooperación, invitando a más personas a ser partícipes de actividades, concursos, convocatorias, eventos, entre otros. Bajo el mismo tenor, podemos destacar la nueva tendencia de financiamiento colectivo, donde un grupo o una individualidad, buscan mecanismos para gestionar recursos económicos a través de plataformas digitales; generalmente, acceder al estímulo financiero no se da en primer plano, pero puede resultar una fuente de reconocimiento para presentarlo ante instancias mayores, las cuales otorguen el apoyo monetario.

Veamos un poco cómo podemos difundir la cultura desde una perspectiva académica. Las instituciones educativas e instituciones culturales, pueden tener varios campos de acción para presentar diversas temáticas de exposición cultural.

Este apartado se presenta como un valor agregado al desarrollo del saber, en el caso de instituciones educativas, tanto para alumnos y alumnas como para docentes, y en su impacto con la sociedad en general. El compromiso con la cultura es parte de las funciones sociales de las instituciones educativas, “por tanto, el valor añadido de la difusión cultural universitaria es el incremento del saber de la comunidad universitaria y del resto de la sociedad, los demás grupos sociales” (Viviente, 2004, p. 74). Podríamos hablar de que, es necesario articular y vincular la cultura hacia el sector social, partiendo desde la academia hacia las áreas de acción para la difusión cultural; estas las podemos encontrar en las convocatorias y exposiciones; en los congresos, diplomados, jornadas, encuentros, conferencias, entre otros; en ediciones publicadas como libros, revistas, periódicos, folletos, etc. Esta suma de actividades, puede ser llevada al plano digital bajo las normas de una comunicación cultural asertiva.

## Conclusiones

Adentrarnos a conocer y emplear las redes sociales, como un campo de acción para la gestión cultural a partir del uso y acceso cotidiano a internet, no significa renunciar a los otros canales y herramientas para generar y difundir contenido cultural; emplear la tecnología es sumar, encontrando nuevas veredas por transitar en el desarrollo social. Representan un vehículo en los cambios generacionales, conectando ideas, conocimientos, intenciones, voluntades, opiniones y sentimientos.

La tendencia en el uso de tecnologías en México está en aumento, no podemos ser indiferentes a seguir actualizándonos en menor o mayor medida, pero esta oleada de información digital también demanda un sentido crítico, una responsabilidad social de quien emite y sube contenidos a la red, así como existen factores positivos, también pueden existir negativos que repercuten en lo que ahora conocemos como “*fake news*” (noticias falsas). Esta desinformación y manipulación, crea escenarios de banalidades, por lo cual implica un esfuerzo mayor en el uso adecuado para la comunicación cultural.

La gestión cultural puede emplear las redes sociales a través del uso de internet para fortalecerse, pero, para ello, es necesario crear estrategias que aborden desde el conocimiento, planificación, comunicación, ejecución, difusión, evaluación e interacción digital, como se ha planteado en este capítulo. La consecución de actividades convertidas en proyectos como raíz básica de acción, nos conducirá a la formulación de programas, y los programas nos llevarán a generar planes, y estos nos llevarán a la propuesta y generación de políticas culturales en

el ámbito estatal y nacional. A través del conocimiento y la creatividad, se puede crear, impulsar, difundir y hasta financiar, para dar un crecimiento a la cultura, y a la cultura digital.

## Referencias

- Asociación de internet Mx (2019, julio, 31). *15º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2018*. Movilidad en el usuario de internet mexicano. Recuperado de: [https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%2BEstudio%2Bsobre%2Blos%2BHa\\_bits%2Bde%2Blos%2BUusuarios%2Bde%2BInternet%2Ben%2BMe\\_xico%2B2019%2Bversio\\_n%2Bpu\\_blica.pdf](https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%2BEstudio%2Bsobre%2Blos%2BHa_bits%2Bde%2Blos%2BUusuarios%2Bde%2BInternet%2Ben%2BMe_xico%2B2019%2Bversio_n%2Bpu_blica.pdf), fecha de consulta 24 de septiembre de 2019.
- De la Peña, J. (2014). Tema 8: ¿Sirven para algo las redes sociales en el sector cultural? *Anuario AC/E de Cultura Digital. Hacia donde vamos: Tendencias digitales en el mundo de la cultura*, pp. 101-112. Recuperado el 21 de septiembre de 2019 de: [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/8RedesSociales\\_JPen%CC%83a.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/8RedesSociales_JPen%CC%83a.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019, abril). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, ENDUTIH 2018*. Principales resultados Zacatecas, México. Recuperado de: [http://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2018/04/Endutih\\_Zac2018\\_.pdf](http://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2018/04/Endutih_Zac2018_.pdf), fecha de consulta 26 de septiembre 2019.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*, pp. 33-37. División de educación superior UNESCO. Recuperado el 21 de septiembre de 2019 de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139028\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139028_spa).
- Viviente, P. (2004). Organización y planificación de la difusión cultural universitaria como valor añadido de toda la sociedad. *Reencuentro*, Núm. 39, pp. 72-78. Recuperado el 22 de septiembre de 2019 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003909>.



# Capítulo **VIII**

---

## **Uso e impacto de redes sociales en el desarrollo de la identidad en alumnos(as) de nivel secundaria**

*Edith Quintero Sánchez  
Nancy Anay Hernández Gómez*



## **Introducción**

En el presente trabajo, se realiza un análisis acerca del uso de las redes sociales (*Facebook, Instagram, WhatsApp*), en el ámbito educativo de las y los alumnos de la Unidad Académica Secundaria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, considerando que influyen para moldear su identidad social y cultural.

En la actualidad, las y los adolescentes viven la acelerada integración de las tecnologías en su vida, y el uso cotidiano de las mismas en la interacción personal con sus pares y el entorno familiar, educativo y comunitario, por lo que, además de ser una herramienta de comunicación, deben de cumplir con otros fines educativos. De acuerdo con la Agenda 2030, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se debe de alcanzar una “Educación de calidad” y la “Reducción de desigualdades”, entre otras cuestiones, por lo que las TIC deben de servir para fortalecer también sus valores culturales y sociales desde y para la educación.

El objetivo es analizar aspectos del tipo de contenidos que las y los adolescentes consumen y comunican, las cuales influyen para construir o fortalecer su identidad. La metodología que se empleó, fue la aplicación de encuestas a estudiantes de secundaria, así como la observación directa, para diagnosticar cómo influye su uso en la conformación de su identidad. El referente teórico está basado en los estudios de la educación relacionados con las TIC y las redes sociales, en el marco de la hiperconectividad y de la Sociedad de la información.

## **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las redes sociales**

El nuevo contexto tecnológico de hiperconectividad está cambiando la vida cotidiana, sus espacios, y sus tiempos: la manera en la cual nos comunicamos, nos divertimos, nos formamos, cuidamos nuestra salud, etc. En realidad, estamos viviendo un cambio drástico de época, en donde, como en toda transformación, hay riesgos y oportunidades en muy distintos ámbitos. Están cambiando de forma acelerada conceptos, estructuras e instituciones que creíamos inmutables.

Desde hace cuarenta años, es que se comenzó a hablar de la Sociedad de la información (Bell, 1973). A partir de entonces, con la aparición del Internet y la *Web 2.0*, se ha modificado la interacción entre individuos, es decir, dicha tecnología nos permite relacionarnos de forma síncrona y asíncrona, desligándonos de un espacio físico, de forma inmediata y con terminales cada vez más sencillos

y económicos. El grupo de aplicaciones fundamentadas en la Internet, facilitan la elaboración y el intercambio de contenidos generados por las y los usuarios (Kaplan & Haenlein, 2010). En este escenario digital, el medio social aparece como una gran ventana que facilita la elaboración y el intercambio de contenidos generados por las y los usuarios (Kaplan & Haenlein, 2010). Las TIC tienen gran importancia, su incorporación ha sido inevitable, la sociedad tiene cada vez más acceso a una computadora, un celular, una *Tablet* y a la conexión de Internet, lo cual favorece la utilización de dicha herramienta (Rodríguez, 2019, p. 188).

Actualmente, la inclusión social se vincula, cada vez más, con el acceso al conocimiento, por la participación en redes sociales y por el uso de las TIC (Hopenhayn, 2002). Según Dolors Reig (2012), las TIC sugieren utilizar redes sociales como herramienta para informar a nuestros amigos(as) y seguidores(as), sobre un tema de interés y comunicarnos con ellos(as) a través *chats*, “estados” o *tuits*.

Las redes sociales son el medio de comunicación más importante en la actualidad, por lo cual se han considerado un fenómeno, por crear la posibilidad de que las personas puedan relacionarse “en línea”; se considera una herramienta social, ya que conecta personas con sus amigos(as), personas que trabajan, estudian, o que vivan cerca de ellos(as) (Hernández, Yanez & Carrera, 2017).

Las redes sociales se definen como estructuras en las que los diferentes grupos mantienen relaciones sentimentales, amistosas o laborales en el contexto de la Web 2.0, multiplicando los espacios de información, discusión e intercambio, de acuerdo con preferencias, intereses, entre otros factores (Hernández, Yanez & Carrera, 2017, párrafo 2).

Fue en el año 2009, cuando se dio el verdadero auge de las redes sociales, aumentando considerablemente el número de usuarios registrados a las mismas. Hasta esta fecha, se tenían registros del 51 % de usuarios adolescentes quienes interactuaban o utilizaban una red social; sin embargo, un año más tarde, se da un salto impresionante, al pasar al 70 % de usuarios(as) (Ureña, 2011), y a partir de 2011, este crecimiento se afianzó con un 75 % de usuarios(as). Es en España, donde las nuevas tecnologías y las redes sociales tienen un alto reconocimiento por parte de la población, ya que en el mismo año se posicionó como uno de los cinco países de todo el mundo que más usuarios(as) reconocían hacer uso de estas (Nielsen, 2010; citado por Moral, 2013).

Es importante mencionar, que las y los usuarios no dejan este medio; sino que lo van ajustando a sus propios intereses, gustos, necesidades, etc., y no cabe duda de que estamos ante un medio que, definitivamente, llegó para quedarse; pues día tras día proporciona nuevas opciones a las y los usuarios.

Existen diferentes redes disponibles para cualquier gusto, edades e intereses, aunque algunas personas son más privilegiadas que otras, lo que se puede confir-

mar al ver su uso y manejo. Entre las más populares se encuentran *Facebook*, *Twitter*, *MySpace*, *Instagram*, *Hi5*; en estas se expone información personal, se puede enviar y leer textos, compartir fotografías, etc. El número de usuarios(as) de estas redes ha aumentado considerablemente, siendo las y los adolescentes quienes ocupan los primeros lugares (Hernández, Yanez & Carrera, 2017). Facebook es la red más extendida, contando con 750 millones de usuarios y usuarias en todo el mundo.

Todas estas opciones no son independientes unas de otras, sino que, soportadas en el hipertexto, interrelacionan entre sí enriqueciendo las posibilidades de comunicación, lo que justifica el enorme atractivo de estos medios, especialmente entre las y los adolescentes. Esta es una de las razones de por qué la nueva brecha social se origina entre quienes tienen acceso a la red, y los que no, ya que el futuro se construye y se desarrolla en la red (Ruíz & De Juanas, 2013, p. 99).

Como ya se mencionó, las y los jóvenes son quienes más utilizan las redes sociales, pero también son el sector más descuidado a la hora de proteger la intimidad, por lo que las y los docentes, y sus padres y madres, deberán crear conciencia sobre el uso correcto de estas, generando asertividad, tolerancia y aptitudes sociales, en las nuevas generaciones (Oliva, 2012).

Es conveniente mencionar las ventajas de utilizar las redes sociales, entre las cuales podemos mencionar las posibilidades de “crear” una identidad, ya sea virtual o personal, eliminar barreras, buscar a familiares y amigos(as), actividades e intereses. Pero, también se da el mal uso de ellas, lo que puede provocar daños al usuario(a), y a las personas de su alrededor. Entre las desventajas más comunes, se han identificado el robo de cuentas por hackers, la adicción, exponer pornografía, entre otros (Hernández, Yanez & Carrera, 2017).

## **Identidad**

Al hablar de identidad sabemos que nos estamos refiriendo a aquella construcción cultural y social del individuo, la cual se conforma de varios aspectos como la actitud, los rasgos característicos, virtudes, habilidades, necesidades, costumbres, creencias, valores, tradiciones, etc., los cuales permiten a las personas diferenciarse unos(as) de otros(as). Dicha construcción identitaria se va generando a lo largo de la vida, mediante la interacción con otros y otras.

De la Torre (2001), define a la identidad personal y colectiva de la siguiente manera:

Cuando se habla de la identidad de un sujeto individual o colectivo hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo,

y que esa conciencia de sí se expresa en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. La identidad es la conciencia de mismidad, lo mismo se trate de una persona que de un grupo. Si se habla de la identidad personal, aunque filosóficamente se hable de la igualdad consigo mismo, el énfasis está en la diferencia con los demás; si se trata de una identidad colectiva, aunque es igualmente necesaria la diferencia con “otros” significativos, el énfasis está en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico de pertenencia.

En otro sentido, podemos mencionar que las identidades se construyen a partir de la apropiación de los engranajes culturales que se consideran simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera), y aquellos que definen la propia unidad y la especificidad (hacia adentro). En pocas palabras, la identidad simplemente es la cultura interiorizada por los sujetos, expuesta bajo el ángulo de su función diferenciadora y que a su vez contrasta con otros sujetos (Giménez, s/f).

### **Identidad y redes sociales**

Existen diferentes estudios en relación con el uso de las redes sociales, por ejemplo, la Fundación Orange (2012), Fundación Telefónica (2012), Fundación Pfizer (2009), entre otros, convergen en el análisis de dichos medios. La presencia de las redes sociales es indiscutible, y ha alcanzado una gran relevancia en nuestra sociedad, cuestión que no se debe desatender (Ruíz *et al.*, 2013, p. 100).

Desde la particularidad de mencionar al individuo, sabemos que este va construyendo su identidad a lo largo de su vida, pero la adolescencia es el periodo en el cual las personas comienzan a consolidar su personalidad. Para (Giones, Valls & Serrat, 2010; citado por Ruíz *et al.*, 2013, p. 107), la identidad es entendida como “una construcción compleja, personal y social, consiste en parte en quién creemos ser, cómo queremos que los demás nos perciban, y cómo de hecho nos perciben”. Sin embargo, en las redes sociales “se juega” con la imagen que se quiere mostrar a otros, por lo que surgen los “perfiles virtuales”, que muestran a quien en realidad no es. Cerca del 50 % de las y los adolescentes, reconoce que experimenta cambios con su identidad, con el objetivo de conocer qué sienten los demás cuando interactúan con una persona distinta, de igual forma, superar la timidez, y facilitar las relaciones con otros(as) (Valkenburg, Schouten & Peter, 2005; citado por Ruíz *et al.*, 2013, p. 107).

La presencia de las redes sociales en la cotidianidad, hace también necesario crear una identidad digital acorde con ellos mismos (Zhao, Grasmuck, 2008; cita-

do por Moral, 2013). Con el uso de la Internet, sobre todo con las redes sociales, las y los jóvenes satisfacen sus necesidades personales, por lo que estas desempeñan un papel fundamental para conformar la identidad de la persona (Maslow, 1991; citado por Parra, 2010).

Un aspecto que las y los jóvenes consideran atractivo de las redes sociales, y de las TIC en general, es la respuesta rápida y la variedad de servicios que se dan al instante, e incluso, la facilidad para controlar sus respuestas escritas que enviarán a sus contactos.

Las particularidades de las representaciones identitarias en redes sociales, nos obligan a verlas desde una perspectiva de distintas disciplinas, donde participen teorías, incluso filosóficas, sobre el “yo”. Según Ricoeur (1996), la identidad personal se construye en una dialéctica complementaria entre la identidad-*ipse* (el carácter, sujeto a la alteridad) y la identidad-*idem*, o mismidad, relacionadas por medio de una narración biográfica en la que la voluntad de coherencia confiere al personaje una determinada singularidad a pesar de los cambios. A la hora de codificar ese relato en las redes sociales, se realiza un trabajo de selección (Domínguez, 2008, p. 64). Ahora el individuo puede estar significativamente en varios espacios a la vez, lo que hace que se multiplique sus presentaciones personales, con distintas estrategias, terminando en un estado multifrenia: el individuo ya no es “indivisible”, es decir, se diversifica en diferentes vestiduras que pueden funcionar de forma cíclica y aislada para adaptarse a diferentes horizontes de relación y de autoexpresión (Gergen, 2006).

La mismidad, es el ajuste de las estrategias de presentación del yo a las expectativas de las personas con quienes regularmente interacciona. Considerando la percepción de cómo se valoran socialmente unos u otros atributos, se da la identificación con aquellos quienes gozan de un mayor prestigio, lo que se traduciría en una identidad cualitativa o identidad social (Tugendhat, 1996).

Se considera que, en todas las culturas, la adolescencia es la etapa clave para generar un proyecto de vida, de ahí que, a lo largo de la historia, este ha sido el proceso socializador determinante en la consolidación de la identidad. La diferencia que existe en la situación actual, es el cambio que han generado las tecnologías. De tal manera, que se ha originado un nuevo modo de configuración de la identidad, y de la relación con las y los otros.

El proceso socializador no ha cambiado, sino que ahora se utiliza esta herramienta como mediadora, para realizar las mismas actividades que las y los adolescentes hacen en otros espacios; y como tal, las determina hasta tal punto de que, “la web 2.0 ha evolucionado primando esa inmediatez y cambiando, con ello, conceptos fundamentales como la privacidad, el derecho a la propia imagen y al

honor o el derecho al olvido, a desaparecer de la Red sin dejar rastro” (Fumero & Espiritusanto, 2012, p. 11).

La Red está determinando la manera de configurar la identidad de las y los adolescentes, ya que facilita la construcción de muchas identidades digitales en diferentes planos de actuación, donde, incluso, puede existir el anonimato como medio de interrelación. Se puede mencionar que, de esta manera, desaparecen los espacios de lo privado, lo íntimo y lo público, porque lo tecnológico constituye cada uno y, por lo tanto, ya es parte fundamental para comprendernos y comprenderlo. Es decir, la tecnología forma parte de nuestra forma de actuar, de relacionarnos y, sin lugar a duda, de ser (Ruíz *et al.*, 2013).

### **Estudio de caso: la Secundaria de la UAZ. Contexto escolar**

La Unidad Académica de Secundaria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), institución que inició actividades en la ciudad de Jerez de García Salinas, Zacatecas, en 1832. La Unidad Académica Secundaria, se encuentra ubicada en el Campus II, en Av. Preparatoria 402-A, Fraccionamiento Progreso, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas.

Esta escuela ofrece el servicio de turno matutino, con un horario de 7:00 a 14:00 horas. Para el ciclo escolar 2019-2020, cuenta con una matrícula de 744 alumnas y alumnos inscritos, y una plantilla de 33 docentes. Como parte de las actividades para el desarrollo integral de las y los alumnos, se cuenta con equipos de fútbol y baloncesto varonil y femenino; Voleibol, ajedrez, natación y atletismo.

De la infraestructura que tiene la Unidad Académica, se puede mencionar que existen cinco edificios, los cuales están conformados por dos niveles, a excepción del edificio D. El edificio A cuenta con nueve aulas, cinco de ellas en la parte superior. En tanto que el edificio B, lo constituyen seis aulas, cuatro en la parte superior y dos en la parte inferior, así como un sanitario para las maestras, y un espacio para el Laboratorio de Química, el cual no se encuentra en las condiciones óptimas.

El edificio C cuenta con dos aulas, las cuales se ubican en el primer piso. El edificio D tiene dos aulas y un espacio para enfermería. La institución tiene 11 cubículos para el servicio de las y los docentes, los cuales se localizan en el edificio C; existe un comedor recién inaugurado (el 21 de enero de 2019). Para el servicio de sanitarios de las y los alumnos, se ubican cuatro espacios: dos en el edificio A y 2 en el edificio C. Para las actividades deportivas existen dos canchas: uno para baloncesto y otra de fútbol, así como algunos espacios de áreas verdes.

Existen áreas administrativas, entre las cuales se encuentran la oficina del director, la oficina del subdirector, y el área de Contabilidad; una sala de maestros

y maestras, dos espacios para Trabajo Social, el área de Departamento Escolar, y el espacio de recepción. También cuenta con una plaza cívica.

Respecto al equipamiento en tecnologías, es importante mencionar que existe un Centro de Cómputo, el cual se ubica en el edificio C, en el segundo piso, equipado con 20 computadoras y un cañón; como complemento a lo anterior, se tienen 12 proyectores de cañón, cuatro de ellos instalados en las aulas y dos pantallas.

## **La metodología**

Para obtener los datos empíricos de esta investigación, se planificó la aplicación de encuestas a un grupo muestra de 31 alumnos y alumnas, quienes en el ciclo escolar 2019-2020 cursan el tercer grado, con un rango de edad de 13 a 14 años, para diagnosticar el acceso que tienen a dispositivos (teléfonos celulares, computadoras, Tableta), tiempo que emplean en su uso, conectividad, contenidos y temas que comparten, con quién comparten o interactúan, etc. Esto permitirá analizar los problemas del uso que hacen de las TIC, y cómo influyen en su identidad, en sus personalidades y en el entorno en el cual se desarrollan.

## **Resultados**

De las respuestas obtenidas de la encuesta que se aplicó al alumnado, algunas se han retomado para definir algunos aspectos en los cuales se observa una mayor influencia de las redes sociales para el desarrollo de su identidad. Con respecto a la pregunta de si cuentan con celular, el 100 % de las y los jóvenes dijeron que sí cuentan con este aparato, y ha sido desde que ingresaron a la secundaria, lo cual confirma lo mencionado por (Rodríguez, 2019, p. 188): Las TIC tienen gran importancia, su incorporación ha sido inevitable, la sociedad tiene cada vez más acceso a una computadora, un celular, una Tableta y a la conexión de Internet, lo que favorece la utilización de dicha herramienta.

En relación con la conectividad, el 96.4 % aseguraron contar con el servicio de Internet en su casa, y como menciona Maslow (1991), con el uso de la Internet, sobre todo con las redes sociales, las y los jóvenes satisfacen sus necesidades personales, por lo que éstas juegan un papel fundamental para conformar la identidad de la persona. Dentro de las herramientas tecnológicas utilizadas, se encuentra el teléfono, dispositivo que más utilizan para conectarse, con 82.1 %; le sigue la computadora de escritorio y la *laptop*, con un 7.1 % ambas y, la Tableta solo ocupa el 3.1 %.



En relación con el tiempo que utilizan las y los jóvenes para conectarse a Internet, se observó que sí son considerables: el 39.2 % respondió que lo hacen durante seis horas o más durante el día, cuando hacen uso de las redes sociales; lo cual es alarmante, ya que no lo hacen con un fin educativo; el 32.1 % se conecta de 2 a 4 horas; el 21.4 % se conecta de 4 a 6 horas, y solo el 7.1 %, se conecta de 1 a 2 horas. Con base en estas respuestas, podemos observar, cómo la mayoría de las y los jóvenes tienen mucho contacto con estos medios tecnológicos; por lo tanto, se asume que, al tener un mayor contacto con la información que obtienen del Internet, el alumnado se ve permeado por esta y, por ende, tiene la posibilidad de adquirir aquellas características que le permitirán construir su propia identidad.

Otra pregunta, fue sobre las temáticas que les atraen a las y los jóvenes. El 75 % dijo que se conecta para encontrar mayormente contenido musical; las amistades son otro tema de interés, con el 53.5 %; seguido de contenidos de estudio en el 42.8 %, la moda el 35.7 %, así como la cultura el 21.4 %, el arte 21.4 %, y la comida 21.4 %. Los temas de menor interés fueron los autos (17.8 %), información sobre sexualidad (14.2 %), la ciencia (10.7 %), y la violencia (3.5 %).

Como nos podemos dar cuenta, el uso de aparatos tecnológicos está más enfocado a otros ámbitos, dejando de lado el educativo. De acuerdo con las respuestas proporcionadas, las y los adolescentes tienen más interés en buscar otros tipos de contenidos, tales como la música, amistades, entre otros, lo cual, de alguna manera, puede contribuir para consolidar o modificar una identidad, debido a la influencia que los contenidos ejercen sobre el individuo.

Según De la Torre (2001), en la identidad hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí, se expresa en su capacidad para diferenciarse de otros(as), identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios.

En relación con los tipos de valores que comparten las y los alumnos, son: en primer lugar, con 89.2 %, la amistad; el respeto con 46.4 %, ocupa el segundo lugar; con un 25 %, la justicia y la solidaridad; el valor artístico con un 21.4 %; los valores culturales con un 14.2 %; con 10.7 % se comparten los valores morales; y, por último, los valores cívicos y éticos, con un 7.1 %.

Aunque la gran mayoría de las y los jóvenes, aseguran que no se dejan influenciar por lo que escuchan u observan en las redes sociales; una parte de ellos y ellas cree que las TIC, sí influyen de manera negativa en la forma de actuar, de ahí que presentan comportamientos no adecuados, los cuales son observados en las

redes sociales (Ramírez *et al.*, 2014). Por ello, se considera que existe un contraste entre lo que la y el joven es (su identidad); hasta cierto momento de su vida y, cómo se reconstruye a partir del contacto con los entornos virtuales; por lo tanto, se aprecia que sí hay una pérdida de valores en las y los individuos, condición que se manifiesta en su actuar del día a día.

Cabe destacar que, el 57.1 % de las y los encuestados, utilizan todas las redes sociales mencionadas: el 17.8 % utiliza Facebook; 14.2 % WhatsApp; 3.5 % Instagram; y solo 7.1 % utiliza otra red. Es así, como le mencionan Hernández *et al.*, (2017), el número de usuarios y usuarias de estas redes ha aumentado considerablemente, siendo las y los adolescentes quienes ocupan los primeros lugares. Facebook es la red más extendida, contando con 750 millones de usuarios y usuarias en todo el mundo, lo cual contrasta con este estudio.

## **Conclusiones**

Partiendo de los resultados obtenidos y posterior a su análisis, se puede mencionar que las y los jóvenes de la secundaria de la UAZ, tienen una gran tendencia a la utilización de las redes sociales, pues como adolescentes son los principales consumidores. En relación con la utilización del teléfono celular, la mayoría de la población estudiantil utiliza este medio, y no precisamente como medio de comunicación, sino que la gran mayoría lo utiliza como medio de diversión y de entretenimiento. También este aparato tecnológico es el que más se utiliza para conectarse al Internet. Ahora las y los jóvenes no necesitan estar en contacto físico para interrelacionarse con otros y otras, pues incluso, lo hacen de forma simultánea con otras personas de otras partes del mundo.

En este sentido, se confirma que las identidades se construyen a partir de la apropiación de los engranajes culturales que se consideran simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y aquellos que definen la propia unidad y la especificidad (hacia adentro). En pocas palabras la identidad simplemente es la cultura interiorizada por los sujetos, expuesta bajo el ángulo de su función diferenciadora y que, a su vez, contrasta con otros sujetos (Giménez, s/f).

Las redes sociales son el medio de comunicación más importante en la actualidad, pues facilitan que las personas puedan relacionarse en línea; es una herramienta social, ya que conecta personas con sus amigos(as), personas que trabajan, estudian, o que vivan cerca de ellos(as) (Hernández *et al.*, 2017). Las y los jóvenes no dejarán de utilizarlas, ya que forman parte de su vida, en las cuales invierten una gran cantidad de tiempo, lo cual, tarde o temprano, contribuirá a la construcción de su identidad, ya sea de forma positiva o negativa.

Es en esta etapa de la adolescencia, cuando las redes sociales constituyen una opción para satisfacer algunas necesidades sociales; lo que ha generado una adicción a estos medios, y hay que reconocer, que están afectando el desarrollo intelectual de las y los estudiantes, ya que, en su mayoría, no tienen el criterio para la elección de información que les sea verdaderamente útil. Esto, a su vez, desencadena el contacto con contenidos no apropiados, los cuales pudieran influenciar negativamente en la conformación de su identidad.

En consecuencia, desde distintos ámbitos debe educarse sobre la utilización responsable y racional de las redes sociales, ya que son escenarios únicos en los cuales la juventud hace frente a los desafíos de la vida y, por eso, deben de aprender también a compartir espacios en los cuales se genera socialización. De igual forma, dado que el “yo digital” entra en un grupo de cosas importantes de la vida (Roca, 2012; citado por Ruiz *et al.*, 2013), debe educarse para la construcción de la “identidad digital”, la cual se encuentra ligada al desarrollo personal y profesional.

Es necesario concientizar a las y los adolescentes sobre un uso responsable de las redes sociales, para que comprendan los riesgos que conlleva hacer uso desmedido y sin control, ya que el contexto donde se desenvuelven, ya sea físico o virtual, contribuye invariablemente para que vayan construyendo su identidad.

## Referencias

- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Domínguez, M. (2008). Técnicas de subjetivación e interacción virtual en tiempo real. Tienen algo en común Michel Foucault y los “chats”. En: Sádaba, A. & Gordo, A. (Coords). *Cultura digital y movimientos sociales* (pp. 49-72). Madrid: Catarata.
- Fumero, A. & Espiritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@ y digitales*. Madrid: INJUVE.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (s/f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Hernández, D., Yanez, F. & Carrera, A. (2017). Las redes sociales y adolescencias: Repercusión en la actividad física. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 242-247. Recuperado en 16 de octubre de 2019, de <http://scielo.sld.cu/>

- sciELO.php?script=sci\_arttext&pid=S2218-36202017000200033&lng=es&tlng=es.
- Hopenhayn, M. (2002). Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. *Revista Ibero-americana*, Núm. 30.
- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, Vol. 53, Núm. 1, pp. 59-68.
- Moral, F. (2013). Analizando comportamientos, riesgos en el uso de las redes sociales. *Revista Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, Núm. 95, pp. 35-45.
- Oliva, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: Una Intimidad Cuestionada. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, Núm. 54. Fecha de consulta 15 de octubre de 2019. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950250003>.
- Parra, E. (2010). Las redes sociales de Internet: también dentro de los hábitos de los estudiantes universitarios. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, Vol. 9, Núm. 17. Recuperado el 16 de octubre de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4915/491549024008>.
- Ramírez, C., Gómez, J., Gómez, C. & Quijano, O. (2014). Las TIC y la subjetividad local. El giro de la identidad juvenil. Un estudio de caso en la Institución Educativa Agropecuaria: “Nuestra Señora del Rosario, Cauca, Colombia”.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Recuperada de: <http://www.dreig.eu/capazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/>.
- Rodríguez, J. (2019). Políticas para la integración de las TIC en los espacios educativos en América Latina y México. En Gutiérrez N., Magallanes M. y Rodríguez G., (Coords.) *Educación, Docencia y Prácticas Escolares: Realidad y Desafíos en México* (pp. 187 - 214). México: Servimpresos del Centro, S. A. de C. V.
- Ruíz, M. & De Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*, Vol. 25, pp. 95-113.
- Ureña, A. (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid: Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de: [http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/redes\\_sociales\\_documento\\_0.pdf](http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/redes_sociales_documento_0.pdf).

# 2

## **Cultura, patrimonio e identidad escolar**





# Capítulo **IX**

---

## **El patrimonio cultural: pilar de identidad y cultura nacional. Una perspectiva desde las políticas culturales y del desarrollo en el México posrevolucionario (1921-1988)**

*Irma Faviola Castillo Ruiz  
Josefina Rodríguez González  
Norma Gutiérrez Hernández  
Ángel Román Gutiérrez*



## Introducción

El patrimonio cultural, es un tema que ha propiciado grandes y profundos debates en el medio académico, político y social. Su construcción social, en el contexto de la historia contemporánea y reciente de México, se puede explicar como resultado de la intervención de distintos actores políticos y sociales, y de la confluencia de diversas condiciones sociales, políticas, culturales, legislativas e institucionales. Tales condiciones tuvieron sus antecedentes desde el siglo XIX, pero, fue durante el periodo posrevolucionario del siglo XX, cuando propiciaron que el patrimonio figurara con otro carácter en el marco de las políticas gubernamentales y, por tanto, de la apropiación social.

El objetivo de este trabajo, es analizar algunas cuestiones que permitan entender cómo, durante el periodo posrevolucionario, el patrimonio cultural funcionó como un pilar para la reconfiguración de la identidad y la cultura nacional, desde una perspectiva histórico-patrimonial, y cómo fue un factor para incentivar el desarrollo económico del país, principalmente por medio del fomento al sector del turismo.

En términos de la historiografía contemporánea del patrimonio, y desde el enfoque teórico de la educación patrimonial, como lo advierte Valentina Cantón (2013), es fundamental reconocer la perspectiva histórica de cómo se construyó la noción de patrimonio durante diferentes periodos, y cómo se ha valorado y usado, para que la sociedad reconozca y se apropie verdaderamente de su patrimonio. Es decir, para educar a la sociedad en torno al patrimonio, y desde el patrimonio, es obligatorio conocer su horizonte histórico, en la corta, mediana y larga temporalidad.

La delimitación temporal, se hace a partir del llamado “periodo de la posrevolución”, el cual, para este caso de estudio, comprende desde la década de los años veinte del siglo XX, cuando se establecieron políticas culturales para fortalecer la identidad y la cultura nacional, bajo la tutela de José Vasconcelos, quien dirigió a partir de 1921 la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP). Por otra parte, se considera 1988 el año de cierre de este periodo, cuando el gobierno de Salinas de Gortari decretó la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA); este suceso fue coyuntural, pues, como lo señala Sergio Garza Orellana: “supuso un quiebre con las políticas culturales que se habían establecido desde el periodo posrevolucionario” (Garza, 2017, p. 1).

En lo fundamental, se analizan dos aspectos. El primero, aborda la institucionalización de la cultura y el patrimonio, tomando como referente la fundación de dos instituciones: la SEP, en 1921, y el Instituto Nacional de Antropología e



Historia (INAH), entre 1938 y 1939. El segundo, se refiere al vínculo existente entre el patrimonio, la identidad cultural y el desarrollo nacional, especialmente impulsado a través del turismo, concebido a este sector como una actividad de impacto social, cultural y, sobre todo, económico; las políticas públicas de las décadas de 1950 a 1980, fueron claves para el desarrollo del turismo en muchas regiones del país.

El planteamiento de la hipótesis a seguir, es que, aunque los antecedentes históricos de la conservación del patrimonio cultural se pueden documentar desde el siglo XIX (incluso se puede estudiar desde mucho antes); su reconocimiento y valoración contemporánea se debió, en gran medida, al proceso político de “reconstrucción” de la identidad nacional, propiciado por el Estado posrevolucionario. El enfoque teórico del análisis, se enmarca en la historia cultural y social, con orientación al fortalecimiento de la educación histórico-patrimonial. Por la naturaleza del tema, la metodología instrumentada, es cualitativa, de orden histórico-documental.

### **Algunas definiciones**

Existen diversas definiciones del concepto de patrimonio, pero, en su generalidad, coinciden en expresar la idea del valor otorgado a aquellos bienes culturales, materiales e inmateriales, y naturales, heredados de forma material y simbólica, de una generación a otra. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural* de 1972, consideró como patrimonio cultural a:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura, monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1972, Capítulo I, Artículo 1).

Puesto que la misma conceptualización del patrimonio, con el paso del tiempo exigió otro tipo de análisis y políticas para su protección, después de un arduo trabajo académico y de gestión por parte de especialistas de diversos países, en 2003 la UNESCO puso en vigencia la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, en donde se definió la nueva categoría de patrimonio cultural inmaterial, la cual se refiere a:

[...] los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2003, Capítulo I, Artículo 2).

En complemento con lo anterior, en cada país, y de acuerdo con sus características culturales, políticas y sociales, se han formulado códigos jurídicos y fundado instituciones especializadas para la protección y salvaguardia del patrimonio; y si el gobierno de esa nación, ha aceptado ser Estado Parte firmante de las Convenciones, Acuerdos y Tratados que la UNESCO pone en vigencia con respecto al patrimonio y los bienes culturales, habrá de sujetarse a su adecuado cumplimiento.

En este texto, no se aborda el tema del patrimonio inmaterial, ya que para la etapa que delimita la temporalidad de estudio, el concepto no se utilizaba como tal en las legislaciones nacionales, ni en los instrumentos de la UNESCO; aunque, de alguna manera, también ya era objeto de estudio por parte de instituciones como el INAH. En la actualidad, a partir de la oficialización de la *Convención* de 2003, ya se cuenta en México con políticas que favorecen su investigación y salvaguardia.

### **La importancia del patrimonio cultural: perspectiva y problemática histórica**

Adicional a las definiciones oficiales que la UNESCO ha propuesto, en un orden antropológico, histórico y sociológico, el patrimonio cultural es el resultado de la relación que los seres humanos organizados en sociedad, han establecido histó-

ricamente con su medio. Como lo señala García Canclini (1997), si se entiende que este patrimonio es una construcción sociocultural, también se comprenderá que su proceso constructivo ha pasado por diferentes etapas y, por ello, ha tomado diversas formas de interpretación, valorización, rescate y “reafirmación de lo propio”, como ocurre con todo sistema cultural (pp. 57-85).

La importancia del patrimonio cultural, radica en que está constituido por bienes materiales e inmateriales, los cuales concentran la memoria histórica y cultural de una sociedad. Sin embargo, en México, como en muchos países, el acceso a este patrimonio no ha conseguido ser democrático ni homogéneo. La desigualdad económica, social y educativa, ha provocado que solo un porcentaje de la población tenga acceso al uso y disfrute de los bienes patrimoniales, como lo advierte Bonfil Batalla (1997, pp. 28-56).

La pretensión de conservar los bienes culturales en México es muy antigua, y responde a diversos contextos históricos. Durante el siglo XIX, se observó una etapa de investigación científica de los bienes culturales, sobre todo, de los monumentos y antigüedades; en esta participaron esencialmente viajeros, antropólogos y arqueólogos, dedicados al estudio de los sitios arqueológicos. También prevaleció la tradición del coleccionismo, la cual derivó años después en exposiciones de museos públicos y privados, cuyo principal fin, fue convertirlos en espacios útiles para fortalecer la educación y la identidad nacional. En el caso de México, después de la Independencia, el Estado oficializó este proceso, y apoyó la creación de los museos públicos, como sucedió con el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, instituido en 1825 por iniciativa de Lucas Alamán, en la Ciudad de México.

A mediados del mismo siglo, se lograron recopilar los primeros inventarios. Este proceso fue a raíz de la desamortización de los bienes eclesiásticos, en 1859. Esta coyuntura histórica obligó al gobierno a hacer el registro de los bienes que pasaron a ser propiedad del Estado secularizado y, con ello, se generaron nuevas políticas de legislación, en aras de conocer y proteger los bienes nacionales.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz, la protección de los monumentos y “antigüedades de los indios”, como se les llamó, ya que no existía el concepto de patrimonio como ahora se conoce, tuvo mayor relevancia. Una característica de su gobierno, fue el uso de la estadística, de ahí que se registraron muchos de los vestigios históricos del país, los cuales fueron pensados como “riquezas” para promover el desarrollo y la modernización. La responsabilidad del registro y cuidado de tales bienes, sobre todo de sitios arqueológicos, edificios, monumentos históricos y artísticos, fue de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, fundada por Justo Sierra en 1905, para delimitar las funciones y atribuciones de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (Tenorio, 1998; Garza, 2017).

La intención de Porfirio Díaz, fue mostrar a México como una nación moderna, tal como lo eran las grandes naciones europeas. Se creyó que el país podría alcanzar su máximo desarrollo a través de generar políticas de apertura económica, pero también de valorar su historia, su “pasado glorioso”, lo cual permitiría construir una identidad “propia”. No obstante, este fue un “artilugio”, como lo advierte Mauricio Tenorio (1998), pues subyacían los graves problemas de desigualdad económica y social, condición que fue el rostro marginal y “oculto” del México moderno.

Durante el siglo XX, después de la coyuntura que representó la revolución social y armada de 1910, se observó la etapa contemporánea de la institucionalización de la cultura y el patrimonio cultural. Pocos años después del levantamiento armado de 1910, se atendió la necesidad de la protección del patrimonio, y en 1914, Victoriano Huerta decretó la *Ley sobre Conservación de Monumentos Históricos y Artísticos y Bellezas Naturales* (Manrique, 1985, pp. 51-65).

## **Las instituciones y la legislación nacional**

Al iniciar la década de los veinte, cuando apenas se lograba estabilizar el país después de la guerra, uno de los momentos más importantes para la institucionalización contemporánea de la cultura, fue la fundación de la SEP en 1921, por iniciativa de José Vasconcelos. De acuerdo con Sergio Garza, quien retoma los argumentos de Rafael de Tovar y Teresa, su creación representó una “estabilización” de lo que se había hecho durante el Porfiriato, pues:

La política cultural establecida en estos años (de la posrevolución), se distinguió, sobre todo, por cinco grandes rubros: creación de escuelas, alfabetización, creación de bibliotecas, educación indígena y un compromiso discrecional en materia de creación artística. Esta última área daría origen a uno de los más grandes movimientos culturales nacionalistas: la Escuela Mexicana de Pintura (Garza, 2017, pp. 5 y 6).

Dieciocho años después, en 1939, la otra etapa determinante llegó con la creación del INAH. Parte de los antecedentes de su fundación, fue la catalogación de bienes artísticos, la cual comenzó en 1935 a cargo del historiador del arte, Manuel Toussaint. Este registro de bienes, fue parte del proyecto de creación del Instituto de Investigaciones Estéticas, de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIE-UNAM), del cual Toussaint fue director durante muchos años, cargo que dejó al ser nombrado Director de Monumentos Históricos, del INAH. En este proceso, participaron destacados académicos y académicas, como la historiadora

del arte Elisa Vargaslugo, y el historiador del arte Francisco de la Maza, quienes también formaron parte del IIE-UNAM (Moysén, 1990, p. 19).

El decreto de Ley que constituyó al INAH, se firmó el 31 de diciembre de 1938, pero entró en funciones en enero de 1939. La *Ley Orgánica del Instituto* le otorgó personalidad jurídica, y señaló su dependencia administrativa de la SEP. Sus funciones principales, fueron: la exploración de zonas arqueológicas; vigilancia, conservación y restauración de monumentos arqueológicos, históricos y artísticos, así como de objetos que en dichos monumentos se encuentren; y propiciar investigaciones científicas y artísticas que interesen a la Arqueología e Historia de México, antropológicas y etnográficas, principalmente de la población indígena. También se consideró que el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía; la Dirección de Monumentos Prehispánicos, y la Dirección de Monumentos Coloniales, formaran parte de las dependencias a su cargo (SEP, 1980, pp. 5-11).

Para la creación del INAH, de igual manera fue importante la gestión de académicos y políticos involucrados con la conservación del patrimonio arqueológico e histórico, y la investigación de las culturas indígenas. Para el presidente Lázaro Cárdenas del Río, durante su periodo de gobierno, de 1934 a 1940, fue central su política social, educativa y cultural, por ello consideró la integración de las y los indígenas al desarrollo del país, y así reivindicar su “mexicanidad”, como un valor nacional; y el INAH, se encargaría en parte de ello.

El surgimiento del INAH fue calificado por Carlos San Juan, como “un suceso especial”, y como un “detonante de la identidad cultural de la nueva sociedad postrevolucionaria” (San Juan, 1985, pp. 95-114). Para lograr sus objetivos, coordinó proyectos de investigación con el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Por tanto, sus acciones buscaron ser incluyentes, conforme a los principios posrevolucionarios: reconocer al “otro”, al sector indígena, y brindarle educación y atención social.

Pocos años después, en 1946, surgió el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), también dependiente de la SEP, el cual coadyuvaría a la investigación, desarrollo y difusión del patrimonio artístico moderno del país. En 1960, sobrevino una nueva institución: la Subsecretaría de Cultura, promovida por Jaime Torres Bodet, la cual también dependió financieramente de la SEP (Garza, 2017, p. 6).

Esta última institución funcionó durante varias décadas, pero, con el paso del tiempo, surgieron nuevos problemas sociales y culturales en el contexto neoliberal, de ahí que las políticas culturales se transformaron, y en 1988 se fundó el CONACULTA, organismo descentralizado de la SEP, cuyas atribuciones fueron coordinar las acciones del INAH y el INBA. Como es sabido, esta estructura se modificó hasta 2015, cuando se decretó la fundación de la Secretaría de Cultura.

El CONACULTA representó una acción dicotómica, pues como argumenta Garza (2017), esta institución:

[...] es una continuidad en cuanto a que asume las mismas funciones que la anterior Subsecretaría de Cultura: fortalecer la identidad nacional, promover y garantizar el respeto irrestricto a la libertad de creación; y garantizar el acceso del mayor número de mexicanos a los bienes y servicios culturales. [...] Sin embargo, la forma de abordar dichos objetivos (por parte de CONACULTA), tendrá un cambio sustancial, que Tovar y de Teresa asume como modernización de los mismos (p. 7).

A estas instituciones nacionales, se sumaron, por su influencia, las internacionales, en el quehacer de la protección del patrimonio en México. Tal es el caso, del Consejo Internacional de Sitios y Monumentos (ICOMOS por sus siglas en inglés), entre muchas otras, las cuales, hasta la actualidad, tienen representación en el país, pues cabe agregar que este proceso de institucionalización y legislación del patrimonio en el México posrevolucionario, fue incentivado también por los procesos históricos internacionales, los cuales incidieron en las políticas de protección del patrimonio, en especial después de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

En cuanto a las legislaciones, después de la Ley de 1914, paulatinamente se crearon leyes estatales, como ocurrió en Michoacán, en 1933; pero en lo nacional, el 23 de diciembre de 1968 se decretó una nueva legislación: la *Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación*, aunque fue publicada hasta el 16 de diciembre de 1970. Mientras se publicaba esta, surgió la *Ley General de Bienes Nacionales*, decretada el 30 de enero de 1969, pero fue reformada el 26 de diciembre de ese mismo año, y modificada el 15 de enero de 1980; al final, fue abrogada por la Ley del 8 de enero de 1982, la cual está vigente todavía (SEP, 1980, p. 7).

En 1972, se abrogó la *Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación* (de 1968), y se decretó la *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas arqueológicas, Artísticas e Históricas*, la cual se conoció como la “Ley del INAH”, por ser esta la institución responsable de su implementación. Esta Ley surgió también después de un largo proceso de análisis y gestiones por parte de académicos y políticos, como ocurrió desde 1951, con la Primera Asamblea Nacional de Corresponsalías del Seminario de Cultura Mexicana, celebrada en Saltillo, Coahuila, con la temática “Preservación y Fomento del patrimonio cultural de las regiones de México”; también en 1955, con la Segunda Asamblea, realizada en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, con el tema: “Defensa del patrimonio cultural de México”; y, en 1958, con la tercera Asamblea realizada en Guadalajara, Jalisco; finalmente, en 1966, con la

*Mesa Redonda sobre Defensa del patrimonio artístico-histórico nacional*, organizada por el Seminario de Cultura Mexicana, en la ciudad de Guanajuato, Guanajuato, bajo la coordinación del arquitecto Luis Ortiz Macedo, corresponsal del Seminario en el estado de Guanajuato (Seminario de Cultura Mexicana, 1968).

De acuerdo con los temas tratados en estas reuniones, se observa que, como parte de los problemas analizados, estaba la necesidad de fortalecer una política de “explotación” del patrimonio cultural, para lo cual, el turismo tendría una función determinante en varios estados del país.

### **El patrimonio museístico**

Durante los años de la posrevolución, las políticas dirigidas a los museos fueron muy importantes. El Estado promovió la historia, la identidad y la cultura a través de los museos públicos, y con fines educativos. Tan solo en 1923, de acuerdo con Miguel Ángel Fernández, se crearon diez museos en distintos estados del país, la mayoría con el tema de arte colonial y ciencia (Fernández, 1980, p. 76). Esto fue representativo de las políticas educativas y culturales que promovió José Vasconcelos, cuando fue titular de la SEP.

Uno de los proyectos más ambiciosos, fue la creación del Museo Nacional de Historia, en 1939, el cual tuvo su sede en el Castillo de Chapultepec, en la Ciudad de México; su acervo se conformó con piezas que pertenecían al Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, creado en el siglo XIX por Lucas Alamán. El nuevo museo fue promovido por Lázaro Cárdenas del Río, ya que consideró que el edificio del Castillo de Chapultepec, debería de tener una función simbólica para la memoria y la identidad histórica nacional, una vez que decidió cambiar la residencia presidencial a la Casa de Los Pinos. La remodelación y el diseño museístico tardaron varios años, y se inauguró en 1944 (Fernández, 1980, p. 95).

Tres años después, en 1947, el Museo Nacional de Artes Plásticas se instaló en el Palacio de Bellas Artes. Entre 1960 a 1964, se fundó el Museo Nacional de Antropología e Historia, con un edificio totalmente nuevo, conocido ahora como el Museo del INAH; su acervo fue casi el mismo del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, e incluso, se considera que, en parte, fue una continuidad del mismo. De igual forma, se abrieron el Museo de Arte Moderno y la Galería de Historia, en la Ciudad de México, y el Museo Nacional del Virreinato, en Tepotzotlán.

Para fortalecer la creación de museos, tanto con fines culturales, educativos y de turismo, durante la década de 1970, el INAH creó la Dirección de Museos. En concordancia, se favorecieron más museos en los estados del país, como el

Museo Regional de Guadalajara (con trabajos de remodelación); Museo Regional de Puebla; Museo Regional de Cuauhnahuac; Museo Regional de Chiapas, y el Museo Histórico de Acapulco, entre otros (Fernández, 1980, pp. 95-106).

Durante la misma época, el INBA fundó el Museo de San Carlos y el Museo Nacional de Arte; la UNAM creó el Museo Universitario de Ciencias y Artes; y el Museo del Chopo, se remodeló. Este impulso museístico nacional, se fortaleció con proyectos de iniciativa privada, como el caso del Centro Cultural Alfa, en Monterrey; el Museo Rufino Tamayo, Centro Cultural Arte Contemporáneo, y el Museo Franz Mayer, estos últimos de gran reconocimiento en la Ciudad de México (Fernández, 1980, pp. 95-106).

Conocer la historia de los museos en México, permite explorar, de igual forma, las estrategias de las políticas culturales y de difusión del patrimonio, implantadas para fomentar la identidad, la riqueza cultural y artística, no solo antigua, sino moderna y contemporánea, abriendo con ello la posibilidad de fortalecer el desarrollo social, educativo, cultural y económico; esto último, en especial desde el turismo.

## **El patrimonio cultural en el marco de las políticas del desarrollo y el turismo**

Desde el primer tercio del siglo XX, la restauración y puesta en valor de los sitios históricos y arqueológicos, comenzaron a unirse con las políticas del turismo. El arqueólogo Daniel Schávelson, argumenta que, a partir de 1937, los apoyos extraordinarios erogados para los trabajos arqueológicos, en especial después de la época en la cual Alfonso Caso dirigió los trabajos de salvamento de Teotihuacán, hasta 1950, provinieron de este sector económico, el cual comenzaba a destacar en la economía del país (Schávelson, 1990, pp. 121-146).

Poco a poco, se implantó una relación simbiótica entre desarrollo turístico y la restauración de los sitios arqueológicos e históricos, a tal grado de que la publicidad turística del país se hizo alrededor de estos dos motivos. Esta situación fue creciendo, pero luego fue relegada por las y los restauradores, aunque no por las y los empresarios del turismo, quienes vieron una oportunidad para aprovechar los recursos económicos que provenían del sector. Schávelson (1990) también observa que la restauración y la conservación quedaron a cargo del Estado, mientras que el turismo fue una actividad del sector privado, en su mayoría al mando de empresas transnacionales (pp. 230 y 231).

El primer atractivo para el turismo, fueron los sitios arqueológicos, aun en los primeros años de la etapa posrevolucionaria. Por ejemplo, en 1931 los sitios más frecuentados, en orden descendente, fueron: Teotihuacán, Tenayuca, Copilco,



Teopanzolco, Monte Albán, Santa Cecilia, Santa Teresa, Uxmal, Chichén Itzá, Mitla, Chacmultún, Texcutzingo, Tepoztlán, Ixtlán, Chalchihuites, Huexotla y la Quemada (Schávelson, 1990, p. 231).

En lo posterior, durante la segunda mitad del siglo, además de impulsar el turismo en sitios de playa, como ocurrió con el puerto de Acapulco, las zonas arqueológicas tuvieron un importante incremento en el número de visitantes. El turismo extranjero registrado, el cual fue más notable que el nacional, incrementó sus cifras. En 1950 llegaron 384, 000 turistas; en 1965, 761, 000; y en 1970 se registraron 1,350, 000. Como dato adicional, la mayoría de las y los viajeros provenían de los Estados Unidos de Norteamérica (Fomento Cultural Banamex, 1989, p. 77 y 111-114).

Las políticas turísticas, fueron parte del desarrollo económico de México; pero, en ello estaban también implicados la identidad y el patrimonio material, inmaterial y natural, así como la memoria histórica y cultural de las y los mexicanos; elementos que, desde su pasado más remoto, y desde un análisis teórico como el que plantea Benedict Anderson, han sido cohesionadores de la nación y germen de su sentido de “comunidad imaginada” (Anderson, 1997).

En ese sentido, otro elemento cultural que favoreció la difusión de la cultura y la identidad mexicana, así como la promoción turística nacional e internacional, fue la industria cinematográfica, durante la llamada “Época de oro del cine mexicano”, pues como lo señala Maricruz Castro-Ricalde (2014):

Durante la edad dorada del cine mexicano, un periodo que abarca más o menos entre 1936 y 1956, la industria fílmica azteca se convirtió en una de las más prolíficas en el mundo y ejerció una influencia decisiva en la construcción de una cultura y una identidad nacional para los mexicanos. Esta época ha llamado la atención de los estudiosos que han observado la centralidad de su rol en la construcción de una “comunidad nacional imaginada” (Anderson, 2007), conseguida por el empleo singular de géneros, narrativas, arquetipos, sonidos e imágenes (p. 10).

Al evaluar la importancia que esto tenía para el país, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se creó la *Ley Federal de Turismo* y el Consejo Nacional de Turismo, en 1958. Comenzó la profesionalización de guías de turistas y se crearon escuelas de gastronomía en algunas entidades. También se fundó la Cámara Nacional de Turismo y la Confederación Nacional de Turismo. Y, como política estratégica para diseñar proyectos sustentables, se formuló el Plan Nacional de Desarrollo Turístico (Fomento Cultural Banamex, 1989, pp. 113 y 114).

Estas políticas cambiaron radicalmente de dirección durante la década de los ochenta, cuando la UNESCO comenzó a hacer las declaraciones de Patrimonio

Cultural de la Humanidad, a ciudades que, por su carácter histórico, artístico y arquitectónico, fueran representativas de la cultura y el desarrollo humano, detonando con ello el llamado “turismo cultural”. Durante esta etapa influyó la economía liberal que abrió, además, la inversión extranjera, así como el impulso que Salinas de Gortari dio a la cultura y al patrimonio nacionales, a través de los programas del CONACULTA.

## **Conclusiones**

La valoración, conservación y difusión del patrimonio cultural y natural en México, ha sido un proceso dirigido por el Estado y sus instituciones, pero no se habría sostenido sin la aceptación en el imaginario colectivo de las y los integrantes de la nación. Como elemento de identidad cultural, el patrimonio representa la unidad para quienes comparten ciertos bienes y prácticas culturales. Es un sistema material e inmaterial, el cual, como argumenta García Canclini (1997), sustenta la identidad de una nación, pues, además del territorio, la población y sus costumbres, existe “una construcción imaginaria de lo que se considera propio o identidad de la nación” (p. 59).

Por otra parte, como lo ha señalado Florescano (1997), se puede decir que la noción de patrimonio en el contexto contemporáneo y reciente de México, se fortaleció a partir de las políticas del gobierno posrevolucionario, ya que:

Una de las mayores hazañas del Estado surgido de la Revolución de 1910 fue haber creado una noción de la identidad y el patrimonio nacionales, e inducir su aceptación en la mayoría de la población. Luego del movimiento revolucionario de 1910 se aceptó que tanto el pasado prehispánico como las tradiciones rurales y las clases populares representaban los valores auténticamente nacionales (p. 17).

Sin embargo, las políticas del patrimonio cultural dependen, en gran medida, de los grupos de poder político e intelectual que influyen en las instituciones del Estado, y se vuelve un escenario en el cual convergen diversos intereses e ideales. Pero, más interesante aún, es que se comprenda que el patrimonio es un campo cultural, el cual permanece y se renueva constantemente, por encima de cualquier política que el Estado pueda generar.

En complemento, la crisis del Estado, el recorte de financiamiento para la cultura, los conflictos políticos y la inseguridad pública, obligan a preguntarse cuál ha sido en realidad el desarrollo generado por el patrimonio, y si ha sido bien empleado para formar a mejores ciudadanos y ciudadanas. El problema es que el

patrimonio no ha generado significaciones de identidad homogéneas para todos los grupos sociales, por lo cual, habremos de evaluar cuáles son los retos que al respecto enfrentan el Estado y las instituciones encargadas de la cultura y de la preservación del patrimonio, así como las de Educación, y la sociedad en general.

El reto es mayor para las políticas culturales y educativas, pues estudios sociales han demostrado que durante los años de transición entre el siglo XX y el XXI, disminuyó el sentido de pertenencia y confiabilidad de la sociedad hacia las instituciones políticas, económicas y sociales, mientras que la confianza se depositó con mayor ventaja en las instituciones culturales (Capello, 2005, pp. 253-282). Ante el nuevo paradigma histórico, es necesario que nos comprometamos más como sociedad, como académicos y académicas, políticos y políticas, y gestores y gestoras de la cultura y el patrimonio. Pues como lo señaló Thomas Calvo, “[...] más que nunca, necesitamos ser dueños de nuestra imaginación y nuestras fantasías... Vivimos tiempos de incertidumbre. Más que nunca es necesario exigir legitimidad” (Calvo, 1995, p. VII). Esa imaginación y legitimidad, son valores que debemos de fortalecer para vivir y heredar realmente con significación, el patrimonio cultural y natural de nuestro país y del mundo.

## Referencias

- Alba, S. (1968). Organismos y medios de vigilancia y defensa del Patrimonio artístico nacional. En *Mesa Redonda sobre Defensa del patrimonio artístico-histórico nacional, Guanajuato, Gto.*, enero de 1966. Memorias, (pp. 49-58). México: Seminario de Cultura Mexicana.
- Anderson, B. (1997). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica (Primera reimpresión).
- Bonfil, G. (1997). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. En Florescano, E. (Ed.). *El patrimonio nacional de México*, (pp. 28-56). México: CONACULTA / FCE.
- Calvo, T. (1995). Presentación. En Nava, C. & Carrillo, M. (Coords.). *México en el imaginario*, (pp. I-VII). México: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos / Universidad Pierre Mendes France / Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Cantón, V. (2013). Desarrollo de la educación patrimonial en México. En *Correo del Maestro*, Núm. 209, pp. 30-46.
- Capello, M. (2005). Identidad nacional y carácter cívico político en el México de la transición política. En *La identidad nacional mexicana como problema político y*

- cultural. Nuevas miradas*, (pp. 253-282). México: CRIM / UNAM.
- Castro-Ricalde, M. (2014). El cine mexicano de la edad de oro y su impacto internacional. *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Núm. 82, pp. 9-16.
- Fernández, M. (1998). *Historia de los Museos en México*. México: Promotora de Comercialización Directa, S.A. de C.V.
- Florescano, E. (1997). El patrimonio nacional. Valores, usos, estudios y difusión. En Enrique Florescano (Ed.), *El patrimonio nacional de México*, (pp.16-27). México: CONACULTA / FCE.
- Fomento Cultural Banamex. (1989). *Adolfo López Mateos*. Un pueblo unido con su esfuerzo. México: Fomento Cultural Banamex.
- García, J. (1968). Aspectos legales de la defensa del Patrimonio Cultural. En *Mesa Redonda sobre Defensa del patrimonio artístico-histórico nacional, Guanajuato, Gto., enero de 1966. Memorias*, (pp. 37-47). México: Seminario de Cultura Mexicana.
- García, N. (1997). El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional. En Florescano, E. (Ed.), *El patrimonio nacional de México*, (pp. 57-85). México: CONACULTA / FCE.
- Garza, S. (2017). *Modernización, liberalización, legitimación e interculturalidad en las políticas culturales de CONACULTA (1988-1994)*. Torreón: Universidad Iberoamericana Torreón / Maestría en Gestión sociocultural. Recuperado el 11 de junio de 2020, de: [https://www.academia.edu/37323188/Modernizaci%C3%B3n\\_liberalizaci%C3%B3n\\_legitimaci%C3%B3n\\_e\\_interculturalidad\\_en\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_culturales\\_de\\_CONACULTA\\_1988\\_-\\_1994\\_?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/37323188/Modernizaci%C3%B3n_liberalizaci%C3%B3n_legitimaci%C3%B3n_e_interculturalidad_en_las_pol%C3%ADticas_culturales_de_CONACULTA_1988_-_1994_?auto=download&email_work_card=download-paper).
- Manrique, J. (1985). Leyes de 1914 y 1916 sobre conservación de monumentos históricos o artísticos. En *Primera Reunión para definir una política Nacional de Conservación de Monumentos*, (pp. 51-65). México: INAH-Dirección de Monumentos Históricos.
- Moyssén, X. (1990). Federico Sescosse y el Instituto de Investigaciones Estéticas. En Bargellini, C. *et al.*, *Homenaje a Federico Sescosse*. México: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- San Juan, C. (1985). La creación del INAH. Notas sobre cultura y poder en el México contemporáneo. En *Primera reunión para definir una política nacional de conservación de monumentos*. Las legislaciones sobre la conservación de los monumentos históricos, (pp. 95-114). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Dirección de Monumentos Históricos.
- Schávelson, D. (1990). La conservación del patrimonio cultural en América Latina. *Restauración de edificios prehispánicos en Mesoamérica: 1750-1980*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires / Instituto de Arte Americano e Investigaciones

Estéticas “Mario J. Buschiazzo”.

Seminario de Cultura Mexicana (1968). *Mesa Redonda sobre Defensa del patrimonio artístico-histórico nacional, Guanajuato, Gto., enero de 1966*. Memorias. México: Seminario de Cultura Mexicana.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1980). *Disposiciones legales del patrimonio cultural*. México: SEP / INAH.

Tenorio, M. (1998). *Artifugio de la Nación Moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO.



**La investigación escolar en la  
comunidad, una discusión entre  
creación artística y diseño de  
experiencias en el aula**

*Jorge Eduardo Urueña López<sup>1</sup>*



---

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado del proyecto de investigación denominado Centro de Investigación Social: *Diseñando la Ciudad de la Institución Educativa Barrio Olaya Herrera* (Núcleo académico 923) Secretaría de Educación de Medellín (Colombia) en los años 2015-2017.

## Introducción

Los currículos contemporáneos se definen como campos de acción que se caracterizan por la legitimidad de los valores y códigos inherentes a los lenguajes contemporáneos (plástico, visual, corpóreo, olfativo, texturizado), que se desarrollaron después de la segunda mitad del siglo XX. Además, se identifican con los momentos que conlleva el maestro o maestra en su accionar a través del objeto –práctica educativa– en el ejercicio de comunicación que establece con el área disciplinar a la que se inscribe. En este punto, el concepto, el proceso, las dimensiones del saber, el tiempo y el espacio, se asumen como puntos de partida y categorías de trabajo con las que se delimita una revolución en el trabajo del aula, posibilitando la creación de experiencias significativas a partir de las necesidades de la comunidad.

Por ello, es imperioso plantearse según el escenario de crisis que contempla la *contemporaneidad*,<sup>2</sup> cómo se resignifican dichos valores para producir un currículo comprendido como creación artística. Esto impone una construcción sociocultural del aprender por gusto, según la formación disciplinar del maestro(a), y cómo se proyectan, a manera de diseño de experiencias (Press & Cooper, 2009), en las necesidades que responden a la comunidad que acoge la institución educativa donde se lleva a cabo dicha práctica formativa.

En ambos casos, se busca reevaluar las condiciones primarias que plantea el objeto de la práctica formativa con su sujeto hacedor (maestro, maestra) y las experiencias que tiene el otro(a) (estudiante). Condiciones que actúan bajo la dicotomía valorativa o las entidades binarias con las que siempre se ha reconocido el ser humano: lo visual, lo corpóreo, lo auditivo, lo audiovisual, lo expandido; entre otras valoraciones que han condicionado al currículo en la contemporaneidad, y que reproducen su sistema ontológico, de ser, conocer y hacer para y por la comunidad.

Por ello se abordan los Estudios Visuales Contemporáneos y su relación con las dimensiones de la tecnología, las artes y la historia, sin descuidar la *transdisciplinariedad e interdisciplinariedad* que se originan por/en este encuentro multidimensional, dispuesto y ordenado a través de la comunicación como método para *deconstruir* las narrativas escolares, las cuales interceden en las propuestas que actualmente conocemos en el aula de clase.

---

<sup>2</sup> Se entiende aquí como el momento histórico donde el conocimiento, la experiencia, la producción, entre otras acciones humanas se encuentran fragmentadas, divididas, modulares e intertextuales.



## ¿Cómo entender el problema de la planeación curricular como creación de experiencias significativas?

En las últimas cuatro décadas en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2009); precisa que son varias las perspectivas teóricas y métodos de investigación social, que han determinado los estudios en creación artística y en planeación curricular, dentro del aula de clase contemporánea; especialmente aquellas en las cuales se comparte la formación de estudiantes, que desde las artes y el diseño, pueden resolver necesidades de la comunidad en la que habitan; permitiendo así, la formación escolar como experiencia para la vida. A continuación, se presentan algunas de estas reflexiones académicas.

El diseño gráfico y las artes visuales, dejaron de ser reconocidos como vagos oficios mecanicistas o campos de estudios técnicos orientados a la producción empresarial. Se han transformado en áreas del conocimiento que fundamentan la formación profesional, a partir de la configuración de un objeto de estudio concreto: la investigación para la creación de experiencias significativas en el aula. Estas son susceptibles de ser abordadas a partir de diversos enfoques metodológicos o construcciones teóricas contemporáneas.<sup>3</sup>

Planteamientos como el de Ricupero (2007) permiten confirmar que estas áreas se han redefinido, en la medida en que los colectivos juveniles y artísticos han transformado la realidad del currículo como una experiencia formativa que define la práctica educativa como un escenario para la *deconstrucción* de los valores que se proyectan tradicionalmente en el aula, a través de las expresiones visuales cotidianas.

Por ejemplo, para este caso, vale la pena citar los diversos acercamientos aportados por la academia sobre fenómenos cotidianos como el graffiti. Para las escuelas de formación de *Vieja Guardia*, se comprende como la expresión gráfica y material histórica de la subjetividad de un prometedor artista callejero.

Para otras posturas, tales como el diseño de la experiencia formativa; se asume como la producción comunicativa, discursiva, que permite reconocer, tanto al maestro o maestra, como al o la estudiante, su lugar inmediato en el escenario político y social de la comunidad en la que se encuentran; sin mencionar que su discurso visual es el principal responsable de una construcción intersubjetiva sobre cómo se vive en el barrio: el respeto, la solidaridad y el compañerismo; imaginarios urbanos que divagan por la ciudad como espacio formativo (Silva, 2014).

---

<sup>3</sup> Caso de Centro de Investigación Escolar: Diseñando la Ciudad. Urueña, J. (2015) La investigación escolar como la transformación del barrio desde un enfoque de la comunicación para el cambio social. Medellín: Cartilla de Programa Ondas Colciencias – I. E. Barrio Olaya Herrera.

Como oficio, se enmarcaron en la enseñanza de habilidades y conocimientos para el manejo de la dimensión material de la producción. Aquí las destrezas en el uso del color, la textura, las dimensiones espaciales y la planimetría, entre otros aspectos de la forma, eran cuestiones que se planteaban desde la fenomenología de los estilos y desde la producción material, como construcción histórica y social de una comunidad en particular (Barilli, 1984). Aquí no se diseña por la afiliación a una forma, concepto, movimiento o tendencia. Por el contrario, se diseña para la vida, tomando las experiencias vividas por la comunidad como escenario para la reflexión, para fundamentar los saberes comunitarios como bases dialógicas que definen la forma de enseñar y aprender en el aula.

El ciudadano y la ciudadana, independientemente de los roles que les ha concedido las ciencias de la educación, se motiva a experimentar su vida a través de la construcción histórica que cargan sus entornos de vida. El barrio deja de ser una mera expresión territorial con la cual múltiples analistas o estudiosos de las ciencias sociales, asumen como entidad u objeto de estudio, y se convierte en la experiencia permanente y actualizadora del ejercicio del formar para la vida, del aprender saberes que le contribuyen a su bienestar personal, familiar, comunitario y laboral.

Más adelante la comunidad, al acogerse a las figuras de áreas del conocimiento en la práctica educativa, se cuestionan los procesos de elaboración, ya sea a través del acto creativo o de las necesidades laborales, a las cuales responda el currículo contemporáneo.<sup>4</sup> La comunidad escolar comienza a cuestionarse: ¿Por qué y para qué se diseña la experiencia en el aula? ¿El maestro, la maestra y, la y el estudiante, deben enfrentarse a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje para responder a las necesidades de la comunidad?, o ¿están en crisis los modelos educativos clásicos y modernos en los cuales la y el estudiante solo aprende a resolver problemas o a comunicarse porque sí? Este es el momento de construir—consecuente y posteriormente—respuestas apropiadas y creativas según los entornos en los que vive el ciudadano finalmente. La tarea de quien asume procesos formativos, implica la revaluación de lo educativo en las comunas en las cuales se insertan dichos modelos. Medellín es un claro ejemplo de ello, la comuna es el ejercicio permanente y actualizador del currículo como experiencia de vida en comunidad.

Esto pone énfasis en el aprendizaje permanente, dejando en claro que la escuela es solo el comienzo de este proceso. Aquí es donde lo universal es imprescindible: la enseñanza del diseño y la comunicación deben es-

---

<sup>4</sup> Como es el caso de los programas en formación técnica y tecnológica en los grados de la educación básica y media. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

tar basados en principios duraderos y centrados en las capacidades y las condiciones humanas, más allá de ser competencias o conceptos que se asumen por su naturaleza propia (Ricupero, 2007, p. 10).

### **¿Cómo impactan los estudios de la experiencia estética visual en el ejercicio del ser maestro, maestra y estudiante?**

Es necesario revisar los diversos planteamientos alrededor de las estéticas y estudios visuales contemporáneos. Estos son escenarios de estudio en donde se configura el currículo como una experiencia de vida. La imagen, objeto de interés de estos estudios en la visualidad, deja de ser reconocida como una mera configuración plástica formal u objetual, para pasar a reconocer cómo el problema ontológico de la imagen está en la representación del ser, como la manifestación material de quien desea llevar a cabo una propuesta de transformación para su entorno.

Según Checa (2007), vale la pena comenzar con los aportes de Maquard Smith (2006), Tim Mitchell (2002) y Martin Jay (2004), en donde se fundamenta el concepto de lo visual, a partir de la mirada no sistémica que proponían los Estudios Culturales en la última década del siglo XX. Para estos autores, es necesario que el tratamiento de la imagen tenga una construcción conceptual diferente a la que siempre se le había otorgado en las Humanidades y Ciencias Sociales. La imagen se convierte en el escenario de vida de todo sujeto que accede a ella como forma de existencia. El aula de clase es el laboratorio de las imágenes, en donde la y el estudiante comienza a edificar su futuro personal y comunitario. El maestro o la maestra, más que una figura que acompaña el proceso formativo, participa activamente en la (re)configuración del sentir del o la estudiante, a través de sus apuestas metodológicas para comprender dicha existencia en comunidad.

Es ahí cuando la investigación escolar cobra sentido, pues todos los actores del aula, entre maestros, maestras y estudiantes; convierten el currículo y la práctica dentro de este escenario en experiencias de vida diseñadas a partir de cómo vive la comunidad, cómo siente, claro, está, retomando los patrones básicos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006): cómo comunicarse, cómo resolver problemas, cómo vivir bajo principios y habilidades socioemocionales con las cuales se rediseña la comunidad, el barrio en sí.

Los estudios visuales contemporáneos se impusieron como una mirada alternativa de lo visual, ante la imposibilidad de configurar aspectos epistemológicos de la imagen, tales como su condición formal. Esta se relacionó, durante mucho

tiempo, con la lingüística (Jakobson, 1987) y la hermenéutica del arte (Gombrich, 1997); la condición mediática e histórica que le confirió la fenomenología de los estilos (Barilli, 1984) y, la perspectiva sistémica funcional que adquirió cuando se le abordó desde la teoría de la información y los modelos funcionales y matemáticos de la comunicación (Shannon & Weaver, 1948).

La imagen se convierte en un objeto de estudio poliédrico, el cual puede ser asumido y comprendido desde diferentes enfoques y miradas. Por un momento se deformó, cuando su construcción interna no respondía a los intereses de las disciplinas contemporáneas. Se asumió como un objeto interdisciplinario, carente de bases conceptuales para su definición.

De ahí que, los estudios visuales contemporáneos retoman la mirada de la contemporaneidad como la *deconstrucción* de los prejuicios metodológicos, entre ellos los que retoman las áreas de formación en las cuales se edifican diferentes modelos educativos modernos, como el constructorista y el desarrollista, aportados por ilustres investigadores como María Montessori (1915), Jean Piaget (1931) y John Dewey (1952), para pasar a pensar cómo la imagen era producto de un escenario formativo, de orden comunicativo, con el que se reordena el orden de las prioridades de una comunidad en términos de existencia.

Por ejemplo, la imagen como concepto se puede abordar desde la dimensión disciplinar de un currículo del área de lenguaje o educación artística, y queda reducida a una mera expresión objetual, y con estas se contribuye a un desarrollo de las habilidades de un sujeto como la y el estudiante: aprender a leer imágenes, cuáles son los autores(as) o destinatarios(as) de la imagen, entre otras elaboraciones academicistas, propias de los currículos que se observan en la escuela tradicional colombiana. En el caso de las experiencias diseñadas bajo la vida de una comunidad o barrio, donde se movilizan permanentemente tanto maestros, maestras y estudiantes, la imagen se convierte en la forma de entender cómo sienten, piensan y asumen la vida los vecinos, vecinas, líderes o lideresas sociales, e incluso, las bandas sicariales que permean de forma constante la actividad escolar en las ciudades colombianas. La imagen se convierte en la posibilidad de diseñar nuevas experiencias en el aula, con las cuales se puede, no solo reflexionar la comunidad, sino transformarla en sí.

La imagen, desde estas posturas que ontológicamente discuten su lugar en la reflexión investigativa que se propone en los currículos contemporáneos, termina por asumir principios de las estéticas contemporáneas. En este sentido, por ejemplo, podría comprenderse los *assemblages* o los *self portrait*, como formas instalativas con las cuales un maestro, maestra o estudiantes, pueden aprender el sentido de qué tan violento ha sido su barrio, y cómo desde la manifestación artística, resuelve problemas que marcaron el territorio durante años.

Rauschenberg, como exponente de las artes visuales, también comprende la imagen como una construcción autónoma que se desprende de la mirada sistémica de las artes clásicas para cuestionar el acto creativo, como un acto de sublimación en el artista. *Self portrait* (Rauschenberg, 1952), es el primer indicio del tratamiento de la imagen, específicamente de la imagen fotográfica, como un objeto que se explica desde su proceso y origen en sí mismo.

La fotografía, producto del proceso, se considera un registro del hecho artístico y creativo del sujeto, a la vez que entrega información del tecnicismo que le permite establecer un correlato histórico con el momento, las culturas y las formas de pensamiento que se estaban presentando a mediados de la década de los cincuenta del siglo XX. La exposición y la sobreexposición, dejaron de ser errores para el fotógrafo, se despojaron de su carácter sistémico e irrestricto, donde el sujeto creador(a) no había llevado a cabo una exploración sentida de la forma de la imagen, de la imagen por la imagen, sin necesidad de ser intervenida por otras ópticas conceptuales. La exposición y la sobreexposición se convirtieron en metáforas plásticas, para hablar del recuerdo y del olvido que ha sufrido una comunidad en medio de la ola de violencias, con las cuales se ha borrado la existencia del otro.

Estos tecnicismos permitieron al sujeto representar la dualidad de lo humano, ese carácter dualista y poco determinista, como lo intentan demostrar los sistemas tradicionales de significación, tales como la lengua, el lenguaje programático y otras construcciones signícas, que se privilegian en el currículo tradicional. Aquí la imagen comenzó a repensarse en su propia forma, en su propia episteme, para dar cuenta del tratamiento que el sujeto creador(a) o productor(a), podrían otorgarle en los escenarios del arte, o la comunidad en la cual se crea.

Por otro lado, los currículos contemporáneos, no solo permitieron que la imagen comenzara a revisar un camino autónomo hacia su tratamiento y condición interna. La posibilidad de entrecruzar, técnicamente hablando, la imagen con otros soportes materiales y conceptuales, permitió que se configurara un campo más amplio en el abordaje de *lo educativo*. Por ejemplo, el *collage* y el *assemblage*, fueron espacios donde la imagen se deconstruyó formalmente para comenzar a transitar por escenarios más contemporáneos, teniendo en cuenta el significado que implica producir o crear en la contemporaneidad y la diversidad de códigos culturales que intervienen en el proceso.

La *videoinstalación* aparece un modelo de *assemblage* revolucionario, dado que no era solo la intervención del formato bidimensional con los objetos de las realidades tridimensionales, sino la necesidad de intervenir el objeto, dejando el espíritu errante (la imagen en movimiento), que se moviliza por este. La proyección se convierte en la forma de crear nuevos valores plásticos y estéticos, propios de los

juegos del arte contemporáneo, donde los productores(as) de las piezas visuales, vieron una oportunidad para insertarse en la industria y la publicidad que acaparaba la época. Esta misma experiencia se observa en la comuna 13 de la ciudad de Medellín, cuando la I. E. Eduardo Santos; al no tener una manera directa de expresar su dolor y desconcierto, ante la ola de crímenes de estudiantes que fueron asesinados por bandas criminales, y sin identificar el paradero de sus cuerpos; los maestros, maestras y estudiantes, decidieron dar una lección de vida al barrio con una videoinstalación muda, con la cual contaban, cuadro a cuadro, cómo la experiencia de sus estudiantes caídos en el combate del barrio, había aportado al liderazgo comunitario y juvenil de la misma institución. Una razón por la cual se quedó muda la institución, y las bandas criminales no tuvieron forma de contrarrestar.

Esta última experiencia de formación, no tiene diferencia alguna con el trabajo de múltiples artistas colombianos. Un ejemplo pertinente para este punto, es la obra de José Alejandro Restrepo, *Musa Paradisiaca* (1996), donde la imagen en movimiento, gracias a la proyección, interrumpe al espectador para mostrarle una realidad aún no concebida por el material expuesto. Sin la proyección, la instalación de objetos biomórficos, no podría significar su carácter ideológico de orden político, en un escenario de guerra como el conflicto armado colombiano. También se puede citar el trabajo de Doris Salcedo, en *Fragmentos* (2018) o *Quebrantos* (2019), donde se configura la razón, la base epistémica —el piso— del vivir en una sociedad conflictiva, atravesada por el germen de lo violento en nuestras acciones cotidianas.

Puede decirse que estos artistas se sirvieron de la imagen para resignificar las experiencias de vida, que se retoman como estrategias discursivas, de construcción social del sentido, con las cuales demuestra el carácter comunicativo del recurso y la relación histórica que sostiene con la realidad social, que busca colocar a disposición del espectador. En este punto, el artista no se interesó por dilucidar las diferencias entre la producción o el acto creativo, solo buscó la comunicación y la cultura, para defender una postura ciento por ciento valorativa frente a un algo.

Otro fenómeno que (de)construye el concepto de imagen, y lo acerca a la realidad del currículo como un diseño de la experiencia de vida, es la *iconicidad*. Este fenómeno comienza a verter su germen teórico en la producción de las imágenes y la identificación de las historias. Las figuras conceptuales como la metáfora, la sinécdoque, la hipérbole, la sátira y la exageración, comienzan a configurar el nuevo campo de estudios de lo visual.

Aquí se desprende del establecimiento hegemónico y burocrático de la visibilidad como tipo de lenguaje, como define Brea (2006); una sintaxis que ya se había enunciado con Kandinsky (1995), o Dondis (2000), para centrarse en la cons-

trucción del fenómeno de la imagen por su condición interna, por su producción en sí misma, por sus características ontológicas e históricas que este contiene.

Hagamos un primer ejercicio de transversalización: el productor(a), en este caso el maestro, la maestra, o la y el estudiante del aula, buscan comprender la existencia de la imagen a través del fenómeno que esta posee en él o ella como gestor(a); a través del intérprete –la comunidad en la cual habita–; como sujeto que deconstruye su estructura para significarle bajo sus experiencias de vida –fenómenos de la vida cotidiana en esta comunidad–, y a través de la relación que existe entre la producción –el ejercicio del aula de clase–, y el contexto en el cual emerge el objeto mismo –fenómenos de vida que trascurren entre los habitantes de la zona–. De este punto surge la pregunta: ¿Cómo se diseña el currículo desde una dimensión proyectual?

### **Pensar el currículo desde la dimensión proyectual del diseño, la comunicación y la pedagogía comunitaria**

Cuando el diseño y las áreas proyectuales, como la comunicación visual y la pedagogía comunitaria, comienzan a comprender que el concepto de formar es el cuestionamiento a las formas tradicionales, a los estilos impuestos por una tendencia marcada y dominante en las esferas de la producción industrial y el consumo masivo,<sup>5</sup> se redefine el proceder y la acción de quien decide transformar la sociedad. La crisis permanente que se vive en las aulas de clase, se convierte en el estado predilecto para un diseño de la experiencia que invite a la formación.

Un antecedente de los estudios visuales que impacta en esta lógica del currículo como un diseño de experiencias, es la propuesta estética contemporánea del espacio expandido y la deconstrucción de la noción de campo, siendo esta última empleada durante mucho tiempo en la producción visual pictórica de antaño. Para la didáctica contemporánea, el espacio y el tiempo son gradientes que lograron alterar la noción del trabajo en el aula, con la que se cuestiona el uso tradicional de soportes para el ejercicio educativo como el cuaderno y el tablero. El y la estudiante puede escribir, pintar, en últimas, expresarse a través del suelo, la pared, la huerta escolar y el cuerpo mismo.

Los fenómenos de la expansión espacial y el volumen imaginario, surgen como formas de materialización en la resolución de problemas dentro y fuera del aula. Este es el caso de las y los estudiantes del grado transición de la Institución

---

<sup>5</sup> Basados en los valores de la industria y el capitalismo como el simulacro y lo desechable. (Baudrillard, 2007).

Educativa Ciudadela Las Américas, en la ciudad de Medellín, donde a través de la didáctica denominada el *jardín de los sueños*, los niños y niñas configuran una huerta a partir de los hilos de colores, con los cuales señalizan hasta dónde deben crecer los diferentes cultivos que van a sembrar durante todo el año.

Cada color del hilo, muestra un volumen imaginario; con el cual se parte una hipótesis, basada en la observación como técnica de investigación en el aula, para saber cuánto van a crecer y cuántos frutos se recogerán en el año, de acuerdo con el sistema de riego en zigzag que ha diseñado la maestra previamente para el control de las aguas pluviales. El movimiento de los objetos y la relatividad en el manejo acelerado de los tiempos de producción y consumo, en esta experiencia lleva a signar de otra manera la experiencia formativa del sujeto; esta vez, más allá de su carácter institucional o pedagógico, para proponer un sujeto crítico que se vale de la creación para resolver el problema de aprender y enseñar en la actualidad.

Una construcción tripartita, entre lo natural (*el espacio para cosechar en la institución*), lo político e ideológico (*un o una estudiante que decide cómo y qué comer a partir de lo que produce*), y los medios de comunicación (*la huerta como sistema de producción*); es el sistema en el cual se inscribe esta experiencia. Es allí donde se propone un entorno artificial, donde la naturaleza y la ciudad son subsumidos en el terreno de las representaciones, de signos alternativos en la experiencia formativa, tanto así que *pareciera que buscan eliminar todo rastro del mundo moderno anterior* (Baudrillard, 2007).

En el caso de la creación artística, *Riding Bikes* de Rauschenberg (1962), se convierte en un claro ejemplo sobre cómo el espacio, convertido en el *lugar* (Augé, 1993) según la antropología cultural, logra nominalizar, otorgar existencia a la nada a través del concepto representado. Aquí el espacio se expande física y culturalmente, dado que utiliza las categorías materiales propias del objeto concreto para crear, y realiza una acción que resignifica la calle; como un espacio donde no hay una sola apropiación de valor por parte del ciudadano o ciudadana.

Caso muy similar al ejercicio de *El Plan para el Plan*, de la Institución Educativa Barrio Olaya Herrera, en la ciudad de Medellín, en el cual, por medio de señales de tránsito que contempla el Manual de Señalización Vial del Ministerio de Transporte de Colombia (2015), los y las estudiantes, maestros, maestras y padres y madres de familia, buscaron y trabajaron con residuos y partes obsoletas de carros y motocicletas para rediseñar las señales que controlan el flujo de entrada y salida de los vehículos al barrio, teniendo en cuenta que solo se puede acceder por una vía de un solo carril, angosta en algunos tramos, y sin sistema de iluminación. Las señales, iluminadas por la luz de los vehículos como efecto de reflejo del material fluorescente del que están hechas las partes residuales, se han convertido en zonas de seguridad y control, donde residentes se sienten seguros(as) y tranquilos(as) para su movilidad dentro del barrio.



## **La experiencia de trabajo: El Centro de Investigación Social Diseñando la Ciudad, una experiencia significativa en el Barrio Olaya Herrera de la ciudad de Medellín**

En este Centro, las y los estudiantes de la Institución Educativa Barrio Olaya Herrera; institución adscrita al núcleo académico número 923 de la Secretaría de Educación de Medellín, se encuentran llevando a cabo la conceptualización e implementación de las técnicas de investigación social, que se requieren para realizar una propuesta de comunicación que logre resolver, didácticamente, a través de la teoría del diseño de experiencias; las necesidades que en la actualidad presenta el barrio en todos sus espacios culturalmente definidos.

Bajo la conceptualización del diseño y la comunicación, como campos disciplinarios emergentes que buscan contemplar la interacción social y la práctica cultural como objetos de estudio, se presenta un plan de trabajo a un año (año lectivo), en donde las y los estudiantes podrán acoger el fenómeno social y cultural para comprenderlo desde estas dimensiones teóricas, y desde las implicaciones que tiene este dentro de la ciudad de Medellín. Una vez comprendido el fenómeno, y habiendo formulado un plan de gestión que se resolverá desde la comunicación, se procederá a planear el diseño de las interacciones sociales a través de la materialización escogida por el grupo de observadores y observadoras.

Los propósitos de este Centro son dos, puntualmente:

- Desarrollar competencias de indagación como ejercicios previos a la actividad de investigación que exigen las instituciones de educación superior (IES) acreditadas por el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación CNA, con el fin de preparar al estudiante bachiller, futuro universitario, en el eje de la investigación, innovación y desarrollo social y cultural.
- Aproximar al uso de las herramientas de análisis de investigación social en la ciudad de Medellín. De acuerdo con las necesidades de los estudiantes, se reforzará mucho en el pensamiento estratégico y el diseño de la gestión de la comunicación y el diseño como alternativas a cambios de orden cultural, principalmente (Urueña, 2015).
- La metodología de esta actividad pedagógica está basada en el trabajo de campo activo del estudiante, en donde se establecen ejercicios de aproximación en métodos de investigación social, entre los cuales, por interés de los mismos chicos y chicas, se identifican con mayor grado de aceptación la Investigación Acción Participante (IAP); de igual manera, se procede a la edificación de un escenario de clase tipo constructivista, en el cual, según Vigotsky (1978) y sus postulados sobre la (re)construcción del conocimiento a partir de la interacción con el medio social en el que se encuentra el individuo, se lleva

a cabo la sistematización de la experiencia, con el fin de comprender cómo el o la estudiante aplica los conceptos en los interrogantes y objetivos que se ha planteado previamente sobre el fenómeno social que le interesa abordar. Para el cumplimiento de estas acciones no solo cuenta con el trabajo en clase orientado por los docentes de las respectivas áreas participantes –especialmente Humanidades y Ciencias Sociales–, sino también con el acompañamiento de sus padres de familia, quienes, a su vez, se convierten en sujetos de las investigaciones que realizan ellas y ellos mismos.

Se parte de la premisa teórico-conceptual, donde todo fenómeno social y cultural está basado en la construcción ideológica, de sentido, que aporta una comunidad de hablantes. A través del eje del lenguaje y, su observación desde los estudios de la comunicación para el cambio social (Gumucio, 2001), se propone una transformación del fenómeno social a través del cuestionamiento que la y el estudiante hacen a la práctica cultural que sustenta este hecho, dentro del aula de clase y su transformación liderada por los mismos(as) investigadores(as).

Los y las estudiantes, como agentes del cambio, están investigando adentro y al margen de la comunidad. Los investigadores e investigadoras, se contemplan como objetos-sujetos de la investigación. Por lo tanto, para esta actividad, se trabajan tres competencias idóneas en la formación del y la estudiante de básica secundaria: competencia formativa en valores, competencia investigativa social y científica, y competencia ciudadana. A continuación, se presenta el modelo de trabajo del Centro:

Figura 1. Abordaje teórico-práctico del Centro de Investigación Social: Diseñando la Ciudad.

## Abordaje teórico – práctico del taller



Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, uno de los proyectos que encabeza este Centro, es el Plan para el Plan, en el cual las y los estudiantes líderes, han propuesto resolver el problema de la movilidad del barrio Olaya Herrera, a través de medidas cívicas que apoyan actualmente la Secretaría de Movilidad de la ciudad. El mal parqueo de los transportes motorizados, la ausencia de señalización en la única vía del barrio, las altas velocidades que presentan los carros de transporte público, y la falta de zonas comunes para el tránsito peatonal, se han convertido en fenómenos de observación en el aula de clase, donde los chicos y chicas han comprendido que el problema radica en los bajos niveles de comprensión lectora-verbal que tienen las y los miembros de la comunidad, y la preferencia por el lenguaje visual-corpóreo. Por lo tanto, junto con la Secretaría mencionada, se han propuesto señalar cívicamente la vía, a partir de elaboración de señales de tránsito humanas en la clase de lenguaje visual y corpóreo, construyendo signos con marcos de referencia cultural encontrados en los encuentros con la comunidad.

De igual manera, han desarrollado habilidades comunicativas para el desarrollo de la asamblea ciudadana con los transportadores del barrio, donde se presentan y dialogan acuerdos y sanciones simbólicas para las y los transeúntes, y transportadores de las calles. Se han estipulado espacios de formación con padres y madres de familia, entre la norma de tránsito, que esté en codificación verbal, y los videomanuales que las investigadoras y los investigadores proponen, para superar la crisis de información que se vive dentro de la comunidad. Jean Carlos Taborda, estudiante de séptimo grado de la institución educativa, dice: “el problema de la movilidad no solamente es un problema de planeación de la ciudad, el problema es social y cultural, es de la gente que maneja los carros” (Comunicación personal, 17 de agosto de 2015).

Esta experiencia podría ser replicable en diferentes niveles de formación, dado que las competencias adquiridas se pueden hallar con perspicacia y facilidad en las relaciones socioculturales que establecen las investigadoras y los investigadores principales, para este caso, las y los estudiantes de las instituciones educativas públicas que pertenecen a la Secretaría Municipal de Medellín. Actualmente, se dispone de tres líneas de investigación, donde se abordan seis fenómenos socioculturales que se presentan en el barrio:

**Estudios culturales urbanos.** En esta línea, estudiantes, maestras y maestros, se acercan a pensar los derechos, las diferencias y la diversidad como procesos de formación cultural a partir de ejercicios simbólicos, con los cuales se comprende al otro como a sí mismo. Una forma de construir identidades a partir de las narrativas del sujeto en cuestión: la y el estudiante. En esta línea se encuentran registrados proyectos como Cultura Afro, donde este espacio de diálogo gira en torno a las narrativas de las y los habitantes del barrio como formas de

(re)existencia y apropiación en un lugar políticamente segregado entre “paisas, negros y venezolanos”.<sup>6</sup>

**Estudios medioambientales y civilidad.** En este trayecto, la comunidad se asume como un laboratorio de experiencias en ciudadanía, con las cuales la y el estudiante, y el maestro y la maestra, desarrollan sus preguntas orientadoras para la investigación en el aula. En este escenario se asumen problemas de la comunidad en términos de infraestructura, señalización vial y manejo de residuos orgánicos, como fenómenos que culturalmente pueden ser reconfigurados semióticamente a través del lenguaje, la comunicación y la resolución de problemas. Los proyectos que se registran en esta línea son: El Plan para el Plan: estrategia de comunicación para intervenir la movilidad y el tránsito en el Barrio Olaya Herrera; y La basura se organiza en casa: proyecto social para la recolección de residuos orgánicos como formas de abastecimiento de huertas escolares.

**Estudios en salud y bienestar social.** En esta línea, el abordaje de investigación tiene como principal motivación el bienestar de las personas. La salud se comprende como un fenómeno que, cultural y socialmente, se aprende y se enseña en todas las instancias de la vida: el hogar, la calle, el barrio, los colectivos juveniles y, por supuesto, la escuela. Este escenario posibilita que el maestro o maestra, de las áreas de las ciencias naturales y matemáticas, contemple el conocimiento disciplinar como una forma de leer y diseñar a partir de la experiencia, el currículo de la clase como práctica ciudadana. Los proyectos que se registran en esta línea son: PAC: Plan de Alimentación Ciudadana en el Olaya Herrera, propuesta de comunicación para transformar la nutrición en el barrio; y Ahorradores de energía: Propuesta de comunicación para la transformación en el consumo excesivo de energía dentro del barrio Olaya Herrera.

### **Tres conclusiones para seguir este ejercicio investigativo**

De este proceso de reconfiguración de la práctica educativa en el aula de clase, quedan tres puntos importantes a reconocer:

- El diseño de la experiencia aborda algún (o algunos) procesos de la comunicación y el lenguaje, generalmente ligados a una realidad materializada en los currículos de clase. En el diseño se encuentran las pistas para repensar el currículo contemporáneo, dado que el diseño suministra al maestro(a) investigador(a) las herramientas para transformar su didáctica, en términos de for-

---

<sup>6</sup> Tomado de los diarios de encuentros del centro con la comunidad del barrio Olaya Herrera (2015).

ma, desde la experiencia del y la estudiante. El maestro o maestra, se moviliza hacia el cambio, no en su condición de docente, sino en su lugar de ciudadano o ciudadana; tal como lo hacen las y los estudiantes.

- El conocimiento se metafórica, en el sentido de que trasciende de su dimensión sistémico-cognitiva, y comienza a destacarse por su dimensión experiencial, donde el aula se convierte en un escenario de diversos interrogantes que sirven para orientar el proceso formativo del y la estudiante, como del maestro y la maestra.
- El ejercicio de una práctica educativa transversal dentro y fuera del aula de clase, implica la reflexión no solo epistémica del currículo. Para este ejercicio, la creación se convierte en el escenario idóneo donde la práctica de enseñar se reconfigura ontológicamente; cuando asume la experiencia de vida (Amengual, 2007) de quien enseña y aprende como insumo para el trabajo en el aula, y es mucho más potente cuando los actores (hombres y mujeres) del proceso; son conscientes de un posible (re)diseño de la experiencia formativa, la cual termina por (re)configurar el sentido de la clase: el currículo basado en la experiencia y su transformación permanente.

## Referencias

- Amengual, G. (2007). *El concepto de experiencia: de Kant a Hegel*. Argentina: Universidad Católica de Santa Fé, 15.
- Arheim, R. (1994). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Estética.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares*. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad. Barcelona: Editorial Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Barilli, R. (1984). *El arte contemporáneo, de Cézanne a las últimas tendencias*. El Informalismo. Bogotá: Editorial Norma.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Checa, F. (2007). El extrañamiento cultural en espacios migratorios: La juventud andaluza ante el reto de la multiculturalidad. *Revista Dialnet*, Vol. 4, Núm. 1. Recuperado el 23 de septiembre de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2380409>.
- Dewey, J. (1952). *El Arte como Experiencia*. Argentina: Ed. Paidós.
- Eco, U. (1982). Semiología de los mensajes visuales. *Análisis de las imágenes* (pp. 23-80). Recuperado el 15 de abril de 2015, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142676>.

- (1999 – 2000). *Tratado de semiótica general*. Madrid: Editorial Lumen S.A.
- Gombrich, E. (1997). *La historia del arte*. México: Editorial Debate.
- Jakobson, R. (1987). *La forma sonora de la lengua*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2009). Formar para la ciencia, la tecnología y la innovación. *Altablero*. Núm. 48, pp. 75-82.
- (2010). *Niveles de la educación básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Transporte de Colombia. (2015). *Manual de Señalización Vial*. Bogotá: Ministerio de Transporte de Colombia.
- Mitchell, T. (2002). Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. *Journal of Visual Culture*. California: Berkeley University Press.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Ideas generales sobre el método. Madrid: Editorial Oveja Negra.
- Press, M. & Cooper, R. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. Barcelona: GG Diseño.
- Piaget, J. (1931). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: Editorial Oveja Negra.
- Ricupero, S. (2007). *El diseño gráfico en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.
- Shannon, C. & Weaver W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Smith, M. (2006). Los Estudios Visuales como estudios de modo de hacer. *Revista Estudios Visuales*, Núm. 3. Recuperado el 22 de septiembre de 2016 de: <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/smith.pdf>.
- Silva, A. (2014). *Atmósferas ciudadanas: grafiti, arte público, nichos estéticos*. Quito: Editorial Quipus, Ciespal.
- Urueña, J. (2015). *La investigación escolar como la transformación del barrio desde un enfoque de la comunicación para el cambio social*. Medellín: Cartilla de Programa Ondas Colciencias – I. E. Barrio Olaya Herrera.

# Capítulo **XI**

---

## **El patrimonio de los textos de Nezahualcoyotzin: deuda inaceptable en la educación mexicana**

*María Edita Solís Hernández  
Concepción Ramírez Pozo*



## Introducción

Es comúnmente aceptado decir que la educación es el tesoro de los pueblos, la vía para el desarrollo, entre otras adjudicaciones políticamente correctas. Sin embargo, discutir sobre qué es la educación, a qué fines últimos, responde realmente y, sobre todo; la definición de contenidos y maneras de enseñar, no es actividad común, salvo en espacios de congresos, seminarios y coloquios, donde apenas da tiempo de compartir algunas ideas, las cuales la mayoría de las veces, no se concretan en más. El presente trabajo pretende argumentar por qué la revisión histórica prehispánica es necesaria en la educación mexicana, además, de manera particular, incluir la revisión del tiempo y filosofía de la obra de Nezahualcoyotzin, como contenido portador de elementos revalorativos de la cultura originaria de México, de los valores éticos, el pensamiento existencial y la estética, que dieron lugar a un proyecto de individuo y sociedad (toltecas).

A través de la revisión de dos poemas: Nos enloquece el dador de vida y Yo Pregunto, se muestra un conjunto de miradas que van, desde lo ontológico, hasta la precariedad de la vida humana. Los recursos literarios de la obra, la ponen a la altura de textos mucho más ideológicamente conocidos por vía dominante de la conquista española/europea, la cual oculta, cuando no ha destruido, el vestigio de lo colonizado y llamado mundo bárbaro. Las similitudes de pensamiento son trascendentales, hasta permitir hablar de un corpus filosófico rico.

La incorporación de la historia precolonial, el conocimiento de sus personajes, de sus obras y sus ethos, enriquecería la autocomprensión y revalorización del mundo y pueblos originarios, sin escindir la visión de lo indígena entre lo turístico, lo mediático, lo comercial y lo patrimonial.

## Aproximación teórico - conceptual

Para cumplir con la expectativa que el título del presente texto ofrece, es necesario partir de sus elementos clave: el patrimonio, la deuda y la educación.

Atendiendo a la etimología de la palabra patrimonio, se entiende de manera literal, como algo que es heredado directamente del padre, *patrimonium*, término que se compone de dos lexemas *patri* (padre) y *monium* (recibido) (Artetorre, 2017). Sin embargo, resulta obvio que hoy, cuando se habla de educación patrimonial y patrimonio cultural, entre otras categorías, se hace evidente que el sentido no se debe entender de manera literal, por el contrario, de forma metafórica. El patrimonio es un bien valioso de origen. Se transmite y pervive, de generación a generación, y quien lo hereda no es un padre biológico, lo hace un



padre simbólico, quien engendra la cultura en todas sus manifestaciones, tangibles e intangibles, como un bien propio que subsiste. Tal paternidad, también la entendemos de manera binaria, es decir, no se refiere específicamente el sentido masculino del *pater* (etimológico), también al femenino, de *mater*. En este tenor, se propone pensar el patrimonio como un sustantivo y un concepto separado de cualquier otra discusión, particularmente, de género.

El sentido de la “deuda”, es solo intermedio entre dos ideas, el patrimonio y la educación. La deuda, en este caso, de contenido, tiene un carácter de deber moral y no económico. Se tiene una deuda con el pueblo, la sociedad mexicana, las mexicanas y los mexicanos, en el contenido de su educación; esta deuda tiene un carácter patrimonial, sobre la historia antigua y la obra de Nezahualcoyotzin.

La educación, en cambio, se plantea como un concepto vertebral, entendida como proceso de reproducción del orden social históricamente definido. Más allá de pensar la educación como una noción ideal o bien, políticamente correcto, la educación es un proceso visible que se ejerce en las jóvenes generaciones, por parte de una generación adulta, como lo señalaba Durkheim (2012), en espacios institucionalizados y con fines discursivamente definidos y, de manera paradójica, operativamente variados.

Aclarado lo anterior, contextualicemos el estado de la educación en México. En 1995, en el marco del fin de siglo, Carlos Ornelas escribe lo que, a la fecha, 24 años después de la publicación, sigue siendo el escenario: “No obstante, los grandes avances cuantitativos que registró el SEM en siete décadas...” (Ornelas, 1999, p. 27). Se refiere a la etapa posterior al trabajo descomunal, y ejemplar, de José Vasconcelos al frente, primero de la Universidad Nacional, y luego de la Secretaría de Educación Pública, durante el gobierno de Obregón. Señala:

Aún persisten graves deficiencias: se supone que la misión principal de la escuela primaria mexicana es formar ciudadanos solidarios y preparados para la vida democrática, más reproduce en su quehacer rasgos autoritarios perceptibles (...) sin embargo, hay insatisfacción social por la notoria falta de calidad en la mayoría de los planteles y niveles escolares (Ornelas, 1999, p. 27).

A lo anterior, agrega su visión sobre lo que sigue siendo la continuidad increíble de una realidad dolorosamente eterna y sospechosa:

Se producen millones de libros de texto, no obstante, hay opiniones de peso que denotan que los contenidos educativos son obsoletos e irrelevantes para la sociedad actual y futura; se postula que la educación es el mejor instrumento para preparar los recursos humanos que demanda el

desarrollo del país, pero el sistema educativo no reproduce valores que enaltezcan el trabajo (Ornelas, 1999, p. 27).

No solo el valor del trabajo, tampoco valores colectivos, éticos, ni mucho menos, valores por una cultura propia, acorde con la tradición de la civilización existente hasta el siglo XVI en nuestra propia tierra; lo cual nos daría una autopercepción de nación antigua, y no de un nuevo mundo, visto desde Europa/España.

Ornelas añade preclaramente:

Se logró una cobertura muy importante en la educación nacional, pero aún subsiste un grave rezago en la educación básica que es dramático en las zonas rurales y pobres de las ciudades y que se acentúa en los grados superiores; en fin, la educación siempre ha sido la esperanza de un futuro mejor, pero su presente deja mucho que desear (Ornelas, 1999, p. 27).

Con estas citas, resulta ocioso recordar o recitar la cantidad de datos estadísticos, de diversas fuentes, oficiales y No Gubernamentales, que prueban lo señalado por Ornelas.

Los niveles básicos de la educación permiten hablar de analfabetismo funcional, para referirse al hecho de poseer certificados y títulos formales de estudio que no son avalados por los conocimientos necesarios, ni las habilidades y destrezas profesionales o instrumentales, que conllevan al grado que se ostenta. Más aún, lo que, en términos finales implica, es el bajo nivel de comprensión (abstracta, crítica) de la lectura, la pobreza comunicativa y creativa en la escritura personal, así como una reducida capacidad de abstracción y uso arbitrario, es decir, inconsciente, del pensamiento y su origen.

En este marco, las deudas del sistema educativo son muchas, pero queremos referirnos a una deuda patrimonial, como se ha dicho, que se remonta a contenidos prehispánicos, es decir, a la historia del pueblo mexicano antes de la llegada y avasallamiento de los españoles. Una deuda por su carácter de ausencia y, consecuente ignorancia, sobre lo que los pueblos mesoamericanos y su civilización eran y poseían antes del colonialismo.

Una imagen paradigmática es la de Nezahualcoyotzin, tanto por su propia figura como por lo que representa y engloba, así como por lo que resignificaría su estudio en los contenidos actuales de la educación nacional.

A manera de sinécdoque, figura retórica que permite comprender el todo por la parte; se considera que estudiar la obra del pensador, gobernante y poeta del reino antiguo de Texcoco, abre la expectativa a un todo mayor (de más contenidos, de otras figuras, otros pensadores), a través de su particularidad que ensambla con una época, una geografía y una cosmovisión.

## Nezahualcoyotzin a grandes rasgos

De los personajes cultos que pueblan las representaciones colectivas del mundo mesoamericano, antes de su invasión, sobresale la de Moctezuma Xocoyotzin (1466-1520), también conocido como Moctezuma II, noveno Huey Tlatoani del Imperio Mexica o Azteca. Se le recuerda por su trágica relación con la llegada de los españoles. También se le reconoce por su calidad de guerrero, gobernante, legislador, arquitecto, entre otras. El otro personaje anterior a él, es Nezahualcoyotzin (1402-1472), conocido como “Rey Poeta”. Se sabe que fue un gran gobernante, asociado al diseño sustentable de Tenochtitlan, el cual, probablemente, repitió como Rey de Texcoco durante sus 40 años de regencia.

De las virtudes sociourbanas e higiénicas de sus gobiernos, que debieran ser conocidas y promovidas actualmente, se dice de sus espacios y costumbres:

Estaban tan limpias y tan barridas todas las calles y calzadas de esta gran ciudad, que no había cosa en que tropezar, [...] era tan barrido y el suelo tan asentado y liso, que aunque la planta del pie fuera tan delicada como la de la mano, no recibiera el pie detrimento ninguno en andar descalzo. ¿Pues qué diré de la limpieza de los templos del demonio, y de sus gradas y patios, y las casas de Moctezuma y de los otros señores, que no solo estaban muy encaladas, sino muy bruñidas, y cada fiesta, las renovaban y bruñían? (Motolinía, 1973 [1858], p. 149, citado en Bueno, 2012, p. 91).

Y sobre estas cualidades de higiene y urbanización, agrega otro autor que “[...] después de medianoche se levantaban, y lo primero que hacían era bañarse en agua fría, [...], y luego tomaban escobas y barrían los templos y las casas y patios de ellos” (Pomar, 1991 [1891], p. 53, citado en Bueno, 2012, p. 91).

Pero, poco o nada de la propia historia antigua se enseña en las aulas actuales, en todos los niveles escolares; sin embargo, conocerla resulta relevante porque en dicha historia, más que buscar veracidad, es seguro encontrar verosimilitud e inspiración civil, ciudadana, ecológica y, sobre todo, existencial; aspectos y contenidos que hoy resultan por demás necesarios en una vida tan precarizada para las mayorías sociales.

Amantes de la naturaleza, según los vestigios de sus obras, encontraban en jardines y bosques la manera de alimentar y apaciguar sus espíritus. El rey Poeta poseía su propio cerro transformado para bien, Tezcutzinco:

Es un espacio mágico, todo el cerro está modificado por la mano del hombre, a través de acueductos y canales que traían el agua desde manantiales procedentes de Teotihuacán (Pomar, 1991 [1891]: 86), para recrear un au-

téntico Tlalocan terrenal, a través de cascadas, fuentes, estanques y sonidos que se completaban con la fauna y la flora más bella de Mesoamérica (Alva Ixtlilxochitl, 1977 [1848], pp. 114-116, citado en Bueno, 2012, p. 93).

Obras arquitectónicas así descritas, hablan de una esmerada educación y conciencia de sí, y que se manifiestan en la vida material. Armas y letras, gobierno e intimidad, política y belleza; la poesía de Nezahualcoyotl, desde estos contextos, destila encanto, profundidad y también angustia, ante una existencia efímera que amenaza con sepultarnos en el olvido si no se sabe relacionado con algo que nos trascienda.

En este marco, es claro que se asume la poesía como la expresión más decantada de la lengua y el pensamiento. El poema se entiende como portador de la experiencia humana, la experiencia estética de la intimidad y el asombro.

¿Qué encontrar en la obra *Nos enloquece el dador de vida?* (Martínez, 1980, en *Poesía de Nezahualcáyotl. Breve Selección*). Diremos que se encuentra una sobresaliente manifestación de lo sagrado, sin que, por sagrado, se implique una asociación directa a la práctica religiosa o litúrgica, sino a un sentido de profundidad mística.

El poema completo es:

No en parte alguna puede estar la casa del inventor de  
sí mismo.

Dios, el señor nuestro, por todas partes es invocado,  
por todas partes es también venerado.

Se busca su gloria, su fama en la tierra.

Él es quien inventa las cosas,

Él es quien se inventa a sí mismo: Dios.

Por todas partes es invocado.

Por todas partes es también venerado.

Se busca su gloria, su fama en la tierra.

Nadie puede aquí,

Nadie puede ser amigo

Del Dador de Vida;

Sólo es invocado, a su lado,

Junto a él, se puede vivir en la tierra.

El que lo encuentra

Tan sólo sabe bien esto: él es invocado;

A su lado, junto a él;  
Se puede vivir en la tierra.

Nadie en verdad  
Es tu amigo,  
¡Oh Dador de la Vida!  
Sólo como si entre las flores  
Buscáramos a alguien,  
Así te buscamos,  
Nosotros que vivimos en la tierra,  
Mientras estamos a tu lado.

Se hastiará tu corazón,  
Sólo por poco tiempo  
Estaremos junto a tí y a tu lado.

Nos enloquece el Dador de la Vida,  
Nos embriaga aquí.

¿Nadie puede estar acaso a su lado,  
tener éxito, reinar en la tierra?

Sólo tú alteras las cosas,  
Como lo sabe nuestro corazón,  
¿Nadie puede estar acaso a su lado,  
tener éxito, reinar en la tierra?

Fuente: Poesía de Nezhualcóyotl. Breve Selección, 1980.

El poema deja ver, en un uso lingüístico específico, un aspecto central: el rey-Hombre frente al “Dador de la Vida”, inaprensible, omnipresente. ¿Qué hay sobre “el inventor de sí mismo”? Pregunta el Hombre/Filósofo, y se responde en la metafísica de sus versos que trascienden tiempo y espacio. La civilización Azteca no solo tiene en Nezhualcoyotzin la síntesis de sus mitologías hechas filosofía universal, también se fragua en su obra una valiosa herencia patrimonial, lingüístico, estético, moral y ontológico, para enriquecer, mediante su estudio, a todas las generaciones posteriores al rey Poeta.

Un visible sentido de trascendencia en sus versos, inspiran una ética de vida que, en nuestra sociedad actual y su cultura de consumo; ordenada por una economía voraz, ofrece un imaginario simbólico y humanizante:

Yo, Netzahualcōyotl, lo pregunto:  
¿Acaso de veras se vive con raíz en la tierra?  
Nada es para siempre en la tierra:  
Sólo un poco aquí.  
Aunque sea de jade se quiebra,  
Aunque sea de oro se rompe,  
Aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar.  
No para siempre en la tierra:  
Sólo un poco aquí.

Fuente: Poesía de Netzahualcōyotl. Breve Selección, 1980.

La belleza de este pensamiento, y ordenamiento de la subjetividad, es solo posible para quien vive en un estado de civilización que favorece la dirección de los actos humanos. Solo cuando las necesidades básicas son cubiertas, este razonamiento, producto de la mente del gobernante que se desprende de manera similar en todas las culturas guiadas por filósofos, se extienden a su sociedad.

La experiencia estética del lenguaje y la conciencia de algo superior, “el Tloque-Nahuaque-Ipalnemohualoni”, (el que hace todo aquello en que vivimos y somos” (Reyes, 2013, p. 26), hace evidente que nos encontramos frente a un autor cultivado, de pensamiento riguroso, alejado de cualquier forma de religiosidad y subjetividad popular.

Con lo mejor de la educación de su época y su posición social, sin vida de asceta, en medio de una agitada realidad llena de incertidumbres y amenazas de su tiempo, floreció el espíritu de Netzahualcōyotzin para la posterioridad.

### **A manera de cierre**

La vida y obra de Netzahualcōyotzin es valiosa y trascendente, universal. Esta afirmación es suficiente para considerar su revisión en todos los planes y programas de estudio nacionales. La obra es herencia, es un patrimonio nacional poco conocido, difundido, y menos, reflexionado.

Teóricamente, la educación escolarizada, principalmente, es el vehículo de socialización civil y política. El sistema educativo, en tiempo y espacio definidos, ha respondido siempre a la reproducción del orden social, institucional y político, vigentes. ¿Quién enseña?, ¿Cuándo enseña?, ¿A quién enseña?, ¿Cómo enseña? Y, lo más importante, ¿Qué enseña?, ¿Para qué se enseña? Definen sus respuestas en la cúpula de los Estados Nación. La educación y la enseñanza son un trabajo intergeneracional, que pone en relación personas adultas con personas jóvenes (Durkheim, 2012), para formar, distribuir, generar: conocimientos, saberes, ha-

bilidades, actitudes y aptitudes que la arquitectura social de su tiempo demanda. Pero, pocos eligen el lugar que quieren ocupar. El sistema nos prefigura.

En una sociedad con índices e indicadores de reprobación en pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales; con una crisis moral que se manifiesta inmoralmemente en el alto e imparable porcentaje de violencias en casi todos los estados del país, la mirada se dirige a las instituciones básicas, la escuela, entre ellas. Si nuestras jóvenes generaciones encontraran la vida y obra de Netzahualcoyotzin, en los contenidos de las materias de Historia, Español, Filosofía de la Lengua, Sociología, Literatura, Civismo, Arquitectura, Estudios Urbanos, Ciencias Políticas, entre otras, podría favorecerse el cambio.

Y si estudiaran de la mano pulcra y experta, de quienes enseñan estos cursos, en cualquier nivel que se presenten. De igual forma, si la Secretaría de Educación Pública, junto con el Gobierno Federal; consideraran la historia de México anterior a 1492, como inestimable y necesaria, se constituiría, inevitablemente, un ethos nacional distinto al que, un conjunto de contenidos instrumentales a-críticos, a-históricos y a-teóricos, se conforman cada día en las aulas mexicanas; manifestándose en los bajos niveles de comprensión lectora y de escritura personal, que explican todo lo que de ello se deriva. Ana García, columnista de El Economista, reporta que, de los datos del Módulo de Lectura (MOLEC) del 2018, que realiza el INEGI, “Además de un bajo grado de lectura también se presentan problemas de comprensión lectora. De los mexicanos que leen algún material solo el 21.1 % comprende la totalidad del texto, el 57.6 % comprende solo la mayor parte” (García, 2019).

De manera general, la educación actual, en el conjunto de sus actores y procesos: estudiantes, maestros, maestras, directivos, directivas, y los Sindicatos, Secretarías, Planes de estudio, Programas y evaluaciones, deja un gran espacio al individualismo en detrimento de lo colectivo. Se pretende educar para el trabajo, no para la ciudadanía; para los logros personales, no el bienestar social; para el éxito, no para la justicia; para la imitación servil de otras culturas que promueven modos de vida, de festejo, de aspiraciones, de intereses, entre muchas otras cosas, banales, inmediatas y efímeras, mediadas únicamente por la economía y la posición que cada quien logra ocupar según su condición social.

La modificación de contenidos, la presentación de ciertos autores y autoras, temas y conceptos, son la expresión de un objetivo pedagógico y social específico, humanista o consumista, ciudadano o trabajador. Pero, si se coincide en la aspiración de formación humana para la vida social y el bien común, inspirados en raíces anteriores a la invasión colonial, comencemos por la revisión y estrategias de nuestros propios cursos, abonemos a la formación ciudadana antes que la laboral, a la formación humana antes que la del consumidor(a) y, en este tenor, la vida y obra del antiguo Rey de Texcoco, tendrá una valiosa aportación heredada desde siglos atrás.

## Referencias

- Bueno, I. (2012). Nezhualcōyotl (1402-1472). Algunas consideraciones sobre su historiografía. *Boletín Americanista*, Año LXII, Vol.1, Núm. 64. Recuperado el 17 de octubre del 2019, de Dialnet-Nezahualcoyoti14021472AlgunasConsideracionesSobreS-5103271.pdf.
- Durkheim, E. (2012). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán (2017). Etimología de la palabra “patrimonio”. *Artetorre*. Recuperado el 16 de octubre del 2019, de Artetorre.blogspot.com.
- García, A. (2019). *Mexicanos cada vez leen menos; 58 de cada 100 no leyeron ni un libro en 2018*. El Economista. Recuperado el 17 de octubre del 2019 de, <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/En-Mexico-cada-vez-se-lee-menos-58-de-cada-100-personas-no-leyeron-ni-un-libro-en-2018-20190423-0040.html>.
- Ornelas, C. (1999). *El Sistema Educativo Mexicano. Transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poesía de Nezhualcōyotl. Breve Selección* (1980). Recuperado el 17 de octubre del 2019, de: [americaindigena.com/Nezahualcoyotl](http://americaindigena.com/Nezahualcoyotl).
- Reyes, S. (2013). *Estudio sobre la obra poética de Nezhualcōyotl, como una expresión de contacto con lo sagrado*. Recuperado el 18 de octubre del 2019, de <https://www.parclabelleidee.frproductions/monografianezahualcoyotl>.



# Capítulo **XII**

---

## **Identidad y orientación vocacional. Un estudio de caso**

*Clandia Alejandra García García*



## Introducción

Una de las decisiones más importantes en la vida, sobre todo en la etapa de la juventud, es la elección de la carrera profesional. En el contexto del mundo actual es más difícil, dado que las opciones de profesiones se multiplican, y la identidad de las y los jóvenes *millennials* parece estar más relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y las relaciones familiares y fraternas son diferentes, en comparación a como se observaron en otras generaciones. Por tanto, también sus proyectos de vida giran en torno a otras vertientes, o no están bien definidos en esta etapa de la vida.

En este trabajo se analiza el diagnóstico vocacional que se realizó a un joven, a quien se identificará como “Bruno”, para proteger su identidad real, quien a sus 17 años de edad tenía problemas para elegir una carrera universitaria. La metodología de trabajo se estructuró a partir de la aplicación de pruebas psicológicas. Tales herramientas sirvieron para apoyarlo en su elección de carrera y, con ello, también fue posible hacer un análisis de la relación que existe entre las características de la identidad de un o una joven, de su entorno familiar y de amistades, con el desarrollo de capacidades y aptitudes para una profesión. Mediante las entrevistas personales y pruebas psicológicas, se le apoyó a “Bruno” para que conociera más a fondo quién es él, cómo es su identidad, la importancia que tiene su vida personal y su entorno familiar, sus intereses; tanto personales como académicos, gustos, disgustos, metas, tipos de inteligencia, desenvolvimiento social y hábitos de estudio y, con ello, pudiera definir cuál carrera era la más apta para él.

En el desarrollo del trabajo, se explica cuáles fueron las dificultades que tuvo para elegir una carrera universitaria, y la importancia que tiene la identidad y conocerse a sí mismo; para tomar una decisión tan importante en su vida, de igual forma la relevancia que tiene la orientación vocacional que se ofrece en las instituciones educativas del nivel medio superior.

La identidad tiene que ver con la idea que construimos de quiénes somos y quiénes son los otros(as), es decir, con la representación que tenemos de nosotros(as) mismos(as), en relación con las y los demás; esto implica, de alguna forma, hacer comparaciones entre las personas para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas, pues “Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares” (Giménez, 2004, p. 84).

La identidad puede definirse como “un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que las personas definen su diferencia de otras (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales

frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2004, p. 85). Con esta referencia conceptual, se acude a la reflexión de cómo la identidad de una persona influye en la elección de una carrera, como parte de su proceso de desarrollo sociocultural, y de lo que llamamos ‘orientación vocacional o profesional’. González señala que:

La Orientación Profesional es entendida como un proceso que transcurre a lo largo de la vida de la persona, comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del estudiante de un centro profesional, sino que se extiende hasta los primeros años de su vida profesional (González, 1999, p. 17).

## Metodología

La metodología empleada fue cuanti-cualitativa, mediante un estudio observacional y prospectivo. Se aplicaron varios instrumentos y pruebas psicológicas, que en conjunto arrojaron los resultados del diagnóstico vocacional (ver Tabla 1). La investigación de estudio de caso, se realizó con un adolescente, hombre, de 17 años de edad, quien tenía dificultades para elegir una carrera universitaria.

Tabla 1. Instrumentos y objetivos de pruebas psicológicas aplicadas.

Instrumento	Objetivo
Entrevista vocacional	Se conocen los datos generales de la o el adolescente, datos familiares, datos escolares, intereses personales, estado de salud.
Autobiografía vocacional	La o el adolescente contesta este cuestionario, con sus datos generales, información de su familia y sus etapas vocacionales.
Kuder vocacional	Es una prueba de preferencias vocacionales, su objetivo es conocer las áreas generales donde se sitúan los intereses y las preferencias de la o el adolescente, con respecto a su vocación profesional. El <i>test</i> evalúa diferentes aspectos, agrupados en 10 áreas o campos de preferencias: trabajo al aire libre, mecánico, cálculo, científico, persuasivo, artístico, literario, musical, servicio social y oficina.

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>
Kuder personal	Su objetivo es determinar la modalidad de trabajo que esté más de acuerdo con las preferencias personales de la o el adolescente, comprende cinco aspectos: actividad de grupo, situaciones estables, trabajo teórico, rehuir conflicto y trabajo directo.
<i>Test</i> de intereses Thurston	Es útil para la comprensión de los intereses vocacionales de una persona, aquí se encontrarán 10 áreas: física, biología, comercio, negocios, empresarial, político, literario, humanista, artística y música.
Therman Merrill	Se trata de una prueba psicométrica que mide el cociente intelectual, mide aprovechamiento académico, concentración, cultura general, abstracción, comprensión, capacidad de análisis y síntesis, organización, planeación, capacidad intelectual, habilidad numérica, verbal y para la toma de decisiones.
P- IPG (Inventario de la personalidad)	Mide ocho rasgos que son: ascendencia, responsabilidad, estabilidad emocional, sociabilidad, cautela, originalidad, relaciones personales y vigor.
Hábitos y técnicas de estudio	Conocer directa o indirectamente serie de aspectos o factores que inciden en la tarea del estudio.
Instrumento para detección de inteligencias múltiples.	Mide cada una de las ocho inteligencias múltiples de Howard Gardner, separándolas de la siguiente manera: “destaco en...” y “me gusta...”.

Fuente: Elaboración propia.

## **La identidad y su relación con la orientación vocacional**

La orientación vocacional tiene una gran relación con la identidad, ya que, si una persona se conoce bien así misma, tanto personal, familiar y socialmente, le será más fácil elegir una carrera universitaria. Sin embargo, uno de los retos a los cuales se enfrentan día a día los y las adolescentes, es el hecho de no saber qué hacer en un futuro; es notable su dificultad en la toma de decisiones en el ámbito académico, sobre todo a la edad entre 17 y 18 años, cuando viven el proceso de cambio de la preparatoria a la universidad.

La importancia de estudiar una carrera universitaria es grande, ya que esta permite al individuo un conocimiento general sobre un área de estudio y su interrelación con otros campos, por lo que la preparación para esta etapa lleva a las

personas a detectar ciertas necesidades del mundo exterior, y a responder a ellas mediante la base teórica que le da la carrera y su capacidad creativa (Marcuschamer & Harisporu, 1999).

El concepto de identidad tiene una gran relación con la idea de cultura, debido a que las identidades solo pueden formarse a partir de las vivencias en el mundo de diferentes culturas y subculturas a las cuales se pertenece, o en las cuales se participa (Giménez, 2004).

Para estudiar una carrera universitaria en México, se establece aproximadamente un periodo de entre 4 a 5 años, para nivel licenciatura; y, durante estos años de estudio, uno de los objetivos es que el estudiantado aprenda y desarrolle las herramientas necesarias para enfrentar las necesidades, tanto personales como las de la sociedad en la cual se desenvuelve.

La orientación vocacional en el nivel medio superior es de gran importancia para el estudiantado, ya que ayuda a conocerse a sí mismos(as), a desarrollar de una manera gratificante sus habilidades y actitudes, así como tener más seguridad en la elección de una carrera.

La orientación profesional se consideró por mucho tiempo como una actividad que se programaba para el período de la vida correspondiente a la elección de la profesión. Hoy se considera que la orientación profesional es un proceso permanente y que tiene lugar tanto en niños, adolescentes, jóvenes y también adultos (Carpio & Guerra, 2007, p. 14).

Dentro de las decisiones más importantes en la vida de una o un adolescente, está la de escoger la carrera indicada, y que vaya a fin con sus verdaderos intereses, cualidades y capacidades intelectuales, económicas, geográficas, etc. Por lo que esta decisión es esencial en la historia de vida académica, y se torna más complicada cuando no existe orientación vocacional previa, o un real autoconocimiento (Ruíz, 2017).

También se han clasificado los periodos en el desarrollo de la elección profesional. Bonelli (1989), distingue 3 periodos fundamentales en el desarrollo de la elección profesional, y que están relacionados con la personalidad e identidad de las personas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Periodos en el desarrollo de la elección profesional.

Elecciones fantaseadas	Abarca la infancia y la latencia, periodo donde las elecciones se rigen por el placer, es donde la y el infante aprende los papeles sociales mediante el juego, la fantasía es ilimitada, por lo que solo copia y actúa distintos papeles a la vez.
Elecciones tentativas	Este periodo termina alrededor de los 17 años, y las elecciones se basan en una imagen de sí mismo que cambia, se rearticula, y transforma continuamente, por ello se le conocen como tentativas.
Elección realista	A partir de los 17 años, la y el adolescente, ya han alcanzado un mayor desarrollo de las funciones del yo, como también memoria, atención, concentración, análisis, y síntesis. Con esto aparece una visión más completa y realista de las exigencias del mundo externo que lo convocan a elegir una profesión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica, Bonelli, 1989.

## **Identidad en las y los adolescentes y su problemática para la elección de carrera**

Existen factores que influyen en los y las adolescentes para la elección de carrera. Marcuschamer & Harispuru (1999), mencionan que en ellos y ellas, reina la confusión por las múltiples tareas físicas y emocionales que se llevan a cabo en esta etapa.

Muchos(as) adolescentes los vence la angustia ante la cercanía de los exámenes de admisión a las universidades, y creen que, saltándose el autoconocimiento, reflexionando menos, y corriendo a las instituciones a investigar, llegarán más rápido a decidir su carrera. Por desgracia, lo que sucede de modo irremediable, es que equivocan su elección por no saber quiénes son, ni qué quieren de su futuro, entre otras muchas cosas.

La elección de carrera es un proceso importante en la vida, por lo cual es indispensable que los y las adolescentes, desarrollen un compromiso consciente que solo puede lograrse mediante la reflexión y la disposición para trabajar en el desarrollo de la identidad ocupacional/profesional. Cada estudiante tiene que encontrar razones dentro de sí mismo para realizar cualquier acción, ya que, cuando el mundo exterior lo presiona para que tome una decisión, puede actuar rebelándose contra la autoridad o sometándose a ella, de esta manera, es más probable que no complete la tarea.

La sensación de confusión es un proceso normal en la y el adolescente, y suele experimentarse al no saber qué hacer de su vida, o cómo lidiar con los cambios que está sufriendo; pero si se sienten rechazados por las y los adultos, pueden surgir problemas que los llevan a tomar decisiones que les cambiaría y afectaría su vida, por ejemplo, identificarse con grupos marginados de su comunidad (vándalos o delincuentes). Esto suele ocurrir, porque durante esta etapa, la o el adolescente; tiene la necesidad de ser reconocido por los y las demás, como una manera de reconocerse a sí mismo, por lo que, si no lo logra, busca cualquier forma de reconocimiento, aunque esto implique relacionarse con grupos delictivos, lo cual puede traer graves problemas en la formación de su identidad (Marcuschamer & Harispu, 1999).

Otro factor, es la *crisis de identidad*. “Una persona que sufre una crisis de tal naturaleza se hallará en dificultad consigo misma por lo cual otra manifestación de este fenómeno podría ser todo el ciclo de transiciones conocidas en cada tradición del mundo (nacimiento, infancia, pubertad, etc.)” (Pinxten, 2014, p. 41). Tal vez, esta crisis de identidad pueda suceder en diferentes etapas, sin embargo, para las y los adolescentes, quienes van a elegir una carrera, y tienen esta crisis al momento de tomar la decisión, puede determinar una mala elección en su futuro profesional.

Además, un aspecto importante sobre el futuro profesional, es la globalización, ya que impacta en los procesos de identificación de las y los adolescentes, porque les presenta a otros y otras jóvenes, quienes actúan como modelos para asemejarse o diferenciarse; estos modelos formados de la racionalidad económica, inserta al estudiantado en un mundo regido casi absolutamente por el consumo (Martín, 2005).

García (1995), define el consumo, como un conjunto de procesos socioculturales, en los cuales se realiza la apropiación y los usos de los productos, y en el cual se construye buena parte de la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad. En este sentido, si las y los adolescentes determinan su vocación presionados o presionadas por la familia, comunidad o por sometimiento a imágenes sociales de moda o de su grupo; comienzan los problemas para su futuro profesional, ya que aparecerán seudoidentidades o identidades negativas, como respuesta al miedo a la pérdida de identidad. Un claro ejemplo, es el hecho de cambiar ciertos gustos y actitudes para complacer a las y los demás, y no por complacerse a sí mismo, o por explotar al máximo sus habilidades en una carrera no ideal para ellos o ellas.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que, las y los adolescentes, tienen una *identidad social*, la cual engloba las características de una persona en cuanto a sus relaciones con los grupos formales e informales, es decir, sexo, raza, nacionali-

dad, región, etc.; por la cual, también se ve implicada su identidad individual, ya que convive con diferentes grupos: familia, círculo de trabajo, club de ocio, grupo de amigos, partido, iglesia, etc. Las personas construyen su identidad social, a través de la adhesión a un cierto número de grupos (Pinxten, 2014).

En la actualidad, a los y las adolescentes les apasionan los juegos de rol impuestos por la tecnología; a través de estos, pueden ser diferentes personajes y representar un papel según el caso, es decir, se pueden identificar en diferentes papeles (Castro, 1999). Es por eso por lo que, cuando aparecen este tipo de problemas para determinar qué carrera estudiar, necesitan el apoyo de las personas que son importantes para ellos y ellas, con el propósito de confiar sus deseos, inquietudes, cualquier tipo de conductas, ansiedades y pensamientos, y les ayudan a realizar las transformaciones que conlleva la construcción de su identidad (Marcuschamer, 1996).

### **El caso de estudio**

Por cuestiones éticas, no es apropiado describir totalmente los resultados de los instrumentos que se aplicaron, ni del diagnóstico vocacional de Bruno, por lo cual, solo se menciona lo más relevante que ayude a comprender el proceso y la relación entre que existe entre la orientación vocacional y la identidad.

Bruno es un joven nacido en Zacatecas, tiene 17 años, su padre es gerente de una empresa importante, una de las aficiones de este es el baloncesto, y menciona que tiene un carácter fuerte. Su madre, en cambio, tiene como carrera principal Contaduría, actualmente está jubilada, y sus aficiones son pasear y cuidar a sus perros. Su mamá y papá actualmente, están casados; cuenta con una hermana, pero también con un medio hermano por parte del papá, y una media hermana por parte de su mamá.

La vida en su hogar es satisfactoria, y tiene buena relación con su hermano y hermanas, tiene más acercamiento con su mamá. Las materias que más le gustan son Repostería, Educación Física, Química, Física y Biología, no le agradan materias como Historia. Le gusta escuchar música, jugar videojuegos, leer sobre dinosaurios, y describe que rara vez estudia para algún examen.

Entre los rasgos y forma ser destaca la confianza; no se presiona ante cualquier situación, y expresa gusto por hacer distintas actividades, aprende muy rápido, es muy tranquilo, poco sociable, serio, y tiende a ser muy selectivo con sus amistades.

En la orientación para elegir una carrera universitaria, en ciertos momentos se vio influenciado por amistades, sobre todo por aquellos quienes llevaban con



él un curso de inglés. En algún momento también pensó que podría estudiar Turismo, por la “moda”, pero su personalidad no es afín para dicha licenciatura. Su familia no le daba opciones sobre qué estudiar. Cabe destacar que le gusta la Astronomía, la Computación y la Gastronomía.

### **Diagnóstico vocacional**

De acuerdo con las entrevistas y pruebas psicológicas aplicadas, Bruno tiene un coeficiente intelectual de término medio, que es considerado como un rango “normal”. Tiene buen juicio y comprensión, esto se refiere a buen razonamiento lógico de situaciones dadas en la práctica; cuenta con anticipación, concentración y deducción, lo cual refiere que el joven tiene buena atención, presencia de la capacidad para interpretar y verificar cálculos numéricos y estadísticos; tiene la habilidad para permanecer concentrado en una tarea que requiere de manejo de símbolos, aún bajo la presión de tiempo, y tiene habilidad en la inteligencia interpersonal e inteligencia lógica matemática. Cabe rescatar que, una de las inteligencias diagnosticadas, coincide con lo que le gusta, es decir, la inteligencia lógica matemática.

Bruno muestra interés vocacional para carreras de interés científico, como Física y Biología, e interés personal por situaciones estables y de trabajo teórico. En cuanto a hábitos y técnicas de estudio, es necesario mejorar: plan de trabajo, estado físico, exámenes y trabajos. De acuerdo con las habilidades, intereses vocacionales y las características de personalidad, el perfil vocacional de Bruno, se dirige hacia tres carreras: Licenciatura en Químico en alimentos, Licenciatura en Biología y Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo.

### **Resultados**

De las pruebas psicológicas aplicadas y las entrevistas llevadas a cabo al sujeto de estudio, se pudo encontrar que en su familia le inculcaron buenos valores, y se confirmó parte de la teoría de la “crisis de la identidad”, ya que Bruno pasó por esta, antes de que se le realizará el diagnóstico vocacional; tuvo una crisis de identidad tanto propia, como social, al momento de ser influenciado por sus amistades para elegir una carrera, como lo menciona Pinxten (2014).

También se encontró, de alguna forma, la influencia de la globalización, como mencionaba Martín (2005); encontrando en el sujeto, una forma de querer asemejarse a alguien fuera de su entorno familiar o social, o el hecho de querer estudiar algo de “moda”; por lo que esto, lo llevaba de vuelta a una crisis de identidad,

provocando en él desorientación y falta de precisión para su decisión al elegir una carrera universitaria. Sin embargo, a Bruno le hacía falta conocerse más a fondo a sí mismo, para saber con qué habilidades contaba para elegir la carrera ideal, y pensar en tener un futuro exitoso. Por lo cual, a pesar de las dificultades que tuvo Bruno al momento de sentirse presionado, pudo identificar algunas pequeñas semejanzas con integrantes de su familia, sobre todo en algunas habilidades.

## **Conclusiones**

Con el análisis de este diagnóstico vocacional; podemos reconocer la importancia que tiene la cultura e identidad en las y los adolescentes, y cómo es que influyen, en algún momento de su vida, para la toma de decisiones, en especial, llevándolos a tener una crisis de identidad, incluso, desesperación, al no saber qué carrera estudiar.

De igual forma, se reconoce la importancia de tener en las instituciones educativas el apoyo de Psicólogos(as) educativos(as), quienes se dediquen a la tarea de impartir orientación vocacional en el nivel medio superior, para evitar más casos como el de Bruno, pues pueden llevar a la deserción escolar en el nivel licenciatura, y tener en la sociedad profesionistas frustrados(as), por no estudiar lo adecuado a su personalidad e identidad.

## **Referencias**

- Bonelli, A. (1989). *La orientación vocacional como proceso*. Teoría, técnica, y práctica. Buenos Aires: Ateneo.
- Carpio, A. & Guerra, L. (2007). La orientación profesional de los alumnos que ingresan a la educación superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 11-24.
- Castro, G. (1999). *Colombia X*. Bogotá: Planeta.
- García, C. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, Núm. Especial, pp. 77-99.
- González, M. (1999). *Orientación educativa-vocacional: Una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable*. (Tesis de maestría). Habana, Cuba: Universidad de la Habana, Cuba.
- Marcuschamer, E. & Harispuu, H. (1999). *Orientación Vocacional: decisión de carrera*. México: McGraw- Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Marcuschamer, E. (1996). *Identidad del adolescente: diferencias entre hijos de padres separados y de familia intacta*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Iberoamericana.
- Martín, M. (2005). Identidad y jóvenes: diferencias y desigualdades en los consumos mediáticos. Anuario de investigaciones 2004, *La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social*, pp. 217-224.
- Pinxten, R. (2014). Identidad y conflicto: personalidad, socialidad y culturalidad. *Afers Internacionals*, Núm. 36, pp. 39-57.
- Ruíz, H. (12 de agosto de 2017). *La importancia de la orientación vocacional*. El sol de México. Recuperado de: <https://www.elsoldemexico.com.mx/analisis/La-importancia-de-la-orientaci%C3%B3n-vocacional-244271.html>.



# Capítulo **XIII**

---

## **La educación musical en la conformación de la identidad de niñas, niños y jóvenes en Zacatecas**

*Sofía Castillo Uryaopín  
Elizabeth Castillo Uryaopín*



## Introducción

La manifestación de la música como lenguaje figurativo se expone potencialmente capaz de desplegar el desarrollo integral de individuos y grupos sociales, en tanto representación y pertenencia artístico-cultural. El complejo identitario de cada pueblo y región, hunde sus raíces en la naturaleza comunicativa y universal de esta expresión, plasmada en múltiples géneros, subgéneros y estilos. Su clasificación genérica dual, ha distinguido durante largo tiempo la llamada “música culta o clásica”, de la “tradicional o popular”, a partir de su origen, funciones y características instrumentales; pero la perpetuación de estos confines en la construcción casi antagónica de identidades músico-culturales e histórico-geográficas, se ha atenuado durante los últimos decenios con la globalización e hibridación de sus dominios.

El intercambio intensificado de estas esferas, genera un importante movimiento transversal, el cual viene a fraternizar idearios y valores para la articulación de nuevas identidades plurales y transnacionales. Sin embargo, el sincretismo unidireccional del torrente musical en su concepción industrial y mercantil –centrado en una imposición de tendencias y modelos de pensar/actuar–, supone un riesgo no menor para la conformación real de las individualidades artístico-culturales y, más aún, de las tradiciones musicales propiamente regionales.

Ello se advierte con especial ahínco, al considerar el proceso crucial de construcción de identidades que envuelve, de manera connatural, a la población joven de México, expuesta al constante influjo implacable de los medios masivos de comunicación que supone un mundo globalizado, los cuales, basándose en el trinomio música-imagen-mensaje, lejos de coadyuvar a tal proceso congénito de búsqueda y consolidación del propio universo simbólico, suelen limitarse a mercantilizar el fenómeno al consumo de idearios homogeneizadores y enajenantes.

Dentro de esta contextualización, se demarca el grupo de examinación del presente documento, conformado por las niñas, niños y jóvenes en Zacatecas, aunque, de forma particular, se observan algunas cuestiones que se circunscriben al entorno de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, debido a que en este sector urbano se ha realizado la observación directa del problema de estudio, y a que ahí también se encuentra la Unidad Académica de Música, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAA-UAZ), en donde se forman actualmente las y los músicos zacatecanos, e incluso extranjeros, por lo cual se convierte en un referente de la educación musical.

Los problemas captados, se establecen en una concomitancia de dos aspectos principales en los ámbitos educativo y social: una formación musical ausente o

intermitente en el primero, de calidad general controvertible y condiciones de accesibilidad desemejantes; y, en el segundo, la adopción de un sistema mercantil definitorio de los gustos musicales, donde la reiteración de elementos rítmico-melódicos se conjuga con mensajes visuales y verbales en la promoción de valores y contravalores, con una influencia irrefragable en la orientación de las coordenadas del pensamiento y la actuación.

Se estima que la omisión de dichas consideraciones en el ámbito educativo, deriva en un manejo inadecuado de la recepción de las solicitudes del mercado, así como en una apropiación indiferenciada de los estilos de vida ofertados. Por el contrario, el desarrollo de la escucha consecuente de obras del género clásico —debido al alto nivel de conceptualización intelectual que les define, y a la general ausencia de mensajes verbales explícitos en ellas—; se adscribe como coyuntura importante en los problemas marcados, en tanto facilitador del espacio idóneo para la autoexploración de la identidad de las y los educandos.

De ahí que el objetivo central de este trabajo, gira en torno a la fundamentación del papel imprescindible de una educación musical, orientada principalmente al refinamiento de un discurso artístico-sugestivo de notable proyección en la formulación de las ideas individuales, el cual contribuya a la apropiación crítica —y no por intermediación—, de los mensajes sensoriales del producto, a través de la determinación consciente, en cuanto a abono y construcción de la identidad. La metodología de estudio empata la investigación documental y la reflexión empírica, basada, esta última, en la experiencia y observación de las autoras; y la aproximación teórica, se sustenta en la propuesta conceptual sobre las culturas e identidades, desarrollada desde las ciencias sociales por Giménez (2004).

### **La música en la identidad**

La música es una manifestación tanto individual como colectiva, que ha estado presente en todas las culturas como un componente esencial en el asentamiento de los pilares fundamentales de la socialización; esta situación, permite asumir que toda persona, independientemente del grado de inteligencia o talento que posea para este campo artístico, es un ser musical por naturaleza. De manera consecutiva, resulta factible aseverar que la música, siendo la representación histórica, artística y cultural de un pueblo, se encuentra íntimamente ligada con su desarrollo intelectual, social y espiritual, al grado de que la privación de esta, es una sentencia para su colectividad, puesto que conlleva al extravío de su propia identidad cultural y cualidad evolutiva.

Desde su comprensión genérica y global, la música se ha asociado con las expresiones de la libertad, el holismo, la integralidad y la progresión, como una forma de belleza o energía potencial que estimula y moviliza al ser humano (Castillo & Ivánovna, 2015; Hemsy, 2002; McCarthy, 2002). En virtud de no pertenecerse a sí misma, parafraseando a Castillo e Ivánovna (2016), se adapta al complejo y permanente proceso de transformación de su medio y de sí misma, manifestándose en su capacidad de interacción tanto física, cognitiva y social-comunicativa.

Al considerar su relación como sujeto/objeto intermediario en su accionamiento de apertura, la música se evidencia conductora identitaria de la diversidad polar de las dimensiones humanas, desde la afectividad del mundo interno hasta la amplitud del intercambio de grupos, pueblos y regiones, en la transmisión del arte y la cultura. Según Fubini (2016), puede representar uno de los pilares elementales en los cuales un grupo se refleja y reconoce, un “patrimonio que se ha depositado, en el curso de los siglos, en la conciencia de los individuos, y que también se ha transformado a través de los años, representando un punto de referencia de identidad insustituible” (p. 12).

De acuerdo con Giménez (2004), el concepto de la identidad no puede existir sin su interdependencia con las culturas y subculturas donde se emplaza, pues dentro de ellas convergen todas las normas, valores, posiciones, clases, papeles y medios que subyacen en la socialización. Por su parte, la identidad musical se entiende como la relación particular de todas las prácticas artísticas interrelacionadas con la música, fundamentales para explicar el desarrollo de las personas en este dominio, pero también como determinantes del conjunto semántico de experiencias estéticas que componen la articulación de la identidad personal de cada sujeto (Costa, 2015).

La verdadera identidad musical, solamente se puede forjar en una orientación significativa mutua de producción y recepción creadoras. Así, la conceptualización musical adquiere mayor jerarquización y ordenamiento en la conciencia del individuo; hasta alcanzar un sentido idiosincrásico en quienes poseen cierto grado de instrucción o formación dentro de este campo, partiendo desde una comprensión más natural o instintiva, hacia una mucha más específica y arbitraria -esta última construida a partir de cánones, formas y procesos intelectuales en un momento particular del tiempo y el espacio. En palabras de Castillo *et al.* (2016):

La abundancia de sonidos existentes en el mundo musical es un privilegio o un pesar, una maravillosa experiencia o un gran esfuerzo para el ser humano. Es en el hombre en donde el oír evoluciona en mayor o en menor grado al acto de escuchar, dependiendo del contexto cultural y de sus propias necesidades, configurándose y acrecentándose su conciencia auditiva (p. 27).



Tal como enuncia Costa (2015), el carácter individual que acompaña a la conformación de la identidad musical de los sujetos, se advierte contrastante con la homogeneidad transcultural y nacional de las filiaciones musicales organizadas alrededor de una moda, las cuales “lejos de resaltar la diferencia personal en la experiencia estética parecen imponer criterios de uniformidad” (p. 173). Ante esto, surge el cuestionamiento acerca de la subsistencia de la música en la actualidad como una expresión humana que enaltece el espíritu volitivo y libre de la identidad, frente a las nuevas corrientes que, más allá de promover un sentido constructivo, industrializan, desvinculan y alienan tales manifestaciones sociales y culturales.

### **La postmodernización cultural de la música**

El ser humano de la era postmoderna, se enfrenta a un nuevo universo complejo, inmerso en una constante reorganización y reestructuración de sus procesos sociales más elementales, ello como consecuencia del ingente desarrollo y extensión generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), aunado a la confluencia de determinados factores económicos, sociales, políticos y culturales de la actualidad, situación que deriva en la constitución de una sociedad globalizada en función de las redes, dentro de la cual el individuo se ve obligado a incrustarse (Bernal, 2011).

Es en esta “sociedad de la red”, caracterizada por la exacerbación y el fraccionamiento de la gran mayoría, si no es que de todas las esferas de la vida social, donde niños, niñas y jóvenes, ahora deben efectuar su cometido vital de escrutar y edificar la propia identidad, empatando adecuadamente los cambios sociales y personales percibidos, para, de esta manera, dotar de sentido a las relaciones humanas que construyen, a los actos de los sujetos con quienes conviven, y a la diversidad y riqueza de la vida propia y ajena (Bernal, 2011).

Dicha intensificación fragmentadora de procesos sociales, de acuerdo con la propuesta de Giménez (2004), se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) Hipercapitalización: casi todos los ámbitos de la vida social se comercializan, por lo que la elección de determinado estilo de vida se debe exclusivamente al gusto personal del individuo; 2) Hiperracionalización: el escogimiento de los estilos de vida particulares, gracias al empleo de las TIC, se acentúa con la individualización y la transferencia de los elementos de consumo cultural al sector privado; 3) Hiperdiferenciación: la coexistencia de una multiplicidad de formas culturales conduce a una “desdiferenciación”, en la cual no existe distinción ni jerarquización entre las diversas expresiones de la cultura (pp. 82-83).

De esta manera, la música, como la ostensible manifestación histórica, artística y cultural de los pueblos y personas, es uno de los principales objetos de explotación dentro de los procesos de postmodernización cultural. Ejemplo de ello, es el actual bombardeo incesante de un número incierto de culturas musicales a través de los medios de comunicación, cada una de ellas con características, concepciones e ideologías muy concretas que, en su aspecto positivo o negativo, representan un impacto inequívoco para sus consumidores, particularmente para quienes aún no alcanzan la edad adulta.

La música, en este sentido, con sus variadas expresiones postmodernas ampliamente mercantilizadas por su facilidad de difusión masiva, asociadas al dominio popular de la canción en sus realidades bidimensional (música y letra), y ahora tridimensional (música, letra e imagen) con la aparición y proliferación del video musical, interpreta un papel crucial en la indagación y construcción tempranas de la identidad, proporcionando un testimonio fehaciente acerca de la estrecha relación entre el mercado del consumo y el complejo identitario (Hormigos & Martín, 2004).

A través de los medios masivos de comunicación, se elabora y extiende un discurso musical con un universo de idearios y valores, el cual sostiene y abona a los intereses específicos económicos y políticos de una minoría dominante dentro del régimen capitalista (Ruano, 2007). De ahí que esta, sea una de las principales adversidades a las cuales se enfrenta la población más joven de la sociedad actual en su búsqueda y conformación de identidad, quien ha de superar dicha faceta impositiva y homogeneizadora del pensar y actuar, para conseguir así una conceptualización personal, crítica y significativa de su realidad social y personal.

### **Contextualización de la educación musical**

Al abordar el tema de educación musical, surge un cuestionamiento esencial en torno a su propósito, ya sea para la formación disciplinar profesional, o para el desarrollo general holístico del individuo. La demarcación de estos dos caminos mantiene su fundamental sentido edificante en el ejercicio de los derechos artístico-culturales de la sociedad, donde la accesibilidad de todas las niñas, los niños y jóvenes, debe erigirse indiferenciadamente desde el accionamiento del sistema educativo general, en una captación masiva dirigida hacia la iniciación y el seguimiento formales en este campo, que posibilite el posterior ingreso de una parte considerable de la población a los estadios superiores.

Se observa que, la realidad contextual de México difiere con amplitud de esta consideración, aun cuando la implementación de la enseñanza artística como

*aprendizaje* clave en los niveles elementales, permanece como importante disposición hasta el momento, donde el miramiento principal consiste en proporcionar a las y los discentes un espacio curricular para “aprender y valorar los procesos de creación y apreciación de las artes [...], por medio del desarrollo de un pensamiento artístico que integra la sensibilidad estética con habilidades complejas de pensamiento” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 467).

En el último Plan de Estudios en educación básica de la SEP, las bellas artes son ponderadas en su contribución a la conformación de la identidad de las y los educandos, y como parte esencial de la cultura en una concepción que se extiende a la inclusión y reconocimiento de la diversidad del patrimonio artístico y cultural del país: del arte popular, indígena, tradicional y contemporáneo. La formación artística primaria contempla el desarrollo paralelo de las artes visuales, con la danza, la música y el teatro, mientras que la secundaria centra su mirada en el acrecentamiento diferenciado de alguna de estas expresiones, definida, sin embargo, por la escuela a partir de sus posibilidades reales (SEP, 2017).

La naturaleza supletoria que la asignatura artística adquiere en la praxis, se advierte como la principal contrariedad, pues la reducida carga horaria de esta supone una configuración complementaria, además de una mediana materialización de los aportes realizados. Pese a que la duración del programa se extiende a tres horas semanales en el nivel de secundaria, el carácter circunstancial que se le otorga deriva en una experiencia dispar e indefinida, donde la impartición de determinada manifestación artística se reserva a la consideración de las capacidades internas de cada escuela y/o las fortalezas de su profesorado.

Otro aspecto contraproducente, reposa en la insuficiencia de escuelas de corte profesional para la iniciación musical, aunado a la escasa comunicación y a la marcada separación que todavía persiste entre los patrones y objetivos impuestos por las instituciones superiores de enseñanza musical, y el seguimiento procurado por el sistema educativo nacional en la concientización general acerca de este campo. Si bien, la apreciación y sensibilidad musicales gozan de cierto grado de atención dentro del Plan de Estudios, estas también deben acompañarse por la función productiva o creadora en el estudio de algún instrumento musical, con la cual el alumnado adquiere un desarrollo básico del proceso psicomotriz que envuelve la traducción del texto musical en un discurso sonoro.

La comparación con otros modelos como el soviético, revela una importante diferencia en la apropiada definición de un círculo amplio de tareas que los institutos públicos especializados asumen para la captación y el seguimiento de sus estudiantes, mediante la construcción de puentes que conectan e involucran a las escuelas de educación básica general en su orientación familiar y social, para la constitución de una población musicalmente activa, la cual define su identidad en el ambiente cultural de la comunidad (Juan, 2009).

Un incipiente acercamiento a esta visión se evidencia con la conformación de los Niveles Previos de la Licenciatura en Música de la UAA-UAZ, la cual ha conseguido sustentar una importante continuación que desafía la propia esencia universitaria de su Programa, contribuyendo a la formación básica integral de niñas, niños y jóvenes de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, y también de otros municipios aledaños. Sin embargo, esta no puede ni debe ser la única institución pública, encargada de la formación inicial musical dentro del estado.

La principal dificultad de esta tarea parte, en primer lugar, del escaso fomento y extensión brindada a las escuelas de carácter profesional para la iniciación musical y, en segundo lugar, de la poca —y en ocasiones discordante— información o difusión social que la enseñanza de la música, junto con otras artes, recibe a nivel estatal y nacional, pese a plantearse como aspectos esenciales para el desarrollo cultural e identitario de los individuos.

### **La educación musical en la conformación de identidades**

La vivencia musical consciente de obras altamente intelectuales, despierta en las personas un universo variado, complejo y completo de cuestionamientos y respuestas, de múltiples experiencias emocionales y estéticas, y de profundos diálogos y conversaciones comunicativas, todas ellas manifestaciones del sentir y el pensar que conducen, ulteriormente, a la introspección y entendimiento de la propia identidad. Tal construcción auténtica y singular de la identidad implica, siguiendo a Costa, el desarrollo global e integral del ser humano, involucrando aspectos del conocimiento racional, emocional y espiritual (2015).

Así, la experiencia reflexiva de la música clásica, en su forma activa o pasiva, pero siempre consciente, es un fenómeno esencialmente heterogéneo y ampliamente diverso que facilita la asimilación y significación de todo cuanto el individuo percibe del exterior, así como de lo que experimenta, piensa y siente en su mente, corazón y espíritu (Costa, 2015). Adicionalmente, Waisburd y Erdmenger (2008), sostienen que la carga idiosincrásica existente en la música, participa explícitamente en el establecimiento de una correspondencia comunicativa personal con el sujeto, la cual abre la puerta a una comprensión mayor acerca de sí mismo y de su relación con las y los demás.

Tales capacidades que posee la música para ordenar, generar, completar, sensibilizar, integrar, formar y transformar a la persona que la escucha o interpreta, resultan imposibles de pretermitir en el ámbito de la educación, especialmente en el nivel básico del sistema educativo nacional, esto es, preescolar, primaria y secundaria. Bajo este enfoque, es que la música necesita entenderse como un

elemento medular en la cimentación de los procesos de socialización y enculturación, para la posterior conformación de la identidad.

De acuerdo con Costa (2015), la educación musical no debe de limitarse a una instrucción superficial, efímera y pasajera, por el contrario, esta requiere prolongarse de manera permanente a lo largo de la vida, superando su noción limitada a la práctica, para permitir una consecución significativa en la continua construcción de la identidad. Por consecuencia, los procesos de enculturación y de desarrollo personal, se ven mutuamente enriquecidos a través de la experiencia de la música, en un sentido significativamente educativo.

Partiendo de lo anterior, resulta plausible afirmar que la incorporación consistente, sustancial y efectiva de la música en los diferentes niveles de educación básica, sería la contestación contundente a un gran número de problemas emergentes de los procesos de globalización y postmodernización en los ámbitos: económico, social, político y cultural, dentro de los cuales se encuentra envuelta la sociedad zacatecana de la actualidad.

Es posible bifurcar tal respuesta resolutive que comporta la educación musical, en dos aspectos fundamentales: 1) Como reivindicadora del valor de la música en el campo educativo, al conducir a la autorrevelación, al reconocimiento y a la construcción de la propia identidad en su interrelación armónica con las demás personas; y 2) Como experiencia para aproximar y concienciar acerca de la dimensión ética, al influir en la captación y expresión de la realidad interna y externa y, con ello, en el comportamiento intrapersonal e interpersonal de cada uno de los individuos de una sociedad (Costa, 2015).

## **Conclusiones**

En la presente reflexión, la identidad en la música clásica instrumental o no vocal, se ha expuesto como una valiosa oportunidad educativa, en la medida en que este artefacto cultural, se desprende de la función denotativa de las palabras, y los contenidos específicos mercantiles se suprimen, quedando únicamente la riqueza figurativa y sugerente en su relato, cuya esencia se halla contenida dentro del sistema sónico de la partitura. La significación de la obra musical se construye a partir de varios niveles, desde la organización de un discurso concreto de sonidos y silencios, el mensaje cultural sobre el contexto en el cual fue compuesto, la huella de su autor(a), y la subjetividad de quien la escucha o descodifica.

En este sentido, la educación musical es, y puede ser para la sociedad zacatecana, el principio mediador elemental para la compenetración y síntesis del complejo ecuménico de la creación sonoro-estilística, vocal o instrumental, y

de valores estéticos cambiantes. La intuición del ser humano hacia la música es innegable, pero su proclividad natural debe orientarse hacia la responsabilidad y el compromiso en el entendimiento y la recepción de este sistema en sus expresiones circundantes y globales, partiendo de una verdadera correspondencia con cada una de las etapas constituyentes de la formación básica.

El reto para la educación musical en la conformación de la identidad de niñas, niños y jóvenes en Zacatecas, es ampliar y fortalecer los programas formales, no formales e informales educativos (dentro y fuera de un aula), así como avanzar en el nivel social para la apropiación y valorización del patrimonio musical universal, nacional y local, de tal manera que la educación, sea el puente para conectarnos con el verdadero desarrollo humano.

## Referencias

- Castillo, G. d. J. & Ivánovna, L. (2015). La música en la magnitud humana. Voluntad y libertad. En Juan, M. L. & Flores, L. G. (Coords.), *Propuestas para una contextualización de las artes*, (pp. 93-105). Zacatecas, Zacatecas: Editorial Pandora.
- Castillo, G. d. J. & Ivánovna, L. (2016). Desacatos y acomedimientos de lo determinado e indeterminado en la música. En Sánchez, M. J., Juan, M. L. & Castillo, G. d. J. (Coords.), *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria* (pp. 27-37). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Costa, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre educación*, Núm. 28, pp. 171-186. DOI: 10.15581/004.28.171-186.
- Fubini, E. (2016). Presentación. En Sánchez, M. J., Juan, M. L. & Castillo, G. d. J. (Coords.), *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria*, (pp. 11-13). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, pp. 77-99. DOI: 10.2307/3541444.
- Hormigos, J. & Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, Núm. 4, pp. 259-270. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64973/39361>.
- Juan, M. L. (2009). Consideraciones y aproximaciones al perfil del egresado en las escuelas de música. En Barrón, J. (Coord.), *Violín, Viola, Violoncello y Piano: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, (pp. 163-208). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- McCarthy, M. (2002). *La naturaleza de la música*. Un camino para el bienestar interior. Barcelona: Paidós.

- Ruano, S. (2007). Las industrias culturales. El negocio de la era digital. *Razón y Palabra*, Núm. 56. Recuperado el 15 de octubre de 2019 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520729017>, fecha de consulta.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Waisburd, G. & Erdmenger, E. (2008). *El poder de la música en el aprendizaje: Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo: educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*. México: Trillas.





# Capítulo **XIV**

---

## **La interculturalidad en el aula, contexto y espacio para el florecimiento cultural y cívico**

*Romina Yadira Méndez Cardona*



## **Introducción**

La interculturalidad se entiende como “la convivencia entre las distintas culturas y subculturas, en la que los contrastes son voces de la riqueza de una sociedad que explora las respuestas de las necesidades de la vida” (Escámez, 1999). De ahí que, la *educación intercultural*, sea una propuesta para favorecer la interacción entre personas de diversas culturas, o el respeto por ellas, ya que cada una tiene sus propias características, es decir, la diversidad cultural se convierte en patrimonio común de la sociedad, y el “mestizaje” un comienzo para el aprendizaje. De tal manera que, la educación en una sociedad tan compleja como la actual, es la mejor vía para fortalecer la cultura contra la violencia, el racismo y la segregación, y es, además, un principio activo del progreso cultural y cívico.

El objetivo de esta investigación, es hablar sobre la importancia de la interculturalidad en la educación; para promover el respeto y aprecio de la relación entre culturas, y la importancia que tiene para el desarrollo cultural y cívico de un pueblo; siguiendo como paradigma la “Cultura de Paz”, postulado promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La metodología de trabajo fue la aplicación de encuestas a alumnos(as) y profesores(as) de la Unidad Académica de Preparatoria Plantel II, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuyos resultados permitieron evaluar la percepción que se tiene en torno a la importancia de las culturas y las identidades culturales, en el contexto de la interacción en el salón de clases y en el centro escolar.

Con esta reflexión, se pretende promover que las y los jóvenes, enriquezcan su propia identidad cultural a partir de valorar otras identidades y su interacción con ellas; considerando que la interculturalidad es la expresión de cómo se valora la cultura de los “otros” y “otras”, y cómo se aprende a convivir entre varias culturas, y que, además, influye en las identidades y personalidades de las alumnas y los alumnos. El enfoque teórico se basa en la *educación intercultural*, la cual es expuesta por Escámez (1999) y Ponzoni (2014), para promover que la o el estudiante construya en la escuela valores culturales, y valores como ciudadano(a), de ahí también que se habla de un desarrollo o florecimiento cívico.

## **Interculturalidad**

Los entornos nacionales, culturales y sociales no son estáticos, sino que van cambiando, de tal manera que se originan nuevas formas de relacionarse, es decir, nuevas formas de interacción, así como nuevas identidades y comportamientos en un mundo cada vez más globalizado, que ha puesto en el centro, el fenómeno

de la diversidad. Por tanto, abre un nuevo panorama con la idea de una nueva sociedad *multicultural*, que muestra la cultura y la diversidad como nociones abiertas a una mayor capacidad de diálogo e interacción entre personas de distintas identidades culturales (García, 2009).

Por tanto, “El prefijo *multi-*, en este contexto, significa describir y reflejar una *situación real* donde varios grupos culturales coexisten en un determinado espacio geográfico” (García, 2009, p. 107). De ahí que la multiculturalidad muestra un escenario demográfico social en el cual numerosos grupos o personas que corresponden a diversas culturas viven juntos(as), cualquiera que sea el modo de vida que decidió vivir. Por otro lado, la *diversidad cultural* se motiva en una sociedad multiétnica, la cual enfatiza el respeto y tolerancia a las diferentes culturas dentro de las fronteras nacionales, así como las características particulares de las distintas culturas (García, 2009).

La palabra interculturalidad se determina como prefijo, en términos de un proceso *recíproco* y activo de naturaleza social, en el cual las y los participantes son impulsados a ser conscientes de su interdependencia y del pensamiento que sistematiza tal enfoque (Galiano, Galino, Escribano & Candau, 1990). “El prefijo *inter*, en este contexto, significa no solo afrontar el *encuentro* entre culturas, sino subrayar y recuperar el carácter de diálogo y reciprocidad entre las mismas” (García, 2009, p. 107).

La interculturalidad debe admitir como una realidad a la diversidad cultural, de tal manera que debe de ayudar a la construcción de sociedades en las cuales la igualdad de derechos sea su distintivo, asimismo, se caracteriza por el intercambio y la comunicación entre diversas culturas. Mientras que la multiculturalidad muestra una inamovible situación social, solo describe situaciones en las que conviven diversas culturas o grupos culturales, sin que se modifique la existencia de una cultura dominante y otra subordinada, aunque estas culturas son respetadas, no hay intercambio entre ellas, es decir, como si fueran mundos separados, sin remisión (Escarbajal, 2011).

### **La interculturalidad en el aula**

Las comunidades se caracterizan por su diversidad en la manera de socializar, de su lengua, de la obtención de una cultura a otra, de la formación de la identidad personal, de la manera de relacionarse unos(as) con otros(as). Las personas deben de saber qué desean ser, mientras que la escuela tiene el compromiso de formar individuos para la sociedad del mañana. De tal manera, que la educación es la puerta para la configuración de las futuras ciudadanas, y los futuros ciudadanos (Escámez, 1999).

Para afrontar el reto que implica el crecimiento de la diversidad cultural de nuestras sociedades, surgió la propuesta denominada educación intercultural (Ponzoni, 2014). “El fin de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos” (Mata, 2004, p. 61).

Vila (2012), señala que el sentido intercultural se da por la inclusión, y no por la integración. La educación inclusiva se ha concertado y contextualizado desde los años noventa en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, que se conmemoró en Tailandia (UNESCO, 1990). En la educación intercultural dos habilidades son fundamentales, el diálogo y la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Escaméz, 1999).

La mundialización ha dado la ocasión de conocer a los otros y las otras, aunque, al mismo tiempo, parece que esto ha ayudado al peligro de perder la propia identidad, y la probabilidad de no poder conservar las costumbres y tradiciones que poseen las personas de otras culturas. Asimismo, la mundialización podría tener como resultado contrario la *uniformidad cultural* y poner en riesgo la riqueza de la diversidad (Escarbajal, 2011). De tal forma, que la uniformidad y la intolerancia, según la UNESCO (2003), son dos grandes consecuencias culturales de la mundialización.

Por tal motivo, la educación intercultural hace frente a esta situación en donde, como primer paso, señala que la educación es un derecho humano individual, frente a los que promulgan una forma utilitarista. Educar para el mercado de trabajo es un peligro para la humanidad, se necesita la formación en valores como el respeto y la solidaridad por todas las culturas (Escarbajal, 2011). Según la UNESCO (2003), la educación tiene el compromiso de educar para vivir en común, sin dejar de lado la complejidad que implica las relaciones de la propia educación, la sociedad, y entre las dimensiones de la reflexión y la acción educativa (Escarbajal, 2011).

En una sociedad diversa, compleja y heterogénea, la educación intercultural debe apostar por una educación integral, en la cual se promuevan valores culturales como el arte, las costumbres, tradiciones e historia, el respeto por la diversidad cultural y la conservación del patrimonio; además de inculcar valores cívicos como el respeto, la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el patriotismo, la tolerancia, etcétera.

## **Convivencia intercultural**

La propuesta de algunos autores y autoras, es que no se puede seguir reiterando la acción educativa en las variables culturales, porque con ello se seguirá perpetuando la concepción sustantiva de la cultura, acrecentando el espacio que solo separa. “Solo cuando las diferencias culturales se vean como accidentes que nos

acompañan se podrán crear espacios de encuentro que permitan el reconocimiento del otro en todo lo que el otro es” (Ortega, Touriñan & Escámez, 2001).

Para los autores Touriñan & Pollitzer (2005), el encuentro es la finalidad de la educación intercultural, en la cual el respeto, la convivencia y la valoración, conforman la interacción positiva entre individuos de distintas culturas. *La educación intercultural* no es solo la comprensión y conocimiento de la cultura del otro u otra, también es necesaria la acogida y aceptación del individuo de diferente cultura (Ponzoni, 2014). La intención de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro o la otra, sino aprender a partir del encuentro con él o con ella, aprender a reconocerse en él y en ella, quien se muestra como un individuo y, al mismo tiempo, como parte de la sociedad (Escámez, 1999). Pero, además, la interculturalidad implica también la sana convivencia entre las personas quienes, siendo de una misma comunidad, piensan, creen y actúan distinto, por pertenecer a comunidades culturales distintas (grupos sociales, profesionales, discapacitados(as), de preferencia sexual diferente, religiones, edades, etcétera).

Con lo anterior, no se pretende aseverar que el conocimiento que se tiene de los otros y las otras, y las imágenes que se construya de ellos y ellas; no tengan peso en las relaciones afectivas de aceptación o de rechazo, es decir, estas no se establecen directamente con los objetos y las personas, sino con las imágenes que se construyen de ellos y ellas. No obstante, la respuesta de acogida al otro y a la otra, de hacerse responsable del otro y la otra, no es tema solo del conocimiento, es también una cuestión de sentimiento moral cargado de razón y de compasión. “La aceptación y acogida del otro, es el camino obligado, la pedagogía para hacer ciudadanos” (Ortega, *et al.*, 2001, p. 12).

Pensar en ciudadanía, es enfrentar el tema de la colaboración social como obligación y como derecho. No existen ciudadanos y ciudadanas, sin derechos y sin deberes cívicos. En las sociedades occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han transformado en ejes esenciales de la educación, porque simbolizan de manera legítima los ámbitos externo e interno de la educación, del compromiso con sentido democrático (Ortega, *et al.*, 2001).

### **Dimensiones de la interculturalidad y el florecimiento cultural y cívico. Un estudio de caso**

A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico que se hizo en la Unidad Académica de Preparatoria, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Plantel II, con estudiantes de primer y tercer semestre. Se aplicaron cincuenta encuestas con un total de diez preguntas sobre interculturalidad, convivencia y valores. Como resultado se pudo observar que un 90 % de las y los estudiantes

no saben qué es la interculturalidad. El 94 % señalaron que el respeto hacia las culturas diferentes, sí se fomenta en sus hogares. El 36 % señaló que existe la discriminación en la escuela, mientras que el 48 % plantea que solo en ocasiones. El 60 % indicó que los maestros y maestras fomentan la convivencia afectiva y de respeto en la escuela.

Cuando se integran nuevos alumnos(as) al grupo, el 72 % advirtió que los nuevos(as) compañeros(as) son bien recibidos. El 52 % señaló que las y los directivos sí fomentan la convivencia en los patios y espacios comunes, mientras que el 42 % dijo que lo hacen poco. Respecto a los valores culturales, el 38 % declaró que sí se promueven, pero el 50 % dijo que es poco, o en ocasiones, y el 6 % no respondió. En relación con los valores cívicos, la mitad confirmó que sí son promovidos, mientras que el 18 % concuerda que es poco, o en ocasiones, y el 14 % no respondió. El 96 % de las y los jóvenes, coinciden en que los valores son importantes en la comunidad estudiantil, y el 20 % que no. Por último, el 96 % dijo que los valores son importantes para la convivencia en la comunidad estudiantil, la familia y el entorno social, y el 1 % advirtió que solo en ocasiones, y el otro 1 % no respondió (Ver Tabla 1).

Dos maestros fueron entrevistados, quienes dijeron sí conocer sobre la interculturalidad, aunque coinciden en que el fomento en la escuela para valorar las culturas diferentes es muy poco, además de señalar que sí existe discriminación. Cuando se les preguntó si impulsaban la convivencia y el respeto, uno de ellos dijo que sí, mientras que el otro, que no. Los maestros indicaron que, por parte de los directivos(as), es poco o nulo el fomento al respeto y la convivencia. Por otro lado, señalaron que es importante promover los valores culturales y cívicos para la convivencia en la comunidad estudiantil, así como en el entorno familiar y social.

Adicionalmente, advirtieron que en la institución no existe ningún plan de convivencia, y que por medio del currículo de las distintas materias tampoco se promueven las relaciones interculturales, ni se originan valores transversales que ayuden a este propósito.

Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada a estudiantes de la Preparatoria, Plantel II, de la UAZ.

Preguntas	Número de estudiantes que respondieron "Sí"	Número de estudiantes que respondieron "No"	Número de estudiantes que respondieron "poco o en ocasiones"	Número de estudiantes que respondieron "nada"
¿Sabes qué es la interculturalidad?	5 10 %	45 90 %		
¿Se fomenta respeto hacia culturas diferentes en tu familia?	47 94 %	2 4 %	1 2 %	
¿Existe la discriminación en la escuela?	18 36 %	8 16 %	24 48 %	
¿Docentes fomentan convivencia de respeto entre el alumnado?	30 60 %		13 26 %	7 14 %
Cuando se integran nuevos compañeros (as) ¿Son acogidos positivamente?	36 72 %	1 2 %	13 26 %	
¿Los directivos fomentan convivencia en patios o espacios comunes, y evitan posibles conflictos?	26 52 %	3 6 %	21 42 %	
¿Se fomentan valores culturales?	19 38 %		25 50 %	6 12 %
¿Se fomentan valores cívicos?	25 50 %		18 36 %	7 14 %
¿Los valores son importantes en la comunidad estudiantil?	48 96 %	1 2 %	1 2 %	

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los 50 alumnos/as.

## Conclusiones

Es necesario entender que las percepciones de los y las estudiantes, llegan a determinar la manera en la cual afrontan el proceso de respeto por las personas diferentes, o de otras culturas. El punto de vista de las y los estudiantes, es fundamental; pues es uno de los factores que condiciona e influye en sus apreciaciones en relación con su entorno y sus distintas formas de convivencia.

La relación entre el estudiantado y el profesorado, como una interacción personal, asume que es importante poner atención al comportamiento de ambos agentes; de igual manera, es sustancial comprender las apreciaciones que estos formulan, ya que posibilita que las y los docentes, faciliten al alumnado no solo la construcción de conocimiento; sino también, actitudes y aptitudes para su desarrollo social, en la convivencia interpersonal, y en su formación de valores, trascendentales para formar ciudadanos y ciudadanas responsables.

Establecer una pedagogía de la interculturalidad, es actualmente un enorme desafío, si se pretende que las relaciones de solidaridad y justicia social entre los diferentes grupos sociales y culturales, terminen con la discriminación y racismo que se observa en las conductas de las personas.

## Referencias

- Escámez, J. (1999). Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales. En Touriñan, J., *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, (pp. 247-262).
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Revista interuniversitaria*. Núm. 18, pp. 131-149.
- Galiano, A., Galino, A., Escribano, A. & Candau, V. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. España: Narcea / Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- García, M. (2009). La diversidad cultural en la educación desde enfoque multi e interculturales: conceptos y realidades. *Revista Sociedad y discurso*, Núm. 16, pp. 102-118.
- Mata, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Teoría Educativa*, Núm. 16, pp. 49-64.
- Ortega, P., Turiñan, J. & Escámez, J. (2001). *La educación para la ciudadanía interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*, pp. 1-23. España. Recuperado el 15 de octubre de 2019, de [http://dondestalaeducacion.com/files/6714/7914/2964/81.\\_EdCiudInterConvSocAbAtei\\_20006.pdf](http://dondestalaeducacion.com/files/6714/7914/2964/81._EdCiudInterConvSocAbAtei_20006.pdf).



- Pérez, A. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Revista Perfiles educativos*, Vol. XXXVI, Núm. 145, pp. 175-187.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Revista Educación y educadores*, Vol. 17, Núm. 3, pp. 537-553.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (CMET) Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de UNESCO.Org/educatio/pdf/JOMTIE\_S.PDF
- UNESCO. (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?* Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de <https://unesdoc.unesco.org>>Notice.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Revista Educación XXI*, Vol. 15, Núm. 2, pp. 119-135.



# 3

## **Educación, violencias e inclusión educativa**





# Capítulo **XV**

---

## **El funcionamiento idóneo en el microcosmos escolar, una reflexión desde la cultura organizacional**

*Beatriz Marisol García Sandoval  
Norma Gutiérrez Hernández  
María del Refugio Magallanes Delgado*



## **Introducción**

Esta investigación tiene como objetivo realizar una reflexión en torno a la cultura organizacional, leída desde un contexto escolar, en el cual diversos referentes culturales interfieren de manera positiva y/o negativa en la interacción social. La construcción social tiene gran importancia en este ejercicio, porque colabora en la comprensión de los universos simbólicos que existen, y son asumidos como reales por las y los integrantes de un mundo escolar. Esos universos, deben ser aprovechados para potenciar una integración real y efectiva entre sus integrantes, con la finalidad de mejorar los niveles de adaptación y no, por el contrario, aumentar la inadaptación del personal en los centros educativos.

### **Los elementos contenidos en el concepto de cultura**

Antes de hablar de cultura organizacional, debemos establecer lo que estamos interpretando por cultura; en este sentido, la entendemos como un sistema de significados y símbolos colectivos portadores de sentido, porque definen las cosas, refieren el contexto, así como la forma. Además, sirven para crear una identidad, la que se forma de manera individual, aunque, a partir de una colectividad (Geertz, 1987). Desde ella, leemos las creencias, las ideas, las normas, los símbolos, los artefactos, las expresiones culturales tanto tangibles como intangibles, que dan cuenta de los elementos que configuran la identidad de una sociedad.

Desde esta perspectiva, podemos comprender que la cultura describe y le da apariencia a una sociedad, le otorga significado a las vidas y al devenir histórico de sus miembros, y moldea progresivamente sus pensamientos y conductas. En ella, también encontramos la configuración de un carácter moral porque distinguimos lo que es bueno de lo que no lo es, por lo cual, sus integrantes actuarán en función, a veces a favor y a veces en contra, de esas convenciones. La organización de una sociedad puede leerse con más claridad, si se estudia a partir de su cultura.

El aprendizaje de los códigos culturales existentes en las sociedades, se da a partir de la transmisión generacional, y se asumen como actitudes y acciones normales que deben ocurrir en diversas circunstancias por las que atraviesan, ya sea los individuos, las familias o las comunidades. El orden político, religioso, económico, educativo establecido, se construye desde la perspectiva cultural, y se internaliza de tal manera que sus integrantes pueden dejar de notar sus manifestaciones en las actividades cotidianas que realizan. El fortalecimiento de una identidad, ya sea individual o colectiva, se nutre de esos referentes simbólicos que están contenidos en ese entramado (Geertz, 1987).

El pensamiento simbólico que cada sociedad posee, se ha construido a partir de la cultura en la cual ha estado contenida, los múltiples elementos que las integran poseen la capacidad de explicar las razones por las cuales las actividades que pertenecen a distintas esferas, deben llevarse a cabo con un orden establecido. Las y los integrantes de una sociedad, actúan en función de su cultura, y pocas veces el grueso de la población se detiene a analizar aquellos componentes de los que se ha apropiado generacionalmente.

### **La cultura organizacional como un referente de relaciones humanas**

El concepto de cultura fue unido al de organización, para construir el concepto de cultura organizacional, la cual, nació al interior de la administración; en este contexto, se relacionó a la cultura con la forma de organizar el desenvolvimiento al interior de una empresa. De la cultura obtuvieron, entre otros aspectos, la posibilidad de conocer la importancia de los hábitos, valores, actitudes y tradiciones de las y los miembros de una empresa, las cuales, serían útiles para mejorar las actividades empresariales y, en ese sentido, se tradujeran en mejoras para la producción. Desde la cultura encontrarían el orden para ayudar a sus miembros a encontrar un sentido en ese mundo social, así como a resolver los problemas de adaptación (Harris & Ogbonna, 1998).

El ingreso de este concepto, dio como resultado cambios graduales al interior de las estructuras administrativas, mejorando los niveles de producción, debido a que se puso atención particular al factor humano, con el surgimiento de diversas teorías, el mundo de las empresas se fue transformando. Se puede decir que, el cambio se manifestó a partir de la primera mitad del siglo XX; cuando los estudios de algunos pensadores, provocaron que se orientaran las prácticas organizativas, por ejemplo, a hacer más eficiente, tanto la producción como el tiempo que se invertía en cada una de las tareas que debía llevar a cabo el personal de las empresas (Taylor, 1969).<sup>1</sup>

Además de la importancia que se le dio al tiempo en la producción, en las actividades de compra, venta e intercambio, se puso atención en la administración gerencial, se pensó que sus funciones de planificar, coordinar, dirigir y controlar, tenían gran importancia para distribuir de manera coherente la división del trabajo. En ellas se consideraría, asimismo, las líneas de autoridad, así como la unidad de dirección, estableciendo en este sentido, que el diseño en la estructura de las

---

<sup>1</sup> Los Principios de la Administración científica de Frederick Winslow Taylor, se publicaron por primera vez en 1911, posteriormente salieron más ediciones.

organizaciones empresariales era de gran importancia. Se hizo hincapié en el bienestar de la organización, y en el de los trabajadores y las trabajadoras, comunicándoles cuán importante era el papel que desempeñaban en el cumplimiento de sus funciones.

Se estableció la unidad de dirección, para que todos y todas sus integrantes, se dirigieran a un mismo objetivo. Igualmente, se señaló la trascendencia de la remuneración económica y la no económica, esto fue, el reconocimiento laboral a través de promociones dentro de las empresas, así como los premios, y la gratitud a sus méritos y esfuerzos. También el orden fue importante, pues cada empleado(a) debía contar con los recursos necesarios para desarrollar de manera adecuada sus funciones, y cada uno(a) debía ocupar el sitio de trabajo según sus capacidades. De igual forma, se promovió el espíritu del trabajo en equipo para que hubiera colaboración entre todos los y las integrantes de la empresa (Fayol, 1916).

Los experimentos realizados por Elton Mayo, entre 1927 y 1932, desde la psicología del trabajo, revolucionó la concepción del trabajo, de las organizaciones, y de la eficiencia y la eficacia, en los Estados Unidos, y años después, en Europa. Sus valiosos aportes mostraron que la eficiencia productiva, estaba más relacionada con la capacidad física y fisiológica del trabajador(a), y que también tenía que ver con el comportamiento de las y los trabajadores, quienes mostraban que no actuaban de forma aislada, sino en relación con el grupo en el cual se integraban (2001).

En las organizaciones, se establecen relaciones formales e informales; las primeras, son aquellas que la empresa establece como parte de su estructura, para su buen funcionamiento; en el caso de las informales, se dan al interior de los centros de trabajo, pero no tienen una estrecha relación con la forma en cómo está constituida la empresa, son relaciones en las cuales se desarrollan sentimientos como el de la amistad, y Mayo, observaba que eso repercutía en el aumento o disminución de la producción, porque evidenció que las relaciones informales positivas, coadyuvaban de manera provechosa en la productividad.

Con su teoría de las relaciones humanas, mostró que era sustancial la integración social de las y los empleados; evidenció lo importante que era convocarlas y convocarlos a trabajar en equipo y motivarles, porque, cuando ellos y ellas se sentían valoradas(os) y satisfechas(os) con su trabajo, era desde una postura más bien colectiva; lo que provocaba que mejoraran los niveles de producción, porque eran más productivas(os), lo cual se traducía en una mejora demostrable en el rendimiento de las empresas (Mayo, 2001). Sus demostraciones llegaron a dar respuesta al reclamo que, durante esos años, se hacía respecto a la explotación de las obreras y los obreros.

Es verdad que la cultura organizacional surgió en un ambiente industrial, sin embargo; el gran acierto que tuvo fue la atención que se le empezó a dar al per-



sonal de esas compañías y, en ese sentido, daría la pauta para comprender esa organización en otras áreas en las cuales también participaran los seres humanos, en este caso, en los centros escolares.

### **El microcosmo escolar y su funcionamiento idóneo**

Los seres humanos vivimos en realidades, ya sea de manera individual o colectiva, estas contienen un sinfín de significaciones que les han sido atribuidas, y que dan sentido a las actividades que las y los integrantes de un grupo, o de una sociedad, realizan. La realidad, es el producto del proceso de una construcción social, nosotros y nosotras somos productores(as) de significaciones que socializamos y que, al comunicarlas; vamos recopilando experiencias que forman parte de la definición de una personalidad que se construye, a partir de la interacción que tenemos en diversos escenarios (Berguer & Luckmann, 1967).

El primer medio en donde aprendemos a comunicarnos, es en el ámbito familiar; ahí comenzamos a interactuar con las y los integrantes de ese círculo y, desde ese momento, empezamos a conocer progresivamente la complejidad de nuestra cultura desde esa construcción consanguínea. Del mismo modo, aprendemos que la vida cotidiana está circunscrita a un mundo que expresa un orden, y que posee significados compartidos por las y los integrantes de esa comunidad. La realidad, entonces, se construye socialmente y, en ese sentido, existen significados compartidos por la comunidad que se ha apropiado de ellos.

Cuando observamos expresiones culturales, no debemos olvidar que los códigos de significación difieren de una cultura a otra, así como de una persona a otra, si pertenecen a culturas diferentes; entonces, podemos afirmar que no existirá una misma realidad para ambas. Si hablamos desde el sentido de la percepción, aunque, dos o más individuos presencien un mismo hecho, la realidad que cada uno perciba estará definida por la “realidad”, de acuerdo con sus códigos de significación, según la hayan internalizado. Es por eso por lo que, a la hora de realizar una interpretación sobre un hecho, primero habrá que analizar la cultura a la cual pertenecen las y los participantes de esa acción.

Para la objetivación de la realidad, es fundamental tomar en cuenta el lenguaje, el cual, es el medio básico para proveer a las y los sujetos de las objetivaciones indispensables, y que dispone el orden dentro del cual la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido para las personas. Utilizamos el lenguaje para comunicar la realidad que se ha construido, y que se nos presenta con un orden previamente establecido; la reproducción, por lo tanto, de patrones de conducta, que igualmente hemos aprendido en función de ese orden, se van comunicando

generacionalmente y se reproducen, a menos que ocurra un evento que haga que se replantee lo ya ordenado.

Cuando ocurren cambios en las formas de hacer y de proceder, se buscan de manera inmediata, las razones suficientes para justificar la transición ocurrida en algún patrón de conducta, el cual dotó de identidad a una o a varias generaciones. La actualización de diversas actividades, son parte del surgimiento de la llegada de nuevos individuos a una sociedad (Berger & Luckmann, 1967). Con el surgimiento de otros planteamientos, se generan diferentes interpretaciones que pueden ser aceptadas o no, por la comunidad que comparte esos referentes simbólicos, propios de la sociedad que los recibió y dotó de identidad.

En estas realidades se encuentran los universos simbólicos, los cuales contienen distinta información, según el lugar que estén refiriendo. Cada uno de ellos contiene una razón de ser, tiene una lógica y un orden establecido. Una vez que las y los integrantes de una sociedad han aprendido del ámbito familiar los referentes más básicos de su cultura, se insertan en el siguiente entorno que, además de ser más amplio, contiene las explicaciones sobre las realidades construidas socialmente, y hacen posible que, quienes conviven en él, logren una interacción que haga factible el funcionamiento de una realidad.

Los centros escolares, son esos lugares en donde tienen su primer contacto las y los integrantes más jóvenes de las familias; ahí aprenden a convivir como estudiantes, e interaccionan en una nueva realidad desconocida hasta ese momento, una vez que se integran a ese microcosmos escolar, en él aprenden cómo se debe actuar en ese mundo social (Luckmann, 2008, p. 178). El mundo escolar, es un sistema en el cual sus funciones, así como las responsabilidades y deberes de quienes laboran en ese centro, están claramente definidas, su personal, en función de los perfiles, ocupa cargos dotados de responsabilidades establecidas.

La finalidad de esa organización, es que el desarrollo educativo sea exitoso. Sin embargo, poca atención se le ha dado a este mundo simbólico que requiere de una cultura organizacional, en la cual sus integrantes lleven a cabo la tarea que les toca desempeñar de manera responsable y motivada, y también que se le dé la misma importancia a todo el personal que forma parte de él. Es verdad que el diseño de estos lugares obedece más bien a una propuesta institucional, cuya organización fue definida desde el diseño de los niveles escolares, en los cuales se ponderó la importancia de la enseñanza de los contenidos, en aras de egresar a un alumnado bien preparado.

Sin embargo, queda la pregunta sobre la evolución que debe de haber al interior de las escuelas, en las cuales, al igual que en las empresas, hubiera una atención al comportamiento de sus integrantes, quienes, desde varios perfiles, colaboran con la educación en su país. La coordinación de estos esfuerzos, no

siempre recae en la persona quien posee las características adecuadas para lograr un funcionamiento óptimo escolar; en donde se atienda de manera eficiente, la eficacia en los contenidos curriculares, por medio de los cuales se logre que el proceso de enseñanza aprendizaje sea el adecuado, para evidenciar que el alumnado egresa con un aprendizaje significativo, puesto que, lo que se está trabajando, es un bien intangible que requiere de evaluación y de retroalimentación (Sánchez & De la Garza, 2013).

El apoyo a las y los docentes para que cuenten con el material mínimo necesario para llevar a cabo su ejercicio cotidiano de enseñanza, no es posible que todas y todos lo tengan. Se requiere de un soporte con el cual se puedan generar atmósferas de aprendizaje, para que la eficiencia de su ejercicio docente esté en sintonía con un ambiente favorable. Contar con espacios físicos en donde puedan tener períodos de descanso, y espacios en los cuales puedan continuar con la preparación y diseño de sus clases. Es necesaria la creación de espacios dignos, que colaboren en la importante formación académica de ciudadanos y ciudadanas responsables, preparados(as) y comprometidos(as) con su nación.

Salones de clases dignos con un número adecuado de alumnas y alumnos, quienes puedan ser atendidos(as) en una atmósfera en la cual se promueva el aprendizaje. Los espacios de hacinamiento escolar, solamente dañan los objetivos planteados de manera ideal sobre la educación, y únicamente provocan que el alumnado desee no regresar a la escuela, o bien, concluir una etapa considerada como obligatoria, y no volver más. Las instalaciones deben generar ambientes positivos, en donde se desee estar ahí, para que la formación de esa identidad que se está configurando, sea a favor de esos lugares y no en su contra, en los cuales, frecuentemente, se ven pintas, ralladuras y destrucción.

En esa cultura organizacional, deben estar de forma activa las trabajadoras o trabajadores sociales, a quienes se les encomienda la compleja tarea de escuchar a un estudiantado con muchas carencias que requieren ser atendidas, y que, si se resolvieran, mejoraría el entorno estudiantil, pero también el comunitario. La presencia de este personal, así como el de las psicólogas y los psicólogos, debería ser igualmente atendido, con la misma importancia que la de las y los docentes, porque en ellas y ellos, recae la atención de una salud mental que requiere atención y continuidad en los tratamientos.

La invitación a verse como parte de un equipo que se dirige a una meta en común, se ha aplicado solamente a las empresas, y no a los centros escolares, en donde se tiene una meta planteada y se requiere el esfuerzo de cada integrante: docente, de atención social, administrativo, de intendencia, de prefectura, etc. La suma de esas responsabilidades y perfiles, debe ayudar a que sus estudiantes se sientan bien recibidos(as) en ese mundo simbólico en el cual predomina el saber,

el conocimiento; en el cual, las ciencias son acercadas a cada estudiante con la finalidad de que, con su aprendizaje, mejore las condiciones de vida de sí mismos(as), y de su contexto.

Desafortunadamente, una de las ausencias usuales en el sistema educativo, es la atención al liderazgo, al cual no se le ve como un elemento que deba estar obligadamente presente en el devenir educativo. El éxito de las profesiones en lo individual, y el destino de las organizaciones, están determinadas por la eficacia del comportamiento de los líderes y lideresas (Likert, 1969). Sin embargo, no es común que se realicen pruebas en las instituciones educativas, para que su personal se reconozca en un tipo de liderazgo, el cual potencie sus responsabilidades y que, como consecuencia, proponga mejoras que se traduzcan en un mejor clima organizacional, lo que obstaculiza la eficiencia en la organización escolar.

Por otra parte, es necesario que se sigan realizando estudios que den cuenta de cómo la cultura determina los resultados de la organización, ya que la convivencia de diversos mundos simbólicos complejiza las estrategias que se deben elegir para resolver problemas en diferentes ambientes organizacionales. Igualmente, se requiere de un trabajo constante en el cual se tenga como objetivo el planteamiento de lineamientos para conseguir metas comunes, y de esa manera, generar una serie de costumbres y símbolos que sean compartidos (Schein, 1984), y unifiquen la dirección hacia donde se dirige la educación de manera consciente y creativa.

Los conflictos que usualmente suceden al interior del sistema escolar, ya sean individuales, interpersonales o intergrupales, solo complejizan su buen funcionamiento, lo cual trae como consecuencia que afecte al compromiso organizacional del personal cuando comenzaron a laborar en ese centro educativo. El desgaste emocional que provocan esas contrariedades provoca que, gradualmente, se desdibuje el espíritu comprometido con el trabajo, y terminamos teniendo centros educativos que parecen prisiones, y no lugares en donde se pondera el saber, el respeto y la equidad.

Todavía no se ha puesto suficiente atención al alto compromiso que se desarrolla desde el nivel afectivo, en el que se despliegan lazos emocionales, y se disfruta de la permanencia en el centro de trabajo. Tampoco se han llevado a cabo suficientes acciones, para atender de manera positiva a ese compromiso con el cual la trabajadora o el trabajador, se siente vinculado con su institución escolar. Los espacios escolares, así como otro tipo de organizaciones empresariales, pueden promover que sus trabajadores(as), desarrollen una lealtad hacia su centro de trabajo y, entonces, asuman un sentimiento de deuda por los beneficios recibidos (Robbins, 1998).

No se han comprendido del todo los beneficios que, de manera colectiva, obtenemos de la educación. En ese sentido, no hemos desarrollado un sentimiento de compromiso que nos haga corresponder las utilidades que hemos recibido por

contar con una profesión. Tampoco la educación formal que hemos recibido, y que se ha comunicado a través de cada código cultural, ha logrado provocar en cada ciudadano(a) la concientización sobre la importancia del respeto que, como integrantes de una misma sociedad, merecemos; no ha logrado la educación, que hasta hoy hemos generado, que nuestro mundo sea realmente favorable para todos y para todas.

## **Conclusiones**

En el escenario de la cultura organizacional de los centros escolares, debe de predominar una comunicación efectiva, que ayude a generar las condiciones para construir relaciones sólidas basadas en la sinceridad, la escucha, la participación y la transparencia en la información (Mancera, 2016). Este tipo de comunicación es muy importante, porque si un trabajador o trabajadora se siente parte de esa organización, y tiene participación activa en los proyectos que emprenda ese centro educativo, desarrollará un sentimiento de pertenencia que mejore la calidad de trabajo y de atención que brinde a las y los demás.

Es necesario que realicemos una reflexión en torno a nuestro actuar como profesionales de la educación, como integrantes de estos espacios, en donde se lleva a cabo la formación más importante por la cual pasa la mayoría de las y los integrantes de nuestra sociedad, de nuestra nación. Es indispensable que, los que trabajamos en este ámbito, comprendamos el verdadero valor y significado de la educación, modificando nuestra cultura, rectificando esas costumbres que dañan a nuestro sistema educativo, y que provocan que una cantidad importante de la población adolescente de este país, exprese un claro rechazo a los estudios.

Es imprescindible que atendamos los requerimientos expresados a través de nuestra cultura organizacional escolar, y colaboremos para generar mejores condiciones en nuestros centros educativos de cualquier nivel, en donde nos sintamos parte necesaria de ese proceso. Quizás, si atendemos las necesidades evidentes en nuestras escuelas, aprenderemos de manera eficiente el funcionamiento idóneo de un personal que lleva a cabo la noble tarea de educar y formar mejores ciudadanas y ciudadanos.

## Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mayo, G. (2001). *Teoría de las Relaciones Humanas*. México: FCE.
- Fayol, H. (1916). *Teoría clásica de la Administración*. Paris: H. Dunod et E. Pinat.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Harris, L. & Ogbonna, E. (1998). A three-perspective approach to understanding culture in retail organizations. *Personnel Review*, Vol. 27, Núm. 2, pp. 104-123.
- Likert, R. (1969). *La teoría de los sistemas: liderazgo*. Michigan: Mc Graw Hill.
- Luckmann, T. (1984). El lenguaje en la sociedad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, pp. 5-20. Recuperado el 12 de octubre de 2019, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000606/060699so.pdf>.
- Mancera, M. (2016, octubre, 10). *Teorías del comportamiento organizacional*. Recuperado el 18 de agosto de 2019, de: [www.revistaseguridadminera.com/comportamiento/teorias-del-comportamiento-organizacional/](http://www.revistaseguridadminera.com/comportamiento/teorias-del-comportamiento-organizacional/).
- Robbins, S. (1998). *Comportamiento organizacional, teoría y práctica*, (7 ed.). San Diego University: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Sánchez, M. & De la Garza, M. (2013). Cultura y estrategia en las instituciones de educación superior. *Revista Venezolana de educación EDUCERE*, Vol. 17, Núm. 58, pp. 487-499.
- Taylor, F. (1969). *Principios de la Administración Científica* (11° ed.). México: Herrero Hnos. S. A.

# Capítulo **XVI**

---

## ***American Sign Language: Universalidad y comunidades sordas***

*Adriana Morales Durán  
Anna Maria D'Amore Wilkinson*



## Introducción

Una creencia errónea muy difundida con respecto de la comunicación entre personas sordas, es que solo existe una lengua de señas en todo el mundo. *El American Sign Language* (ASL), es un lenguaje sustitutivo casi universal que emplea distintos tipos de signos para la comunicación entre las comunidades sordas; sin embargo, la variación regional matiza esa universalidad. El objetivo de este trabajo, es mostrar que, a pesar de las diferencias “dialectales” que se presentan en cada país, la mayoría de las lenguas de señas, efectivamente; tienen un origen común y existen elementos que son comunes a todas ellas, lo que facilita el entendimiento entre personas sordas de distintas partes del mundo, independientemente de la comunidad a la cual pertenecen quienes las hablan.

Con este fin en mente, este trabajo reflexiona sobre el concepto de la identidad de las “comunidades sordas” y el papel que desempeñan las y los “líderes sordos(as)” en ellas; para después buscar demostrar la universalidad de la ASL, a través del análisis de una muestra de “clasificadores”, parte fundamental del discurso sordo.

## La comunidad sorda

¿Qué se entiende por comunidad sorda? Se puede definir como todas las personas culturalmente sordas que usan la lengua de señas;<sup>1</sup> también la componen quienes conocen y usan dicha lengua, siempre y cuando mantengan una actitud que haga que las y los integrantes de la comunidad los acepten como parte de ella, aunque no formen parte de su núcleo, como es el caso de la familia y amistades oyentes. Algunas de las características más importantes de la comunidad sorda son:

- 1) La creación de tradiciones propias. Si bien las personas sordas también comparten con las oyentes las costumbres y tradiciones del país en el que viven, han creado las propias que festejan y transmiten, por ejemplo, para ellos y ellas, es importante celebrar su historia, así que, entre sus celebraciones se encuentran el Día internacional de la lengua de señas, que se festeja el 23 de septiembre; y el Día nacional del sordo (en México), que se celebra el 28 de noviembre.

---

<sup>1</sup> Si bien también se considera a todas aquellas personas que perdieron la audición como sordos y sordas, a quienes vivieron gran parte de su vida oyendo y que solo perdieron la audición por vejez o enfermedad a una edad adulta no se les considera como parte de la comunidad, porque no saben que existe siquiera, y cuando lo descubren, no suelen interesarse en aprender la lengua y la cultura para integrarse a ella.



- 2) Las costumbres identitarias. Entre las costumbres más conocidas está la “seña” que se le asigna como nombre propio a cada integrante de la comunidad, aparte de su nombre en lengua oral. Las personas sordas asignan una seña a quienes conforman la comunidad y a otras personas (tal como a sus amigos oyentes, a algunos políticos, etc.), con el fin de evitar deletrear el nombre cada vez que se menciona a la persona, además de que sirve para evitar la confusión entre personas homónimas. El nombre propio en señas solo lo pueden asignar los sordos y sordas integrantes de la comunidad. Al poner una seña, se considera una característica destacable de la persona, que en ocasiones es física, pero, también puede ser algo que se relacione con su carácter o sus gustos. Con la asignación realizada dentro de la comunidad, se asegura de que no se otorgue una seña ya existente que designe a otra persona, ni tampoco a algún otro objeto o concepto. Una vez establecido, el nombre en señas no puede ser cambiado.<sup>2</sup> Otra característica o costumbre identitaria, es que las amistades son prácticamente de por vida. Es probable que esto de deba a la comunicación, es decir, si conocen a alguien que también hable su lengua tratarán de permanecer en contacto con esta persona.
- 3) El apoyo a la comunidad. Quienes conforman la comunidad sorda suelen mantenerse en constante comunicación, y ante alguna situación difícil se apoyan mutuamente, algo que muchas veces queda a cargo de quienes lideran.

### **Los y las líderes sordos y sordas**

Las distintas comunidades sordas cuentan con figuras centrales a las que han denominado “líderes sordos”. Un líder, es una “persona que dirige u orienta a un grupo, que reconoce su autoridad” (RAE). Si bien, hasta el momento no se ha establecido una definición precisa de este término en la comunidad sorda, se sabe que quienes desempeñan la función de “líder sordo” son autoridades reconocidas dentro de su comunidad, ya sea en lo local, nacional y, en algunas ocasiones, internacional.

De acuerdo con Taylor (2013), los y las líderes sordos (as), deben tener ciertas características, tales como: 1) ser una persona respetuosa; 2) ser honesto; 3) apo-

---

<sup>2</sup> Al menos en el caso de gente adulta es así. Sin embargo, cuando se trata de niños(as) pequeños su nombre en señas sí puede cambiar, pues a veces no les gusta la que les dieron, o prefieren que ésta haga referencia a otra cosa.

yar a los sordos(as); y 4) ser bilingüe y bicultural.<sup>3</sup> Así que no solo se espera que se comuniquen adecuadamente dentro de la comunidad y que sean un soporte dentro de ella, sino que, además, deben ser capaces de desenvolverse dentro de la sociedad oyente en la que viven; es decir, tienen que saber leer y escribir en el idioma que se habla en ese lugar. Para Smith,<sup>4</sup> la persona sorda que cuente con esta característica es del tipo Profesional, pues es bilingüe y bicultural, lo que le permite, tal como ya se mencionó, moverse entre ambas comunidades, mientras continúa fomentando los valores y creencias de la cultura sorda.

### **Líderes sordos(as): internacionales, nacionales y locales**

Quizás el líder sordo más conocido en el mundo, actualmente, es el modelo norteamericano Nyle DiMarco. Aunque sea reconocido mayormente por su trabajo en el mundo del espectáculo, DiMarco es un activista sordo que lucha por los derechos de las personas sordas, tanto en Estados Unidos como en el mundo, aprovecha su fama para divulgar temas de interés para la comunidad sorda, como conferencista en lo internacional, en presentaciones en directo y en las redes sociales.

Mientras tanto, una de las grandes preocupaciones de los y las líderes, sordos(as) en México, sin duda, es el acceso a la información y el derecho a la educación para todos los miembros de la comunidad. En este tenor, se han logrado varios avances significativos en los últimos años, gracias a la conformación de diversas asociaciones, como la Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR), y al trabajo en conjunto que han sabido conducir los y las líderes. Uno de ellos es Ernesto Escobedo, quien actualmente no funge como presidente de ninguna asociación de la comunidad sorda, pues se encuentra trabajando en el Instituto de las Personas con Discapacidad (INDISCAPACIDAD) de la Ciudad de México. Hace dos años, Escobedo y un equipo de trabajo integrado por gente sorda, intérpretes e investigadores, publicaron el *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México* (2017), proyecto ambicioso, pero muy necesario, que involucró a expertos mexicanos de distintos estados y, por lo tanto, hablantes de distintos “dialectos”.

El avance muy reciente en el ámbito de la educación para las personas sordas en México, se dio en el marco del Primer Parlamento de Personas con Discapa-

---

<sup>3</sup> Este es el orden de importancia que le asignaron los sordos del estudio hecho por Taylor (2013), donde participaron sordos de Estados Unidos y Canadá. Aquí en México el punto número 4 está mucho más valorado; quizá se deba a que no existen muchas escuelas que permitan el acceso real a la educación para personas sordas.

<sup>4</sup> Citado en Taylor (2013).

cidad, llevado a cabo en el Congreso de la Ciudad de México, en 2019, cuando Ernesto Escobedo planteó la creación de un Centro Regulador de Señas, cuyo principal objetivo sería la apertura de la Licenciatura en Estudios de Lengua de Señas Aplicada. La creación de este Centro también tiene fines administrativos, además de lexicográficos, pues se pretende que regule y unifique el vocabulario existente en todo el país. Asimismo, junto con la Asociación de Intérpretes y Traductores de Lengua de Señas de la República Mexicana (AIT-LS), se busca crear una certificación de interpretación con validez nacional, que realmente evalúe el conocimiento de quien lo presente, sobre la lengua de señas y la cultura sorda.

Los y las líderes de las distintas comunidades, proponen estrategias y modos de enseñanza del ASL a la par de otros sistemas de comunicación, como, por ejemplo, la escritura alfabética. Actualmente las y los líderes sordos mexicanos, luchan por el acceso a una educación básica bilingüe, con la lengua de señas mexicana como primera lengua y el español escrito como segunda. En este tenor, en el mes de octubre del 2019, la FEMESOR; comenzó a trabajar en conjunto con la Federación Mundial de Sordos (WFD, por sus siglas en inglés), y en noviembre de este mismo año, se realizará el “Congreso de Educación Inclusiva y Derecho a la Lengua de Señas Mexicana” en Cuernavaca, Morelos.

Cada estado tiene uno o varios líderes sordos y sordas, quien(es) se encarga(n) de las gestiones estatales a favor de la comunidad sorda, tanto de la capital como del resto de los municipios. En el caso de Zacatecas, la Organización de Sordos Estado de Zacatecas (OSEZ), presidida por la Lic. Lorena Salazar Frías, realiza labores educativas. En 2018, durante agosto y diciembre, se llevó a cabo bajo la presidencia de Salazar, un proyecto llamado “Educación bilingüe para sordos en Zacatecas”, el cual contó con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). El proyecto tuvo dos objetivos: el primero fue enseñarles diversas materias en lengua de señas a los sordos y sordas, con maestros(as) en su mayoría sordos(as) —solo la maestra de Español era oyente—; el segundo, consistió en enseñarles a los y las oyentes la lengua de señas mexicana. Estas clases estaban enfocadas en enseñar léxico útil para usar en el día a día, pues estaba pensado para las familias del alumnado sordo, aunque también pudo asistir el público en general.

Uno de los métodos que se utiliza al enseñar la lengua escrita en otros lugares de la República y del mundo, es la “Logogenia”, la cual consiste básicamente en enseñar la lengua verbal escrita mediante pares mínimos de oraciones, pero sin explicar nada en lengua de señas. Cabe señalar que en Zacatecas no se usa la logogenia, ya que predomina la enseñanza a través de la traducción, esto es, relacionar la seña con la palabra en español; y en caso de que esta tenga imagen, también se añade.

## **Aproximación teórica**

Debido a la carencia de investigaciones científico-teóricas, acerca de las lenguas de señas en general; la lengua de señas mexicana en particular y, específicamente, en torno a la comparación de los clasificadores entre las distintas variedades de lenguas de señas; el presente trabajo retoma información recopilada principalmente de videos publicados en internet y de manera empírica, a partir de la participación en el antes mencionado proyecto “Educación bilingüe para sordos en Zacatecas”.

No obstante, se apoya en conceptos que se encuentran en algunos artículos del organismo *The Conference of Interpreter Trainers* de los Estados Unidos, además de elementos de la sociolingüística, acerca de la variación lingüística y los dialectos; por ejemplo, de Domínguez Hidalgo (2006), quien define la variación lingüística como “cada una de las transformaciones que la interacción lingüística de los grupos de hablantes va produciendo en la lengua de todos los días y que depende de factores socioculturales y hasta climáticos”. Esto nos ayuda a contextualizar los clasificadores dentro de las distintas variedades de la lengua de señas, y valorar su complejidad.

## **Metodología**

Para llevar a cabo la comparación de vocabulario que permita ver cuáles son los elementos universales en las lenguas de señas se usaron cinco de estas, a saber, American Sign Language (ASL), Lengua de Señas Mexicana (LSM), Lingua dei Segni Italiana (LIS), Lingua Brasileira de Sinais (LIBRAS) y Japanese Sign Language (JSL). Todas las imágenes usadas se han tomado de videos de YouTube. La selección de las mismas, está enfocada en la identificación de los “clasificadores” (CL) de las lenguas de señas y de algunas palabras que conservan la misma configuración manual, el punto de articulación y, por supuesto, el significado.

Los clasificadores no son señas como tal, es decir, no corresponden a una determinada palabra; más bien, son señas empleadas para definir uno o varios rasgos característicos de los objetos de manera precisa. Ayudan a describir de forma más visual y, por lo tanto, más explícita, aspectos como material, forma, consistencia, tamaño, ubicación, orden y número (Escobedo, 2017). Se usan cuando lo que se quiere decir se puede expresar de forma más clara y rápida con una “representación” espacial de ello, algo parecido a una pequeña actuación dentro del espacio señante con la ayuda de las manos, ya que, si se dijera seña por seña el mensaje, sería muy largo y podría no entenderse correctamente.

La clasificación que se hace de los CL depende de la lengua de señas, por ejemplo, en ASL se clasifican en categorías de acuerdo con lo que están ayudando a describir, esto es: tamaño y forma; el objeto mismo; el uso o el objeto en movimiento; y la relación de la cosa o persona descrita con algo más. Por su parte, en el caso de la: LIBRAS, los “verbos” se consideran como una categoría de señas aparte, que se usan para decir exactamente cómo ocurrió una acción; por ejemplo, si se quiere decir que alguien se cayó, no solo se usaría la seña de “caer”; sino que se representaría cómo fue la caída, en dónde, etc. En LSM los clasificadores no se separan en categorías, sino que lo que se puede hacer con cada uno de ellos, se describe en el uso de los mismos y nada más; si se toma como ejemplo la categoría de “verbos” que usan en Brasil, lo que se puede expresar dentro de ella, queda repartido entre los diferentes clasificadores para los que se pudieran usar verbos, como lo serían el de “persona” y “animal”.

La investigación arrojó información interesante, por ejemplo, se encontraron “falsos amigos” entre las lenguas de señas, esto es, señas similares que mantienen la forma de la mano, la orientación y el movimiento, pero cambian un poco el punto de articulación y, por supuesto, el significado. Por motivos de tiempo y espacio, este tema no se aborda en este trabajo, y se limita a observar las evidencias de léxico en común.

### **Resultados: Léxico en común**

No todas las lenguas de señas son “hermanas”, pues algunas han surgido de manera completamente aislada y con desconocimiento de la existencia de las otras, pero las que sí ostentan parentesco comparten rasgos característicos, tales como la configuración manual, el lugar de articulación, el movimiento de las manos, la orientación de estas en el espacio, y la gesticulación facial; además, comparten ciertas señas, o sea, vocabulario.

En el primer ejemplo, se ve la comparación entre las cinco lenguas de señas ya mencionadas al decir la palabra “casa”. Se aprecia primero cómo se dice en ASL, con la configuración de ambas manos en B (esto quiere decir que las manos se colocan como si se dijera la letra “b”); el lugar de la articulación a la altura del mentón, sin tocarlo, y hay contacto en la yema de los dedos medios; la orientación de las manos es con las palmas encontradas; y el movimiento es, primero de afuera hacia adentro, y después se separan las manos y se mueven hacia abajo al mismo tiempo, haciendo la forma de las paredes. Lo mismo ocurre en la LIS, mientras que en LSM, JSL y LIBRAS, no es necesario el último movimiento; mas, son perfectamente entendibles entre ellas.

Imagen 1. Señá: casa. ASL



FUENTE: (YouTube).

Imagen 2. Señá: casa. LSM



FUENTE: (YouTube).

Imagen 3. Señá: casa. JSL



FUENTE: (YouTube).

Imagen 4. Señá: casa.  
LIBRAS



FUENTE: (YouTube).

Imagen 5. Señá: casa. LIS



FUENTE: (YouTube).

## **Clasificador de “persona”**

Uno de los clasificadores más comunes, es el que se usa para hablar de personas, además, es el que no presenta variaciones de configuración entre las distintas lenguas de señas, algo que sucede también, por ejemplo, con algunos de los clasificadores de vehículos y animales. Para la configuración de este CL, lo que se hace es, en primer lugar, indicar de quién se va a hablar. Esto es importante, sobre todo, cuando se trata de una persona a quien conoce tanto quien seña, como su interlocutor; en los casos en los que no se dice quién es la persona representada,

suele tratarse de situaciones generales o hipotéticas. En segundo lugar, se levanta el dedo índice, y con él se representa una escena de lo que sea que hizo la persona de la que se hablará. Asimismo, se puede representar la interacción entre dos personas, para lo cual basta con configurar ambas manos, como ya se dijo.

Es posible representar a muchas personas a la vez; para ello, basta con levantar más dedos, ya que cada uno de ellos representa a una persona; es interesante que con la ayuda de este clasificador, también se puede mostrar aspectos culturales de cada país; por ejemplo, en JSL la forma en la que se expresa un saludo es usando esta configuración en ambas manos, colocarlas frente a frente, y doblar los dedos, de modo que formen un ángulo de  $90^\circ$ , lo que semeja la reverencia que suele acompañar a un saludo en Japón.

Cuando se habla de diez o más personas, simplemente se usan los dedos de ambas manos, por ejemplo, se usa para expresar que “mucha gente” camina por la calle, o en el ejemplo de la imagen en LSM, el señante está representando una escena en la que Astérix y Obélix (representados en su mano izquierda, el índice y el dedo medio levantados, ya que se trata de dos personas) se enfrentan con los soldados romanos (representados en su mano derecha, los cinco dedos levantados, que en este caso se refieren a una multitud).

Imagen 6. CL: persona. ASL



FUENTE: (YouTube).

Imagen 7. CL: persona (muchas). LSM



FUENTE: (YouTube).

Imagen 8. CL: persona (dos). JSL



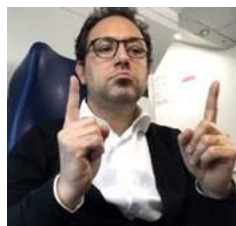
FUENTE: (YouTube).

Imagen 9. CL: persona. ASL



FUENTE: (YouTube).

Imagen 10. CL: persona (dos). LIS



FUENTE: (YouTube).

## **Movimiento**

El movimiento es un componente fundamental, pues también clarifica el discurso en lengua de señas. Cabe aclarar que no se trata ni del movimiento de las manos que acompaña a cada seña, ni del movimiento de los clasificadores, sino que en este caso se habla del movimiento de todo el cuerpo. Este elemento es inseparable del anterior; pues con él se puede personificar, es decir, al mencionar que una persona va caminando, por ejemplo, con el clasificador se puede decir la velocidad, la dirección, etc., y con la ayuda del movimiento se puede expresar que esa persona iba balanceándose al ritmo de una canción, o que caminaba cabizbajo, etcétera.

## **Mirada intencional**

La mirada intencional consiste, no en ver al interlocutor(a) a los ojos, como suele pensarse, sino en hacer que la dirección de la mirada concuerde con lo que se está diciendo, por ejemplo, si se está hablando de una conversación entre dos personas, no solo configura con los CL el encuentro entre ambas, sino que, aunado a ello y al movimiento, se debe mostrar lo que se estaba viendo en ese momento, si la persona dice que mientras conversaban vieron un perro pasar por la calle a su derecha, en el momento en que lo relata, debe voltear hacia la derecha, haciendo como si viera al perro que mencionó.

## **Conclusiones**

Estos ejemplos sirven para ilustrar algunos puntos en común entre las distintas lenguas de señas, los cuales sirven para facilitar la comunicación internacional. Es una lástima que otro factor común entre las comunidades sordas, es la lucha por los derechos, ante un panorama desolador de ignorancia y carencias, a pesar de algunas iniciativas aparentemente bien intencionadas. Aun si los y las líderes, sordos(as) de todo el país, se encuentran unidos para pedirle a las autoridades que hagan válido su derecho a la educación bilingüe, el panorama actual les presenta una barrera difícil de superar: la educación inclusiva.

Estas propuestas son difíciles de compaginar, pues mientras aquella requiere que los alumnos(as) sordos(as) tengan sus propios espacios, esta pugna por tener a todos los y las estudiantes dentro de la misma aula, independientemente de si tienen o no necesidades especiales. Es imprescindible realizar más investigación en estos terrenos, que abone a la lucha por hacer valer estos derechos y respetar su lugar a las personas sordas, dentro y fuera de sus comunidades.



## Referencias

- Cripps, J. (S/A). *What is Deaf Culture?* Recuperado de: <https://deafculturecentre.ca/what-is-deaf-culture/>, fecha de consulta (08, septiembre, 2019).
- Domínguez, A. (2006). *Nueva iniciación a las estructuras lingüísticas y su variación*. México: Progreso.
- Escobedo, E. (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México*. México: INDEPEDI CDMX.
- Reza, A. (2019, septiembre 28). *Proponen una licenciatura en lengua de señas mexicana*. Recuperado de: [https://yotambien.mx/proponen-una-licenciatura-en-lengua-de-senas-mexicana/?fbclid=IwAR1x5jt2oFLKE6MNSboX9ewmg6jL-MaX13zoAZz0hM2iTuNPA\\_5ihq8XBfow](https://yotambien.mx/proponen-una-licenciatura-en-lengua-de-senas-mexicana/?fbclid=IwAR1x5jt2oFLKE6MNSboX9ewmg6jL-MaX13zoAZz0hM2iTuNPA_5ihq8XBfow), fecha de consulta (02, octubre, 2019).
- Taylor, M. (2013, diciembre 29). *Leadership: Perspectives From Deaf Leaders and Interpreter Leaders*. Recuperado de: [https://www.cit-asl.org/new/leadership-perspectives-from-deaf-leaders-and-interpreter-leaders/?fbclid=IwAR2\\_YVnPGS7MZ1hmEQWYRKZCVewPHI32Od6LV8R4nsjXMvG5PsTHG-s0iJSI](https://www.cit-asl.org/new/leadership-perspectives-from-deaf-leaders-and-interpreter-leaders/?fbclid=IwAR2_YVnPGS7MZ1hmEQWYRKZCVewPHI32Od6LV8R4nsjXMvG5PsTHG-s0iJSI), fecha de consulta (14, octubre, 2019).
- YouTube (2019, septiembre 20). *CLASIFICADOR LSM*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Unubmdu3zU4>.
- YouTube (2019, septiembre 20). *CURSO DE LIBRAS – CASA*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gyk4yw2vrxrA&list=LLGCSE6H9iO-j7Lb9sfxcxafA&index=8>.
- YouTube (2019, marzo 10). *HANDSIGN この手で奏でるありがとう アメロ 手話レクチャー*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6-n-FqzKlAs&t=51s>.
- YouTube (2019, septiembre 20). *Learn ASL Classifiers for Beginners*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BzGkYu47wuk&list=LLGCSE-6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=5>.
- YouTube (2019, septiembre 20). *Learn ASL: Sign About Types of Homes in American Sign Language (House, Apartment, Dorm, etc.)*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=bTR\\_hdBMcc8&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=11](https://www.youtube.com/watch?v=bTR_hdBMcc8&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=11).
- YouTube (2019, septiembre 20). *LIS. Classificatori e impersonamenti in LIS*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=hUVFQ\\_dy1c&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=hUVFQ_dy1c&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=7).
- YouTube (2019, septiembre 20). *O que são os classificadores na LIBRAS? Aula completa. Danrley Oliveira*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=>

v=-mrvsqAT760&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=5&t=64s.

YouTube (2019, septiembre 20). *Tutorial Dilo en señas - LSM – Hogar*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=296AZixuwPs&t=2s>.

YouTube (2019, septiembre 20). *Tutorial Lis - Casa Mia Terra Mia*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xgqJd8lrjdk&list=LLGCSE6H9iOj7Lb9sfxcxafA&index=9>.

YouTube (2019, marzo 10). *今日からできる手話講座*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0g39ViCBpWs&t=544s>.

# Capítulo **XVII**

---

## **El entorno como condicionante de la identidad del alumnado en educación básica y su repercusión para desarrollar el trabajo colaborativo<sup>1</sup>**

*Ana Cristina Garza Gutiérrez*



---

<sup>1</sup> El enfoque teórico, así como el instrumento de la entrevista aplicados en el presente trabajo, se retomaron de una investigación más amplia que la autora realizó para la obtención del grado de Maestría, titulada: “El trabajo cooperativo-colaborativo: aprendizaje y socialización en el aula. Caso cuarto-quinto grado primaria José María Morelos, Montemariana, en Fresnillo, Zacatecas”.

## **Introducción**

La identidad de una persona se condiciona por todo aquello que se involucra en su desarrollo, desde la etapa más temprana, como la infancia; la familia también es una pieza clave en su construcción, mediante la práctica de valores, costumbres y tradiciones. Aunado a esto, se ubica a la comunidad como otro elemento que influye en la identidad, ya que, al estar integrado a una sociedad, es necesario relacionarse con otros(as) e interactuar entre sí. Es importante considerar dichos aspectos en el entorno escolar, sobre todo para el desarrollo de las actividades, y es necesario reflexionar que un grupo de alumnos y alumnas se caracteriza por la diversidad, por lo tanto, es un referente para implantar estrategias que permitan enriquecer sus aprendizajes.

El objetivo del presente trabajo es analizar algunos aspectos sobre la manera en cómo incide el entorno de la comunidad, la familia y la escuela, en la conformación o fortalecimiento de la identidad de cada alumno(a), y la repercusión que tiene a la hora de trabajar colaborativamente en el entorno escolar, por el hecho de que en este, se mezclan diversos ideales, valores, formas de actuar y costumbres. El trabajo colaborativo toma un papel importante para favorecer la retroalimentación, interacción y comunicación de las y los alumnos dentro del entorno escolar, de manera que la identidad del alumnado es parte importante cuando se trabaja con otros(as), puesto que todo lo que hay detrás de un alumno(a), como la familia, hábitos y costumbres, entre otros aspectos, se ven reflejados en el aula. Esto es mayormente notorio cuando se trabaja acompañado, ya que ciertos hábitos se repiten o reproducen, sean buenos o malos, sin reflexionar que, en la convivencia, se deben de implantar valores, tales como la tolerancia, ante la diversidad de pensamientos o ideas.

Por tal razón, se hace necesario analizar la repercusión de la identidad de las y los alumnos para el desarrollo del trabajo colaborativo. La investigación se realizó en el quinto grado de educación primaria, de la Escuela “José María Morelos”, de Colonia Montemariana, perteneciente al municipio de Fresnillo, Zacatecas. El análisis pretende mostrar cómo lo que se aprende en la familia o la comunidad, se refleja en la escuela.

## **Aproximación teórico conceptual**

La aproximación teórico-conceptual se sustenta en el trabajo colaborativo, pues es una pieza central en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que permite retomar las diferencias o características de cada uno(a), para complementar y retroalimentar los aprendizajes. De acuerdo con Sánchez:

El trabajo colaborativo se logra formar grupos homogéneos, en los que se comparten metas y propósitos, en el liderazgo es compartido así como la responsabilidad del desarrollo y resultados de la tarea a realizar, teniendo como objetivo final el aprendizaje compartido (Sánchez, 2013, p. 33).

De manera que, de acuerdo con la definición de aprendizaje colaborativo, se puede destacar una estrecha relación con el aprendizaje cooperativo, por el hecho de que su finalidad es que la y el alumno, asuman su responsabilidad, y sean conscientes no solo de su aprendizaje, sino del impacto que tiene con el resto de sus compañeros(as) en su aprendizaje, generando un ambiente favorable para la retroalimentación y socialización. La colaboración también se define como “una situación en la cual los aprendices interactúan en forma colaborativa” (Collazos & Mendoza, 2006, p. 64).

En el entorno educativo, familiar y comunitario, la interacción con los y las demás se vuelve trascendental en el logro de nuevos aprendizajes; estos entornos son espacios psicosociales donde se desarrollan eventos sociales y psicológicos que impactan en el aprendizaje y percepciones que la y el educando, va construyendo. “La interacción social ocurre en un escenario donde es posible que la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimente los mismos ámbitos del conocimiento humano” (González & León, 2009, p. 31).

En cuanto al concepto de identidad, cabe señalar que se condiciona por todos los factores que se involucran con el individuo, desde la interacción con otros(as), y la cultura y acciones que realiza en su vida diaria; de manera que, la identidad se define “como un proceso subjetivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos, mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2004, p. 85).

### **Enfoque metodológico**

La estrategia metodológica de la investigación conlleva un proceso al cual se le debe dar seguimiento para constatar la situación del problema, siendo una investigación de corte cualitativo, el cual se desarrolla en un contexto natural donde se pueden apreciar las situaciones de una forma más tangible y personal. Las técnicas e instrumentos que se emplearon para la obtención de datos son: la observación, entrevistas, encuestas y registros, entre otros; esto permitió analizar la situación real de los sujetos desde diversas perspectivas. La investigación cualitativa se caracteriza por la construcción de categorías que permiten analizar las variables o factores que intervienen.

El análisis se dividió en tres categorías: entorno de la comunidad, entorno familiar, y el escolar, siendo algunos de los escenarios en los cuales el alumnado se desarrolla y aprende, desde valores, hasta formas de convivencia con las y los demás.

## **El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje significativo**

Trabajar acompañado(a) desde etapas tempranas, contribuye al desarrollo de habilidades de convivencia y aprendizaje. Aunque el trabajo colaborativo-cooperativo como estrategia para la educación integral, fue recomendado en los años noventa del siglo XX, aún es poco implantado dentro del aula, por lo cual sus ventajas se aprecian poco. De esta manera, el profesorado enfrenta la tarea de no solo formar equipos, sino vigilar que las y los alumnos socialicen e interactúen para el logro del objetivo en común. Así es como “el trabajo colaborativo implica aprender de los otros y con los otros de una manera responsable cooperativa, solidaria, equitativa y con sentido de compromiso y pertinencia” (Sánchez, 2013, p. 34).

Las ventajas de un aprendizaje colaborativo se describen como medios para lograr propósitos educativos más complejos, como el reconocimiento de la diversidad, donde el alumnado aprende a trabajar con todo tipo de personas; además, identificar las diferencias individuales a través de la variedad en las respuestas o acciones, lo cual da pauta para enriquecer los aprendizajes de todo el grupo.

Con esta estrategia, se potencia el desarrollo interpersonal como parte importante para que el alumnado aprenda a convivir, relacionarse y trabajar juntos(as). Otro aspecto central es la participación activa en el aprendizaje, pues trabajar con otros(as) genera mayor actividad en las y los alumnos, desarrollando pensamientos críticos. Por último, están las oportunidades para la retroalimentación personal, aspecto clave para el logro de aprendizajes significativos.

El hecho de que las y los docentes se apropien de las características, beneficios y fines del trabajo colaborativo, permite favorecer su implementación dentro de las actividades diarias de la escuela y el aula, valorando que se debe alcanzar el propósito de la actividad planeada, así como motivar el interés y reflexión del alumnado sobre la importancia y beneficios de trabajar e interactuar con otros(as) para el logro de una meta en común, es decir, que valoren que el hecho de trabajar acompañados enriquece sus saberes. De tal manera que:

Uno de los propósitos del trabajo colaborativo es que sea utilizado como estrategia de formación, con el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso que los lleve a la elaboración de nuevas ideas, que surjan estrategias creativas (Sánchez, 2013, p. 34).

Se vuelve necesario que dentro de la dinámica escolar, se instrumenten actividades que detonen el trabajo colaborativo, más que el trabajo de equipo, en el cual el alumnado sea capaz de asumir su propia responsabilidad para alcanzar los objetivos en común; tengan una buena comunicación y, sobre todo, se fomente la convivencia mediante la implementación de valores; no basta con integrar equipo, sino que se requiere que sean capaces de enfrentar los desafíos y problemas de manera conjunta, generando habilidades y aprendizajes que les favorezca no solo de manera colectiva, sino individual, valorando que su identidad, en lugar de ser una limitante, enriquece y fortalece sus saberes.

### **El entorno como condicionante de la identidad del alumnado**

Los escenarios donde se desarrollan, involucran y desenvuelven las y los alumnos son clave en la construcción de aprendizajes, actitudes, valores y formas de convivencia, así como en su identidad. Formar parte de una sociedad, implica estar en relación con las y los otros para interactuar, convivir o conocer el contexto. El entorno es un factor que condiciona la identidad de las y los alumnos, de tal manera que la escuela, la familia y la comunidad, son escenarios que influyen en sus aprendizajes, pero también en su identidad y formas de actuar en diversas situaciones de la vida cotidiana. El profesorado debe de ser consciente de dichos aspectos que influyen dentro del entorno escolar y, por ende, en los aprendizajes de las y los alumnos, para el desarrollo de las actividades en el aula y escuela. Esto es fundamental, ya que:

Una escuela cerrada al contexto social en el que está inserta no facilita a sus alumnos la construcción de aprendizajes funcionales, y al mismo tiempo dejará de preocuparse por la problemática social de su entorno y de insertar al resto de los miembros de la comunidad educativa (Bedmar, 2009, p. 4).

Las y los docentes, debemos de conocer el escenario o entorno en el cual se desarrolla el alumnado; para tener un panorama, que permita entender y desarrollar actividades acordes con las necesidades o requerimientos de aprendizaje, y podamos hacer de las diferencias enriquecimientos; teniendo en cuenta la diversidad de costumbres o ideales, para lograr un aprendizaje colaborativo y significativo.

## **a) Entorno comunitario**

Las características del contexto de la Escuela Primaria “José María Morelos”, determinan, de alguna manera, los factores de aprendizaje de las y los alumnos. La escuela se ubica a 35 o 40 minutos de la cabecera municipal de Fresnillo, Zacatecas, en la comunidad rural de Montemariana, en donde existen planteles escolares de preescolar, primaria, telesecundaria y educación media superior a distancia (telebachillerato); cuenta con los servicios de alumbrado público, pavimentación de las calles principales, drenaje, electricidad, agua potable, entre otros. La comunidad es grande, su población oscila en 963 hombres y 1,015 mujeres, siendo un total de 1,978 habitantes de acuerdo con los datos del INEGI, del año 2010. Como parte de la infraestructura pública, cuenta con una unidad deportiva.

Las personas del lugar se caracterizan por ser agentes sociales unidos y cooperativos al realizar algún proyecto en la comunidad, mostrando entusiasmo y participación por parte de todos(as). Como ejemplo de ello, es la organización de la fiesta patronal. Es parte de las costumbres cooperar entre todos(as) para adornar la iglesia con flores, y comprar las cosas necesarias para la fiesta; esta disposición se reproduce en las otras festividades del lugar. Estas prácticas sociales conforman su contexto, pues como lo señala Bedmar:

Los contextos, a los que ahora designamos como entornos educativos, se delimitan por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, cómo las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás (Bedmar, 2009, p. 5).

La comunidad de Montemariana es un lugar en donde las personas se dedican principalmente a aspectos de la agricultura o ganadería; en su mayoría los jóvenes hombres se van temporadas a Estados Unidos y regresan con facilidad a su comunidad, por tener VISA de trabajo. Algunas otras personas tienen sus propios negocios como ferreterías, papelerías, tiendas de abarrotes y secadoras de chile, o en otras actividades como parte de su economía local. Hay familias que, por su trabajo o actividades, tiene mejor economía, hay otras con muchas carencias, debido a la falta de trabajo; esto, a la vez, está asociado, algunas veces, a los bajos niveles de escolaridad de las jefas y los jefes de familia.

Las costumbres, tradiciones y formas de relacionarse de las personas de un lugar, son parte importante en la construcción de identidades de las generaciones futuras, por el hecho de que, desde la infancia, se vuelven participes en las actividades que la comunidad realiza, con ello se forman un sentido de pertenencia y compañerismo.



## **b) Entorno familiar**

El aspecto familiar, es una pieza clave en el desarrollo y aprendizaje del alumnado; por lo cual se tiene que, en la comunidad de Montemariana; los tipos de familias son en su mayoría extensas o nucleares, donde las y los niños se relacionan con padre, madre y hermanos(as), así como con abuelos(as), tíos(as), primos(as), entre otros(as); y solo unas cuantas familias son monoparentales, por la razón de que ha fallecido la madre o el padre. Algo que caracteriza a las familias de la comunidad, es que son unidas y, en su mayoría, están al pendiente de las necesidades de sus hijas e hijos, dentro de la escuela y de su aprendizaje; toda esta información se obtuvo mediante la observación directa, y los datos que se recaban de cada uno de las y los alumnos al inicio del ciclo escolar, para la elaboración de sus expedientes.

El alumnado, de cierta forma, es consciente de su realidad y eso le permite participar en su entorno o contexto y, aunque no siempre, se coincide en ideas o formas de pensar de las y los demás; ha aprendido a reconocer que cuando existe un objetivo en común y se trabaja de manera conjunta, se alcanza la meta deseada de una manera más satisfactoria. Esto le permite reflexionar que, cuando una comunidad es egoísta en sus saberes, recursos y aprendizajes, será más complejo que sus integrantes pongan en práctica sus habilidades y conocimientos. De esta manera, se sustenta que:

El rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales (profesores, familias, miembros de la comunidad, colegas y otros) que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación en la educación de todos los actores sociales (Salimbeni, 2011, p. 21).

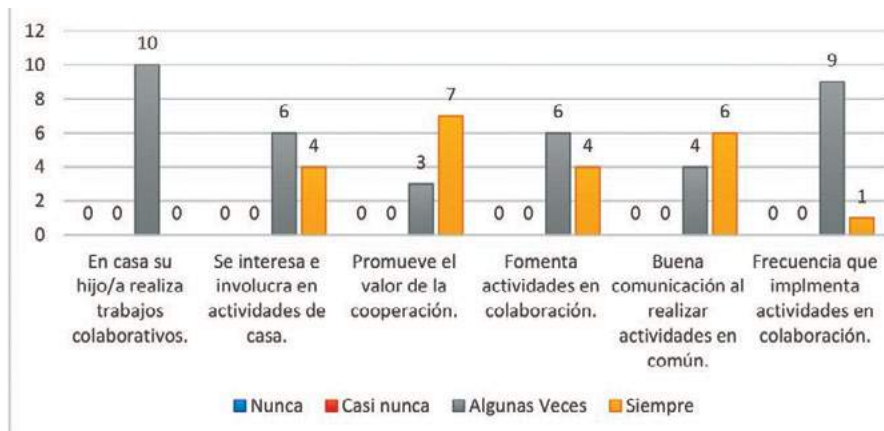
Así es como la familia se vuelve clave en el desarrollo y aprendizajes de las y los alumnos, siendo la base para la implantación de valores, relacionarse con otros(as), o convivir fuera del ámbito familiar; y, todo ello, se vuelve parte de su identidad. Para analizar el trabajo colaborativo y su relación con el entorno familiar, se utilizó una entrevista semiestructurada y encuesta, a una muestra de 10 madres de familia del grupo de quinto grado. El análisis de la información permitió reflexionar las concepciones hacia el trabajo colaborativo que se tienen en casa. Las madres de familia conciben al trabajo colaborativo como una actividad que realizan varias personas, en la que participan todos(as); así mismo, el 80 % de las madres de familia mencionaron saber el significado del trabajo colaborativo.

Otro aspecto interesante, son las reacciones del alumnado al realizar trabajos acompañados(as) en casa; para ello, lo describen como algo positivo, al observar que emprenden la actividad con una actitud favorable porque los ven alegres o felices; caso contrario de otros alumnos o alumnas, quienes reaccionan con apatía, por la dificultad de la actividad, o por necesitar ayuda de alguien más para llevar a cabo la actividad. De las actividades que se instrumentan desde casa para favorecer la colaboración, se describió: tender la cama, limpiar, lavar los trastes, barrer, trapear, o acompañar a sus hermanos(as) más pequeños(as) en algún trabajo o actividad en la que requieran ayuda de alguien más.

Es necesario reconocer las limitantes o dificultades a la hora de implantar actividades en colaboración desde casa. Las madres de familia mencionan entre las dificultades, el desinterés que muestran algunos(as) alumnos(as) por la actividad, debido a que la desconocen, o por la dificultad que implica; buscan alternativas, tales como repetir la indicación, establecer acuerdos, o sancionar con negar las salidas a jugar o ver la televisión, si no cooperan en lo que se pide. Entre las actividades que recomiendan para hacerlas acompañados(as), son aquellas en las que es necesario el apoyo de más de una persona para realizarse; entre estas, se mencionó lo siguiente: “mientras se lava la ropa, los hijos(as) colaboran en tenderla, o limpiar la casa de acuerdo con su edad, haciendo del trabajo de casa algo compartido”. Sin embargo, mencionan otras actividades como tender su cama y doblar su ropa y, al haber hecho eso, ya no quieren apoyar en las demás actividades de casa, por sentir que ya cumplieron con sus deberes.

Con el análisis de las respuestas de las madres de familia, es importante reconocer que es fácil describir lo que es un trabajo en colaboración, o conocer su significado; pero, el reto radica en poderlo implantar en la realidad, por la cuestión de que es algo que conlleva tiempo para encausar las actividades de manera positiva, y se alcance una colaboración de todos(as), con la finalidad de que sean partícipes todos(as) en el logro de la meta. La muestra intencionada ofrece en seis ítems, la reflexión de cómo las acciones de casa se reflejan en el aula, así se analiza la frecuencia del trabajo colaborativo dentro de las actividades del hogar.

Gráfico 1. Actividades de casa para favorecer trabajo colaborativo.



Al analizar las respuestas de las madres de familia del grupo, los datos revelan que el 100 %, del alumnado realiza algunas veces trabajos colaborativos en casa; 60 % se interesan en actividades de casa; y el 40 % siempre lo hace. En cuanto a la frecuencia con la cual se promueve el valor de la cooperación dentro del hogar, el 70 % siempre lo hace; y el 30 %, algunas veces. Los hábitos de casa se reflejan en la forma de actuar y relacionarse en el salón de clase.

En la cuarta afirmación, al preguntar si fomentan actividades en colaboración desde casa, el 60 % de las mamás, dicen hacerlo algunas veces; y el 40 % siempre. La comunicación en el desarrollo de cualquier actividad en compañía de otros(as) es importante, puesto que permite establecer acuerdos o dialogar para el logro del objetivo, siendo el 60 %, las que mencionan que siempre tienen una buena comunicación con sus hijos(as); y el 40 %, algunas veces. Para la última afirmación, que es sobre la frecuencia con la cual implantan actividades en colaboración, la mayoría dijo hacerlo algunas veces, siendo un 90 %; mientras que un 10 %, siempre implanta actividades colaborativas desde casa. De esta manera, los hábitos y costumbres que se fomentan en el hogar, son parte de las actitudes, formas de actuar, así como de la identidad de cada alumno y alumna, impactando en sus aprendizajes y relaciones con las y los demás.

La información permite conocer y reflexionar en el impacto que tienen los hábitos de las y los alumnos desde casa en su identidad y, por consecuencia, en su forma de actuar y relacionarse con las y los demás; por tanto, la casa es la primera escuela donde se aprenden las cosas necesarias para convivir en sociedad.

### **c) Entorno escolar**

La Escuela Primaria “José María Morelos”, es el espacio en el cual el alumnado puede relacionarse e interactuar de una manera más personal. La escuela tiene una infraestructura amplia, cuenta con catorce aulas para los doce grupos, una cooperativa y otra aula que se presta para el servicio de comedor que ofrece el Programa Desarrollo Integral de la Familia (DIF). El ambiente de trabajo dentro de la institución por parte del personal es cordial y respetuoso; el profesorado tiene características o ideologías diferentes, pero, a pesar de ello, se busca establecer metas en común y, con ello, enriquecer esas diferencias. El profesorado está consciente de que el logro de las metas u objetivos se hace con base en el cumplimiento de la función y papel que le corresponde realizar a cada quien, así mismo, por el apoyo entre el colegiado.

La interacción y comunicación que se da con otros(as), son parte importante para el logro del aprendizaje, por la cuestión de que una persona influye en otros(as), y esos otros(as) en la persona misma; de esta manera, el aprendizaje no sería posible sino fuera por la relación que se tiene con las y los demás, ya que conforma la construcción y reconstrucción de saberes. Para Díaz, el aprendizaje hace referencia:

A la perspectiva socio cultural que afirma que el alumno no aprende aislado. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo (Díaz, 2006, p. 52).

La identidad es algo que se construye por la interacción con todo lo que nos rodea y con quienes se comparte el espacio, desde la comunidad, la familia y la escuela; cada uno de estos escenarios permite relacionarse con factores como la cultura, valores y costumbres, pues son necesarios para el aprendizaje y desarrollo de las personas.

El grupo de quinto “B”, del ciclo escolar 2019-2020, de la Escuela Primaria “José María Morelos”, está compuesto por 18 integrantes, de los cuales 11 son niñas y 7 niños; sus edades entre los 9 y 10 años. En cuanto a las características como grupo, se puede decir que son inquietos(as), participativos(as) en su mayoría, y curiosos(as) sobre los temas que se abordan en clase, lo cual es un factor clave para el aprendizaje. El grupo es diverso, pese a que el alumnado pueda tener cosas en común, por el hecho de que cada alumno(a) cuenta con sus propios ideales y formas de convivir o relacionarse con las y los demás.

El salón de clases es el mejor lugar para desarrollar actividades de aprendizaje, donde el alumnado puede interactuar con otras(os) de una manera constante; siendo un escenario institucional donde el alumnado interactúa y aprende a convivir en diversas situaciones. Pero, para que puedan desarrollar ciertas habilidades, o tener autonomía para relacionarse y aprender con otros(as), se vuelve necesaria la presencia del profesorado, ya que, si hay alguna situación negativa por la cuestión de la identidad o forma de actuar de las y los alumnos, y al no encauzarla de manera positiva, se puede perder la riqueza de cada una.

En cuanto a las formas de convivencia del grupo, se tienen algunas dificultades cuando se realizan actividades colaborativas; al plantear actividades en equipo, con el objetivo de valorar dicho proceso, se observó que el alumnado prefiere estar siempre en el mismo equipo, es decir, con quienes “mejor se lleva”, o sus amistades; y cuando les toca con otros(as) compañeros(as), muestran apatía por el trabajo. De igual manera, durante la ejecución del trabajo pierden el objetivo o meta, y solo una o un alumno termina el producto, dejando atrás al resto de las y los integrantes; por tal situación, no se puede hablar de un trabajo colaborativo-cooperativo en el aula.

Se ha observado que, además, el alumnado comienza a etiquetar a los y las demás por sus costumbres o ideologías, lo cual es una limitante para la interacción y comunicación, así como para el trabajo colaborativo. La o el docente es un agente clave para mediar las diferencias, y buscar que el alumnado comprenda que la diversidad es una condición y una parte necesaria en una sociedad, y que cada persona tiene su propia identidad, pero eso no debe de limitar la convivencia o trabajar acompañado. Por tanto, debemos de comprender que: “la identidad constituye un elemento vital de la vida social, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social, la cual supone la percepción de la identidad de los actores y del sentido de su acción” (Giménez, 2004, p. 78).

Un caso particular sobre esta cuestión, se observó con una alumna del grupo, quien mostró apatía por estar acompañada en el desarrollo de actividades en equipo, a tal punto de que prefirió hacerlo sola, buscó siempre estar con los mismos compañeros(as), especialmente con sus amigas; al detectar estas reacciones, los demás compañeros(as), se resistieron a estar en su equipo, puesto que sintieron el rechazo de la alumna. Cada integrante del grupo tiene su propia identidad, costumbres y formas de actuar ante una misma situación, y esto forma parte de los hábitos aprendidos en su casa y comunidad. De esta manera, cuando un alumno o alumna está acostumbrado(a) a su individualidad, se vuelve difícil la colaboración en el aula para realizar una actividad compartida.

La o el docente debe de desarrollar un cambio de actitud, y propiciar que valoren la importancia que tiene compartir los saberes, e interactuar en una actividad con otros(as) compañeros(as).

## Conclusiones

Conocer el entorno en el cual se desarrollan las y los alumnos, permite reflexionar sobre sus formas de actuar dentro del entorno escolar, principalmente el aula, así como sobre su forma de relacionarse con las y los demás, y comprender los factores que condicionan su identidad. Al conocer esto, se pueden encauzar las actividades para favorecer la integración del grupo, usando su propia diversidad para enriquecer y retroalimentar los saberes y formas de pensar del alumnado.

La triangulación entre los referentes teóricos y analíticos de la psicología educativa, las situaciones reales y los datos empíricos, son útiles para sustentar la disposición o renuencia que muestra el alumnado para trabajar acompañados(as). Las causas de este rechazo hacia la socialización y el aprendizaje colaborativo, en algunas ocasiones tienen su origen en el ámbito familiar y comunitario, así como por creencias religiosas, costumbres, y situación económica de las familias.

Es necesario fortalecer los lazos de compañerismo, para dejar de lado cuestiones ajenas a las escolares a la hora de trabajar con otras y otros; es una acción necesaria para lograr los objetivos en común y, con ello, el aprendizaje colaborativo-cooperativo, y la subsecuente generación de conocimientos significativos.

## Referencias

- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Núm. 5.
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, Núm. 6, pp. 167-195.
- Díaz, F. (2006). El aprendizaje cooperativo como estrategia central en la enseñanza basada en proyectos. En *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*, (pp. 51-59). México: McCRAW-HILLINTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, pp. 77-99.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, Núm. 17.
- Sánchez, J. (2013). *El trabajo colaborativo como base en el desarrollo de competencias docentes para la planeación y la profesionalización docente*. (Tesis de Licenciatura). México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.

# Capítulo **XVIII**

---

## **El lenguaje y el entorno familiar como elementos de conformación de la identidad en un niño con trastorno de lenguaje. El caso de Santiago**

*Kassandra Luna Medina*



## Introducción

Una condición natural de la humanidad, es comunicar deseos, necesidades y pensamientos. Una teoría aceptada universalmente, es que el ser humano en un principio usó el lenguaje gestual para comunicarse con sus semejantes; poco a poco fue desarrollando el lenguaje hablado y, de este modo, transmitió sus conocimientos y construyó cultura. En virtud de su evolución, el hombre creó diversas maneras de expresión, a las cuales dotaba de significado para ser comprendido por sus semejantes. De este modo, dio inicio a diferentes tipos de lenguaje, tales como el verbal, corporal, textual, visual, de señas, entre otros, que le permiten manifestar sus emociones, sentimientos y su ser.

El lenguaje oral ha sido el principal en la conformación de la identidad como seres humanos, a excepción de las personas que no pueden hablar porque tienen la condición de sordera, o padecen algún trastorno del lenguaje; el lenguaje de una persona también corresponde, o es reflejo de, una estratificación social y del contexto cultural, adaptado a diferentes condiciones geoculturales. Este trabajo es un extracto de un proyecto más amplio, titulado: *Intervención educativa asociada a los trastornos del lenguaje. La dislalia y el caso de Santiago*<sup>1</sup>, cuyo objetivo principal fue mejorar su lenguaje a través de actividades pedagógicas. En este caso, se reflexiona sobre cómo establecer una relación de análisis entre los aspectos que conforman el entorno familiar de Santiago, y cómo, a pesar de su limitación lingüística, ha desarrollado capacidades identitarias personales y de convivencia en el entorno educativo.

Para obtener información empírica sobre los tópicos teórico-conceptuales de análisis, se implantó un instrumento de diagnóstico llamado “estudio integral”, así como una prueba aplicada directamente al alumno, para conocer datos generales de su problema de lenguaje; también en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a través del expediente académico, se evaluaron diferentes aspectos, tanto académicos como sociales y físicos, del alumno.

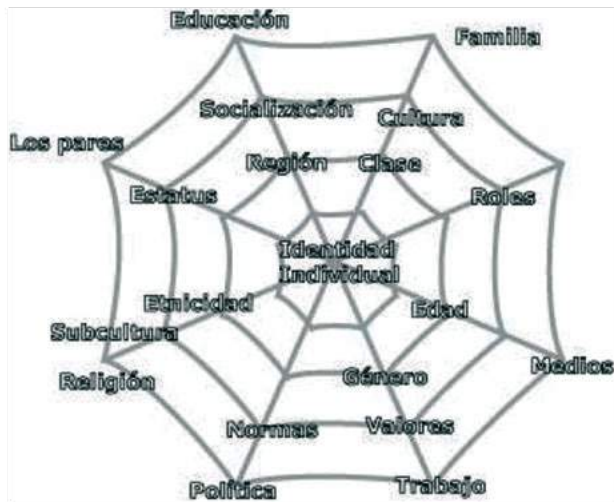
Para exponer cómo Santiago construye su propia identidad en el entorno educativo y familiar, a pesar de tener un trastorno de lenguaje oral, se evaluarán ciertos aspectos, tales como: edad, género, clase, nivel económico, papeles, valores, familia, educación, y sus pares, con la finalidad de conocer de qué manera estos conceptos impactan en su vida, y de qué manera contribuyen a formar en él aspectos culturales en su cotidianidad. Estos conceptos fueron retomados de la red conceptual de la identidad, como se muestra en la ilustración 1:

---

<sup>1</sup> Por motivo de protección de la privacidad del niño, en este trabajo se usa el nombre/seudónimo, de “Santiago”. Puesto que fue alumno de la autora, se tiene la cercanía con el caso.



Ilustración 1. Red Conceptual de la Identidad



Fuente: Giménez, 2004.

El marco teórico conceptual delimita a los siguientes conceptos: lenguaje, trastorno, identidad y dislalia. De una forma general, se retomarán aportaciones desde un enfoque psicológico, en el cual se considerarán algunos autores como Piaget, con su teoría *“El lenguaje y el pensamiento del niño”* (1931); Vigotsky, de quien se tomarán en cuenta sus contribuciones sobre *“Pensamiento y lenguaje”* (1964); y Chomsky, sobre *“La teoría del desarrollo del lenguaje”* (1957).

La metodología de esta investigación, está basada principalmente en un estudio de caso y en la observación directa, para evaluar el comportamiento de Santiago; tanto en el aspecto escolar como familiar, conociendo cómo es la relación en ambas partes, y la manera en cómo se desarrolla su identidad a partir de diferentes situaciones, a las cuales se enfrenta a pesar de tener un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), llamado dislalia. Santiago, es un niño de seis años, quien cursa el primer grado, en una primaria del municipio de Fresnillo, Zacatecas.

Se usó una prueba diagnóstica para extraer algunos datos sobre sus antecedentes desde su nacimiento; también una prueba de exploración de lenguaje, para conocer un poco más sobre estos problemas; además, dos instrumentos de entrevista: una para el maestro del alumno, y otra para la madre. Cabe mencionar que ella, es maestra de la primaria en la cual el alumno se encuentra. A través de estos instrumentos, se realizó un análisis de las respuestas de ambos sujetos, para conocer el contexto que condicionó la identidad de Santiago, en la parte familiar y escolar.

## **Definiciones básicas**

El lenguaje oral se basa en la acción, construcción y razonamiento, el cual se desarrolla en las etapas de desarrollo próximo, principalmente en la preoperacional, donde surge la función simbólica, dando interpretación a ciertas cuestiones del contexto, en donde cada niño y niña, se desenvuelven; el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados desde el nacimiento, donde los niños y las niñas comienzan a desarrollar la inteligencia a través de la etapa prelingüística, en la cual se comienza a dar significado a ciertas palabras (Cárdenas, 2011, p. 71).

El lenguaje oral se divide en 5 etapas de la naturaleza, que son: función, estructura, base física, desarrollo en el individuo, y desarrollo evolutivo; por esta razón, el lenguaje surge cuando los niños y las niñas comienzan a crear una situación lingüística de lo que se está viviendo, otorgándole un significado a las palabras; es una habilidad humana que permite, de diferentes maneras, establecer comunicación con nuestros iguales (Chomsky 1970, p. 421, citado por Muller & Báron, 2014, p. 417).

Por otra parte, la identidad se constituye de diferentes condiciones de los seres humanos en su cotidianidad, como lo son: edad, género, etnicidad, papeles, valores, normas, entre otros; de esta manera, las personas se van construyendo con una idea específica a partir del contexto cultural en el cual se encuentran. Se dice que “el concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas” (Giménez, 2004, p. 78); a partir de esto, como sociedad, nos guiamos hacia lo que culturalmente nos han enseñado, y nos adaptamos a las formas de pensamiento.

A partir de la definición de este concepto, se valora la definición del trastorno de lenguaje. Varios autores lo denominan también como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), conformado por patologías que dependen principalmente de orígenes nosológicos, relacionados con su comienzo y evolución, de ahí que se requiere de una evaluación, tratamiento y pronóstico diferente, “caracterizándose por un déficit en la comprensión producción y uso del lenguaje” (Aguilera & Orellana, 2017, p. 15). En este marco teórico, se definirá el TEL que padece Santiago, en este caso, la dislalia.

El término dislalia significa “dificultad en el habla”, del griego *dis*, dificultad, y *lalein*, hablar; se define como alteraciones en la pronunciación de los fonemas. La etiología de este tipo de trastorno, va dependiendo del grado de complejidad y dificultad de expresión, pues no en todos los casos se presenta de la misma manera, “fue en el siglo XX cuando autores soviéticos explicaron el surgimiento de las dislalias sobre trastornos auditivos de carácter periférico y también con base en la función de los órganos de articulación” (Reyes, *et al.*, 2014, p. 539).

## **El lenguaje y la dislalia**

El lenguaje forma parte de nuestra identidad como seres humanos, ya que es un recurso para comunicarnos con nuestros iguales, el cual se desarrolla a partir de diferentes culturas, y del contexto en donde cada ser humano se encuentre. Como ya se mencionó, la definición de lenguaje oral está basada principalmente en tres autores: Piaget, Vigotsky y Chomsky.

Para Piaget, el interés lógico y epistemológico del lenguaje oral, está basado principalmente en cuatro vertientes: acción, construcción, razonamiento y lenguaje. Menciona que “el lenguaje es un programa metafísico que se apoya en el signo y en el papel del lenguaje como medio de representación que reflejaba la realidad que el hombre asimilaba e incorporaba a través de la experiencia” (citado en Cárdenas, 2011, p. 71). También señala que es importante centrarse en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, ya que es donde aparecen las etapas del desarrollo próximo, como lo son: etapa sensoria motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. De estas cuatro etapas, el lenguaje oral principalmente se encuentra en la preoperacional, que comprende desde los 2 a 7 años, aproximadamente.

Vigotsky, establece el lenguaje oral en dos términos. El primero, llamado estadio preintelectual, y el segundo, estadio prelingüístico. El estadio preintelectual, se refiere al pensamiento; y el estadio prelingüístico, se encuentra en la inteligencia, donde el lenguaje oral se puede crear a través del pensamiento de los seres humanos, volviéndolos, a su vez, inteligentes. Vigotsky menciona que “en un momento concreto dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal y el habla racional” (Vigotsky, 1995, p. 13, citado por Álvarez, 2010, pp. 13-22).

Por su parte, Chomsky, menciona que el lenguaje oral está constituido en cinco etapas en la ciencia de la naturaleza, que son: función, estructura, base física, desarrollo en el individuo y desarrollo evolutivo. Por cuestiones de interés y amplitud en este trabajo, solo se definirán los primeros tres conceptos: función, estructura, base física. La función se divide en: emisor, quien produce el mensaje; receptor, quien lo recibe y descodifica; canal, el medio físico por el que se manda; mensaje, qué se compartirá con la otra persona; código, se refiere al idioma o lengua que se está manejando al momento de la comunicación.

La estructura del lenguaje oral se refiere a la forma correcta de escribir las palabras, es decir, la ortografía, entendiendo la redacción de lo que se está diciendo. La base física, por último, representa las características del ambiente y el espacio físico, incluyendo objetos y personas. A partir de esta definición, se analiza cómo

el TEL puede afectar la identidad de Santiago en su espacio familiar y escolar. Existen varios tipos de dislalia: funcional, orgánica, evolutiva y audiógena.

En este caso, Santiago solo padece la dislalia funcional y evolutiva. La funcional se refiere a “una perturbación en la articulación del habla que se caracteriza por la dificultad para pronunciar correctamente los fonemas de un lenguaje, ya sea por ausencia o sustitución de unos fonemas por otros” (Ramírez, 2010, p. 27). Aquí se pueden presentar tres tipos de alteraciones en el lenguaje, que son: sustitución, omisión y distorsión de las palabras.

La dislalia evolutiva también llamada fisiológica, se define como la dificultad de pronunciación en las articulaciones articulatorias, que se manifiestan en edades entre 3 y 4 años, la cual se relaciona directamente con el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas, convirtiéndose en un aspecto fisiológico, y formando parte del aprendizaje normal del lenguaje oral (Reyes, *et al.*, 2014, p. 539).

### **El caso de Santiago**

Santiago es un niño de seis años, quien nació en mayo de 2013. Actualmente está cursando el primer grado de educación primaria; vive con su madre, quien es maestra de la misma escuela a donde asiste Santiago. Tiene tres hermanos, y él ocupa el último lugar, y no cuenta con una figura paterna. Fue un niño prematuro, pues nació a las 26 semanas de gestación y presentó peso bajo, después de un embarazo de alto riesgo, durante el cual el estado emocional de la madre, la mayoría del tiempo, fue inestable.

Santiago cursó el segundo grado de preescolar en un jardín de niños cuando tenía cuatro años de edad; a los cinco años ingresó a la escuela en donde se conoció su caso, para cursar el tercer grado de preescolar, lo cual implicó para él un cambio de ambiente educativo. La maestra de USAER, dijo que Santiago padecía de problemas de lenguaje, por lo que se consideró oportuno hacer trabajo de investigación sobre él, ya que la madre del menor y él mismo, mostraron interés por recibir el apoyo. Santiago está diagnosticado por una dislalia funcional y evolutiva, la cual se debe a problemas en su aparato fonoarticulador.

Se diagnosticó a partir de una prueba llamada “Exploración breve del lenguaje”, en la cual se trabajan aspectos semánticos y sintácticos, memoria auditiva y nominación sobre imágenes. Se le pregunta al alumno datos personales, como, por ejemplo *¿Cómo te llamas?*, *¿Dónde vives?*, *¿Dónde duermes?*, *¿Cuándo desayunas?*, *¿Con qué te peinas?* De esta manera, él va respondiendo y se van recolectando datos que muestran la ausencia de diferentes fonemas en su pronunciación.

Cuando fue evaluado por la docente de USAER, se llegó a la conclusión de que el lenguaje expresivo de Santiago presentaba problemas de articulación. Se

le realizó una prueba llamada “Test figura/palabra expresiva”, donde el alumno obtuvo una puntuación de 40, arrojando una edad de lenguaje de tres años 10 meses; en el lenguaje receptivo-comprensivo, se logró identificar que tiene problemas con la memoria auditiva en la repetición de palabras largas.

En cambio, en las palabras cortas, lo logró de una manera más fácil, pero seguía omitiendo fonemas o cambiándolos por otros, por ejemplo: mariposa-maliposa. En la interpretación de resultados se concluyó que el TEL se relaciona con una dislalia funcional y evolutiva. Actualmente continúa recibiendo el apoyo por parte de USAER y del área de lenguaje.

### **El entorno escolar**

La escuela se constituye permanentemente como un espacio-tiempo, forjando en su historia particular una identidad cultural que la caracteriza como tal. Es un espacio en donde los niños y las niñas se desenvuelven y socializan con sus pares; es el lugar en donde pasan el mayor tiempo de su vida, lo cual hace que los niños y las niñas construyan una identidad; el comportamiento es diferente en el ámbito escolar y familiar, donde algunas de las veces, pueden sentir más libertad para realizar ciertas actividades, las cuales en casa no pueden hacer (Moreno, 2015, p. 284).

El actual maestro de Santiago, considera que su comportamiento dentro del aula es bueno, ya que siempre pone atención y se muestra participativo en la clase, y muestra un gran interés en las actividades. Al momento de realizar su planeación, el docente busca diferentes estrategias para adecuar las actividades para que el alumno pueda comprender más fácilmente los temas; además, trata de establecer reglas y normas donde los niños y las niñas aprendan a respetarse mutuamente.

Santiago ha tendido una evolución en su tránsito del preescolar a la primaria, ya que antes mostraba una actitud un poco introvertida, y se le complicaba interactuar y hacer amigos y amigas; incluso, el maestro tenía que acercarse para cuestionarle sobre lo que se estaba trabajando, pero, ahora es diferente, lo cual es un avance significativo, pues tiene confianza en sí mismo, y también sus amigos se la han otorgado mediante la convivencia en el salón de clases.

Santiago tiene problemas de lectoescritura, pero todo es derivado de su TEL. Las y los profesores promueven cotidianamente principios y reglas pedagógicas, pudiendo también usar significados desde el punto de vista del alumnado. El efecto concreto de una metodología como facilitadora de un aprendizaje, es factible para la identidad del alumnado, pues el maestro considera que las adecuaciones curriculares son necesarias para una buena planeación (Moreno, 2015, p. 288).

De esta manera, el profesor de Santiago busca la integración del alumnado a las actividades con estas u otras necesidades en específico; considera también que la convivencia de Santiago con sus compañeros y compañeras, dentro y fuera del aula, es buena, ya que, a la hora del recreo, siempre se encuentra acompañado; también al momento de hacer trabajos en equipo, sus compañeros (as) lo integran. Se puede descartar que no padece problemas de socialización, a pesar de tener un TEL.

Cuando tiene dudas sobre algún tema, siempre pregunta y se mantiene atento a las indicaciones, y cumple con sus tareas regularmente. El maestro comenta que, al inicio del ciclo escolar, le era complicado entender lo que Santiago decía cuando se acercaba a él para cuestionarle ciertas dudas, pero, en este momento, se le ha facilitado comprender su lenguaje. En cuestión de su rendimiento académico, hasta el momento del registro para esta investigación, era bueno, ya que es un niño inteligente quien, a pesar de no poder articular bien los fonemas, no tiene problemas de aprendizaje.

### **La familia como referente de identidad**

El ámbito familiar es la parte fundamental en los seres humanos donde comienza la primera socialización, encontrándose en ella criterios, actitudes, valores, claridad, constancia en las normas, autocontrol, responsabilidad, motivación, equilibrio emocional, autonomía, entre otros aspectos. La familia se convierte en mediador en los primeros años de los niños y las niñas, favoreciendo su desarrollo personal y social en el entorno en donde cada uno se desenvuelve, dando paso a la formación de su propia identidad (Bolívar, 2006, p. 121).

De acuerdo con la información recabada, la mamá señala que, en su hogar, Santiago se muestra inquieto regularmente; algo que forma parte de su identidad, es el dibujo, actividad que hace diariamente. Con sus hermanos juega y convive algunas veces de manera brusca; en cuanto a la relación que tiene con su madre, es buena, ya que ella trata de mantener comunicación con él, para preguntarle cómo le fue en la escuela, a pesar de que ella trabaja en la misma, pero le es imposible estar al pendiente de las actividades que Santiago realiza, y comenta que es un niño muy afectuoso, pues exterioriza sus emociones con facilidad.

El comportamiento que mantiene Santiago en la escuela cambia, ya que expresa una postura más formal, seria, y tranquila; en cambio, en la casa muestra su forma de ser de una manera extrovertida, ya que se la pasa bailando, cantando, corriendo, gritando, incluso, llora y pelea en algunas ocasiones con sus hermanos. En las reuniones familiares trata de integrarse y convivir, a pesar de que las y los demás, no logran comprender algunas veces lo que les está tratando de comunicar.

Desde que se le informó a la madre de Santiago sobre el TEL que padecía, ella se ha comprometido a apoyarlo, cumpliendo con los ejercicios y tareas que la maestra de lenguaje le proporciona. Hasta esta etapa, no se le comentó que necesitara de apoyo médico, ya que el maestro de USAER considera que es un problema fonético y de articulación, no de otro tipo.

Los valores en la familia, son parte fundamental para que las niñas y los niños puedan ser mejores ciudadanas y ciudadanos; haciendo que ellas y ellos mismos los adopten como parte de su identidad, pues “el término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante dinámico, que hemos elegido libremente en diversas alternativas” (Sañudo, 1998, p. 4).

En este sentido, la madre de Santiago comentó que para ella es muy importante que sus hijos estén formados con valores. Trata de conversar constantemente con él, y le hace saber lo que está bien y lo que no es correcto; siempre le repite esta frase “no hacer a otros lo que no queremos para sí mismos”. Lo motiva a practicar los valores diariamente, dando el ejemplo para que él aprenda a ser mejor persona al momento de interactuar con sus iguales, y en cualquier lugar donde él se encuentre.

Santiago se muestra independiente para realizar sus cosas personales, cuando algo se le dificulta le pide ayuda a la madre, igual en las tareas; pero, por sí mismo comienza a analizar la situación y lo intenta a través de ensayo y error, hasta que puede resolverlo. Sus hermanos son un apoyo fundamental para él, ya que siempre están para apoyarlo. Comentó su mamá que, en la colonia donde viven, Santiago no tiene amigos o amigas debido a que casi no lo deja salir, y el único lugar donde interactúa y convive, es la escuela.

## **Conclusiones**

Santiago es un niño quien se encuentra en una familia en donde cuenta con el apoyo de su madre y de sus hermanos. Además, la madre, al ser maestra, tiene los conocimientos para apoyar de una manera más concreta a su hijo. Fue interesante conocer y saber que es un niño motivado, quien, a pesar de tener un TEL, no tiene actitudes indiferentes hacia sus compañeros(as), maestro y familia. No es violento, irrespetuoso, etc., por lo contrario, tiene una personalidad e identidad bien definida, acorde con un niño de su edad, y eso depende, en mucho, de su entorno familiar y la convivencia con sus pares.

Al haber sido su maestra, deja a la autora de este trabajo la disposición de seguirlo apoyando para, de alguna manera, valorar los cambios significativos que logre en su lenguaje. La ayuda de la madre es fundamental, ya que tiene una gran

disposición para que mejore su condición y, por otra parte, su maestro de primer grado de primaria, mostró gran interés por su aprendizaje. Santiago es un niño quien no se encuentra en un ambiente desprotegido, pues su madre, al ser maestra, compagina sus propias actividades escolares con la atención a su hijo, lo cual fortalece la identidad sana y feliz del niño.

Este trabajo de investigación fue muy benéfico, por el hecho de que se tuvo la oportunidad de formar parte de la conformación de la identidad de Santiago, pues, de alguna manera, se pudo interactuar con él, y ver cómo era su desenvolvimiento en el contexto en donde vive y convive cotidianamente. Este caso es un ejemplo de que, no por padecer algún tipo de TEL o alguna otra discapacidad; ya sea intelectual o física, tienen que ser niños y niñas introvertidos (as), sino que, su condición especial también forma parte de su identidad, y puedan ser personas adultas felices y con valores positivos, lo cual les permita desarrollarse plenamente en la sociedad.

## Referencias

- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 48, Núm. 2, pp. 13-32.
- Aguilera, S. & Orellana, C. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 15-22.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, pp. 119-146.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista colombiana de educación*, Núm. 60, pp. 71-91.
- Giménez, G. (2004). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, pp. 77-99.
- Moreno, B. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estudios Pedagógicos*, pp. 283-298.
- Muller, O. & Báron, L. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, Vol. 42, Núm. 2, pp. 417-442.
- Ramírez, I. (2010). *La dislalia funcional: un trastorno del lenguaje en la Escuela Primaria*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, A., Zepeda, A., Bernál, A., García, A. & Jarquín, Á. (2014). Dislalias asociadas a maloclusión dental en escolares. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, Vol. 52, Núm. 5, pp. 538-542.
- Sañudo, L. (1998). Valores y calidad en la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 12, pp. 1-14.



# Capítulo **XIX**

---

## **La cultura Wixárika y su escolarización**

*Amairani Yisel Cardoso Franco  
Brenda Solís Murillo*



## Introducción

México es un país pluricultural, lleno de riqueza no solo en su naturaleza, sino en usos, costumbres y, principalmente, en grupos y pueblos indígenas a lo largo y ancho del país. Entre la diversidad de los grupos étnicos, existe una cultura conocida coloquialmente como “huicholes”, sin embargo, Wixárika o wixaritari, son los términos con los cuales este pueblo se designa a sí mismo (Villegas, 2018, p. 4). Dicha cultura posee un pasado histórico del cual, en la actualidad, conserva muchos vestigios. El grupo wixaritari cuenta con su propio sistema de gobierno; los integrantes del mismo, ya que solo pueden ser hombres, son elegidos por el consejo de ancianos, quienes consignan a seis personas encargadas: Gobernador o Tatuwani, gobernador suplente, un juez, un comisario, un capitán de guardia, y topiles.

Con el actual Gobierno de México, dirigido por Andrés Manuel López Obrador, se han establecido nuevas políticas públicas que tienen el cometido de abogar por los grupos indígenas; una de ellas, es el *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024*. También existe un programa de becas para estudios en distintos niveles. Sin embargo, las y los wixaritari también ven a la educación como un “desvío” de sus costumbres y cultura, pues, a pesar de que hay un Programa de educación indígena, este no se cumple totalmente, y suelen creer que se les “educa” según las imposiciones de la cultura mestiza. De igual manera, las y los maestros no son bien vistos, debido a que, en su mayoría, son de origen mestizo, y consideran que desconocen las necesidades de sus comunidades, las cuales deben de atender para reducir sus condiciones de pobreza y marginalidad. No obstante, aceptan los servicios educativos, pues les dota de los conocimientos necesarios para aprender el idioma español, y los beneficios que esto implica, por ejemplo, poder interactuar con las personas y turistas en los pueblos o ciudades, para vender sus productos artesanales.

El objetivo de este trabajo, es analizar algunos aspectos implicados en los procesos educativos de la cultura Wixárika, considerando su propia organización étnica y el marco de las políticas educativas mexicanas y, por tanto, valorar su condición de escolarización. Para ello, se describen, de forma general, datos de su origen y rasgos de identidad cultural; pues se vislumbra que su historia e identidad, propician ciertas condiciones que no favorecen su inserción idónea en el sistema educativo nacional; ya que, por ejemplo, su calendario de actividades y fiestas tradicionales, no empata con el calendario escolar establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP); de ahí que es muy frecuente, que las niñas y los niños no concluyan los ciclos escolares, pues migran a la sierra para realizar sus peregrinaciones y rituales, entre otras cuestiones. También es frecuente que, en las escuelas de los pueblos o ciudades, no se les acepte debido a que no hablan español.

La metodología implantada, se hace desde la propuesta de la etnografía educativa. María Bertely y Martha Corenstein, argumentan que “el manejo que se hace de la perspectiva etnográfica es(...) diverso y complejo, manifestándose una variedad de temáticas, orientaciones teóricas y aun metodologías” (Bertely & Corenstein, 1994, p. 174, citadas en Piña, 1997, p. 4). Una de las ventajas de este método, es que se pueden obtener productos descriptivos y anecdóticos, incluso, empírico, así como otros de corte interpretativo y hermenéutico, y unos más que se pronuncian por los “mega conceptos sociales amplios tratando de solucionar la relación entre las micro y macro escalas de análisis” (Bertely & Corenstein, 1994, p. 174, citadas en Piña, 1997, p. 4).

Para tal efecto, en este caso, se hace bajo el carácter descriptivo (Piña, 1997, p. 12), de la realidad que vive esta comunidad indígena, según lo observado con algunas familias que habitan en el estado de Zacatecas, México. Para ello, se pusieron en práctica técnicas de observación directa, así como algunas entrevistas, con la finalidad de recabar información de las y los agentes quienes pertenecen al grupo Wixárika. De forma complementaria se hizo uso de fuentes documentales, las cuales permiten conocer más sobre los problemas, de esta población en otros lugares del país.

### **Referente histórico de su construcción cultural e identitaria**

De acuerdo con Navarrete (2010), los grupos indígenas se pueden definir como: “grupos de personas que comparten una lengua y una cultura y tienen una historia común” (p. 14). Podría agregarse que, a su vez, tienen las mismas celebraciones, conservan su propia ideología y, especialmente, sus creencias; además, se ubican de forma específica y estratégica en una o varias regiones del país.

En cuanto al grupo “Wixárika o wixaritari”, como se autodenominan (Villegas, 2018, p. 41), Neurath (2003), señala: “Desconocemos el significado de la palabra Wixárika, pero sabemos que “huichol” es una versión castellanizada de este término” (p. 6). Esta cultura posee un pasado histórico que, de acuerdo con indagaciones realizadas, se conoce que: “sus orígenes son en las naciones de indios chichimecas(...) no existían en el mundo prehispánico, sino que son resultados de una fusión étnica acontecida en tiempos posteriores a la llegada de los españoles al Nuevo Mundo” (Villegas, 2018, p. 39).

México es un país rico en diversidad cultural indígena, compuesta por 68 grupos étnicos, los cuales hablan 364 variantes o tipos de lenguas (SEP, 2018), las cuales se integran en once familias lingüísticas. En la tabla 1, se muestra la diversidad de familias y variantes.

Fray Guillermo de Santa María, afirmaba que el origen de los wixaritari se relaciona con los Chichimecas, para quienes sus pasatiempos eran bailes, juegos y borracheras, además bailaban en la noche alrededor del fuego, y en ocasiones quemaban a quien ellos deseaban matar (Carrillo, 1999). Estas descripciones no distan mucho de los diferentes rituales que practican en la actualidad, en los cuales danzan alrededor del fuego, se embriagan y consumen peyote.

A su vez, el historiador zacatecano Elías Amador, en sus informes los relacionó directamente con un grupo denominado *huachichiles*, a quienes se les conocía como un grupo nómada salvaje, que cazaba y habitaba en el desierto de México, en la parte norte “puede asegurarse con todo fundamento que en lo que hoy constituye el territorio de nuestro Estado, residieron varias tribus indígenas denominadas *zacatecos, caxcanes, chichimecos, huachichiles ó nayaritas y tecuexe*” (Amador, 1892, p. 21).

Imagen 1. Lenguas indígenas de México

Familia Lingüística Otomangue	Amuzgo (36,985)	Familia Lingüística Maya	Tepehua (7,511)
	Chatino (40,180)		Totonaco (201,661)
	Chichimeco jonaz (1,362)		Akateco (528)
	Chinanteco (105,995)		ch'ol (144,578)
	Chocholteco (442)		Chontal de Tabasco (36,514)
	Cuicateco (11,819)		Chuj (1,771)
	Ixcateco (21)		Huasteco (131,944)
	Matlatzincas (645)		Jakalteco (504)
	Mazahua (100,598)		Kaqchiquel (35)
	Mazateco (163,857)		Lacandón (563)
	Mixteco (321,340)		Mam (7,977)
	Tlahuica (405)		Maya (734,611)
	Otomi (241,420)		Mochó (146)
	Pame (7,710)		Q'anjob'al (8,343)
	Popoloca (13,276)		Tojolabal (34,315)
	Tlapaneco (77,203)		Tseltal (273,117)
	Triqui (14,099)		Tsotsil (234,855)
	Zapoteco (356,262)		
	Familia Lingüística Mixe-zoque		Ayapaneco (8)
Mixe (91,199)		Familia Lingüística Cucapá	Cucapá (119)
Popoloca de la sierra (26,017)		Familia Lingüística Kiliwa	Kiliwa (5)
Familia Lingüística Yuto-nahua	Zoque (47,352)	Familia Lingüística Cochimi-yumana	Kumiai (221)
	Cora (13,354)	Pa'ipai (162)	
	Guarijio (1,313)	Familia Lingüística Tarasca	Purépecha (102,988)
	Huichol (26,887)	Familia Lingüística Álica	Kickapoo (105)
	Mayo (32,869)	Familia Lingüística Huave	Huave (12,166)
	Náhuatl (1,240,487)	Familia Lingüística Seri	Seri (356)
	Pápago (94)		
	Pima (651)		
	Tarahumara (54,298)		
	Tepehuán del norte (4,955)		
Tepehuán del sur (16,293)			
Yaqui (11,805)			

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2000).

Los escritos de Elías Amador concuerdan con los de Powell, quien los designa como Guerreros del Norte, debido a sus características: “más importante que ninguno de estos factores fue el propio guerrero del norte. Su modo de vida hacía de él un enemigo evanescente, sumamente peligroso por su maestría con el arco y la flecha y por su conocimiento de la tierra en que peleaba” (Powell, 1975, p. 47).

Amador, hace mención sobre los huachichiles, en los siguientes términos:

Los guachichiles, que ocupaban el territorio más extenso, considerados a menudo como los más bélicos y valientes, merodeaban desde Saltillo, Sierra Madre Occidental hasta la ciudad de Zacatecas. Sin embargo, a menudo rebasaban esos límites para atacar más al sur y naciones vecinas (Powell, 1975, p. 48).

En cuanto al término con el cual se les denomina, está relacionado con su apariencia:

El nombre “guachichil” que les dieron los mexicanos significaba “cabezas pintadas de rojo”, porque se distinguían por sus tocados de plumas rojas, porque se pintaban de rojo (especialmente el pelo) o porque llevaban “bonnetillos” de cuero pintados de rojo (Powell, 1975, p. 48).

Las y los wixaritari, entonces, son una cultura que descende de los Chichimecas, como afirma Villegas: “la religión chichimeca como un sistema de creencias complejo puede haber dejado rastros en la cultura de algunos indígenas contemporáneos, por ejemplo, los huicholes” (2018, p. 52), los cuales se despliegan de uno de los seis grupos que conformaban esa etnia, los huachichiles. Lo anterior, con referencia a las múltiples similitudes que presentan en las tradiciones y costumbres, las cuales actualmente conservan, como los ritos y ceremonias alrededor del fuego, entre otros.

Respecto a su asentamiento en los municipios de Mezquitic y Bolaños, en Jalisco; El Nayar, Tepic y La Yesca, en Nayarit; Mezquitlan, en Durango; y Valparaíso y Nochistlán, en Zacatecas; concierne a una larga historia:

En la mayor parte del territorio huichol, las actividades evangelizadoras comenzaron solo después de la caída de la Mesa del Nayar, en 1722. Los franciscanos encargados de esta labor no tuvieron la capacidad de mantener una presencia constante en la sierra. A finales del siglo XVIII, los pueblos huicholes recibieron títulos, que hasta la fecha son el fundamento legal de la propiedad comunal de la tierra y definen los límites de cada comunidad (Neurath, 2003, pp. 7 y 8).

Durante el siglo XX, cuando se vivió la Cristada (1926-1929), se desató una pelea, en la cual se conformaron alianzas y pelearon grupos entre sí. De acuerdo con Neurath (2003): “Debido a la violencia, muchas familias huicholas de Jalisco emigraron hacia tierras nayaritas y duranguenses, en donde fundaron nuevas comunidades y, más tarde, ejidos” (p. 8). Suceso que propició su desplazamiento a diversas entidades.

## **Sistema de gobierno**

El grupo Wixárika tiene sus propias políticas, las cuales han sido reproducidas de generación en generación, como parte de su cultura, y para ellas y ellos, resulta funcional. Sin embargo, otro factor posible para su apropiación cultural, de debe a que se volvió una “costumbre”, ya que lograron diferenciar los cambios que el tiempo ha traído consigo, como refiere Villegas (2018):

Su sistema de gobierno sigue siendo tradicional o local. Y más: no tienen leyes escritas, poseen un gabinete de mandatarios que es elegido por los kawiterutsixi, ancianos que conservan el saber sagrado de su memoria. Los distingue su conocimiento de la religión, de las cosas que sucedieron en el principio del tiempo (p. 253).

En la sociedad Wixárika existe un consejo de ancianos, el cual organiza a los integrantes del gabinete de mandatarios, puede asignarles el cargo, o destituirlos del mismo, pues, en sus entidades, es el gabinete quien preside las cuestiones políticas; está conformado por seis integrantes, y el periodo durante el cual se encuentran a cargo, es de un año. Los puestos que lo conforman son: Gobernador o *Tatumani*, gobernador suplente, juez, un comisario, capitán de guardia y topiles.

El gobernador o *Tatumani* posee el cargo principal, se encarga de presidir las asambleas políticas, tiene a su mando a los topiles, decide si alguien externo a la comunidad puede asistir a las fiestas; asimismo, resuelve los problemas sobre la repartición de las tierras y castigar algún delito cometido. Posteriormente (en orden descendente), se encuentra el gobernador suplente, quien se ocupa de la atención de los asuntos que se generen en el pueblo, en caso de que el gobernador principal se ausente, tenga complicaciones en su salud, o llegara a morir (Villegas, 2018).

El juez, no obstante, atiende las situaciones relacionadas con peleas, robos e, incluso, violaciones, y también determina la inocencia o culpabilidad de la o el sospechoso; en caso de que se le encuentre culpable, se le manda a apresar con la finalidad de que pague su falta en el cepo, o pueda resarcir el daño de las per-

sonas a quienes afectó. Cuando las circunstancias son mayores, por ejemplo, un homicidio, es remitido(a) al Ministerio Público, fuera de su comunidad, para que sea condenado de acuerdo con las leyes nacionales (Villegas, 2018).

El comisario, además, tiene a bien autorizar el traslado de las imágenes religiosas, por ejemplo: la Virgen de Guadalupe, santos (como Santa Catarina y San Sebastián), y crucifijos (Tatata Jesucristo), cobrando la cantidad de \$100.00. A su vez, vigila al pueblo con la finalidad de mantener el orden. El capitán de guardia es mandado por el comisario, y es el responsable de cobrar las multas cuando se ha cometido alguna falta; las multas pueden ser dinero en efectivo, cerveza, o lo que el consejo de ancianos determine (Villegas, 2018).

Los topiles, son policías wixaritari; se pueden diferenciar debido a que llevan un bastón, el cual tiene una cuerda que se emplea para sujetar a quien cometa alguna falta, tienen un líder, a quien se le denomina “sargento”. Este, es el puesto más bajo en el gabinete de mandatarios (Villegas, 2018). Aunado a lo anterior, existen reglas para el cumplimiento de sus funciones, tal como lo describen Durin y Rojas, para el caso de Mezquitic, Jalisco:

A inicios de enero, empezando el año civil, los miembros del gobierno tradicional toman sus cargos y van al ayuntamiento de Mezquitic para registrar su entrada en función. Las autoridades entrantes y salientes vuelven a la cabecera de la comunidad, la sede del gobierno tradicional, ofreciéndose cervezas a lo largo del camino. Allá presentarán su programa de acciones(...) delante de una asamblea compuesta de hombres, “jicareros”, patriarcas, cantadores y habitantes de la localidad. Los salientes deben rendir cuentas acerca de su administración y su situación suele ser incómoda ya que debe explicar por qué no hizo tal trabajo, dónde están los comprobantes, etcétera (Durin & Rojas, 2005, p. 162).

Un componente importante en su cultura son las “varas de mando”, que son entregadas a cada uno de los funcionarios quienes presiden el gabinete político, como un símbolo de poder y autoridad:

Estas varas, hechas de palo de Brasil (un palo muy resistente de color rojo, que crece en el fondo de las barrancas de la sierra Wixárika), no deben ser vistas como simples objetos; antes bien, conforme a la mentalidad local, son seres extremadamente sagrados, más aún, son dioses y, por lo tanto, se les deben hacer sacrificios de animales para darles de “comer” sangre (Villegas, 2018, p. 261).

Existe una ceremonia especial, incluso, para la toma de posesión, en la cual se le rinde culto a las varas, con incienso y velas; las mujeres deben arrodillarse y persignarse. En este sentido, en la antigüedad existían castigos locales como una forma de reprender las acciones ilícitas, según Diguett (1991): “En la antigüedad existían castigos locales como precipitar por las barrancas a los acusados, azotarlos, quemarlos vivos lentamente, amarrarlos a troncos y flecharlos para, posteriormente, proceder a su descuartizamiento y luego comerlos” (pp. 130-131). Acciones que pueden considerarse salvajes, y que son reflejo de sus antecedentes Chichimecas.

De esta manera, es como esta cultura lleva a cabo su propio modelo de régimen, salvo en casos trascendentales, en los cuales se les cede el control a las autoridades de Gobierno nacional para que procedan conforme a la ley, y se dictamine la sentencia.

### **La educación desde su perspectiva cultural**

Respecto a la educación indígena, se conoce que en sus inicios se impartía con fines religiosos, posteriormente, se pretendió que fuera como se tenía establecida en España (debido a la intervención de los españoles):

Se enuncia que la “política colonizadora” religiosa, política y económica, cuyo método consistió en trasplantar en tierras de América las formas de vida europea, concretamente la ibérica, avalada por la voluntad divina encontró en la población nativa el mayor obstáculo para realizar en pureza aquel programa de educación. Ante esta situación, España implementó una política de incorporación por medio de leyes e instituciones que, como la encomienda, estaban calculadas para cimentar una convivencia que, en principio, acabaría por asimilarlo e igualarlo al europeo (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006, párrafo 1).

Estas prácticas educativas prevalecieron durante mucho tiempo. En el siglo XX, la situación fue cambiando:

En 1921 se creó el Departamento de Educación y Cultura, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 1923 se establecieron las Casas del Pueblo para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas. En 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), que más adelante fue detenedor del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940) (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006, párrafo 1).



La historia sobre la educación indígena en México es amplia, por lo cual se aborda de manera particular el caso de las y los wixaritari. Su educación, en la actualidad, se encuentra desfavorecida a pesar de contar con un Programa Nacional, debido a la carencia o mala distribución de los recursos económicos, materiales, infraestructura apropiada, incluso, en la preparación sus docentes. Al respecto, para el caso de los grupos que viven en Tuxpan, en el estado de Nayarit, Restrepo (2015) señala: “Tuxpan cuenta con un sistema educativo no muy bueno que va de preescolar a preparatoria. Quienes desean proseguir sus estudios deben hacerlo en Tepic” (párrafo 24).

Lo anterior muestra las carencias que tiene la educación indígena desde el marco institucional. Sin embargo, la concepción que tienen como grupo étnico sobre la educación, no es positiva, pues consideran que la escuela no es importante o indispensable en su vida, por el contrario: “En la comunidad huichola de Santa Catarina, como en otros lugares de la sierra, la escuela suele ser vista como ‘un mal necesario’” (Durin & Rojas, 2005, p. 149). Consideran que el tiempo que pasan en la escuela, les impide participar en las actividades tradicionales que tienen en su comunidad. Como señalan Durin & Rojas (2005):

La educación escolar en la región huichola ha estado desde su implementación en medio de dificultades, conflictos y críticas, en un primer momento por desconfianza a los profesores no huicholes y por tener como prioridad las labores agrícolas, ceremoniales, posteriormente porque los huicholes consideran que no tienen poder de decisión sobre la educación escolar, y consideran que aleja a los niños de la “costumbre” (p. 166).

La comunidad tiene como eje rector la preservación de sus costumbres, no obstante, “La educación escolar en la sierra huichola comenzó con la presencia de misioneros josefinos en una de las comunidades huicholas donde los franciscanos habían dejado un convento” (Durin & Rojas, 2005, p. 166), pero la educación indígena establecida por el Gobierno, dio inicio durante el siglo XX. Asimismo, Durin & Rojas (2005) añaden:

Con el fin de que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela se les regalaban telas y comida, no obstante la prioridad para los padres huicholes no era que sus hijos asistieran a clases, el ausentismo se incrementaba sobre todo en las temporadas de trabajo agrícola (p. 167).

Finalmente, un factor importante por el cual las y los wixaritari envían a sus hijos e hijas a la escuela, es con la finalidad de que aprendan el idioma español, pues

les provee de aprendizajes que puedes, de alguna manera, facilitar su trabajo, pues les permite salir de sus comunidades y ofrecer sus productos artesanales, además:

Los huicholes conciben el idioma español, como una de las herramientas que ha provocado la subordinación en la relación étnica(...), es importante aprender español para no caer en engaños, para defenderse, reclamar, demandar, porque los libros, el periódico y otros medios de información están en español (Durin & Rojas, 2005, p. 170).

Desde luego, es importante que aprendan el español, no precisamente como una forma de aculturación, sino como un medio más para su pleno desarrollo no solo educativo, sino laboral. Es complejo pretender cambiar su concepción sobre la importancia de la educación, debido a su arraigo a sus costumbres e ideología:

No obstante, las constantes críticas, los huicholes siguen mandando a sus hijos a la escuela o por lo menos permiten que lo hagan, esto debido a la importancia que le han otorgado a la educación escolar ya que se considera que contribuye a subsanar las desventajas reconocidas en la relación con la sociedad mayoritaria (Durin & Rojas, 2005, p. 166).

Una situación lamentable, es que se han presentado casos, en los cuales las niñas y niños no son aceptados en las escuelas, debido a que no hablan español, y no hay docentes que hablen su lengua indígena. De esta manera, son dos factores que limitan su escolarización: por una parte, su propia resistencia cultural, y, por otra, las condiciones limitadas para que se cumpla con el Programa de Educación indígena. Se espera que el nuevo Plan de estudios: Hacia una Nueva Escuela Mexicana, logre ser una realidad, más que una simple política pública, y sea de beneficio real para las y los estudiantes mexicanos, entre ellos y ellas, los y las indígenas wixaritari, ejerciendo plenamente su derecho a la educación, como un Derecho Humano universal.

## **Conclusiones**

Las características culturales descritas, permiten identificar la historia y la identidad de la cultura Wixárika; se reconoce como un pueblo originario proveniente de los Chichimecas, particularmente del subgrupo de los huachichiles, constatando las diversas similitudes que tienen en cuanto a usos y costumbres. Además, en la actualidad, es un sector de la sociedad que requiere especial atención, particularmente en lo que a educación se refiere. Es necesario el estableciendo no solo de apoyos económicos, sino también de una resignificación y valoración en el ámbito social en México.

Es necesario, no obstante, que se elabore un plan y programa de estudios para la educación indígena, en el cual se consideren sus fiestas, actividades tradicionales y los tiempos de cosecha, por ejemplo, pues, estas acciones son un factor muy importante, a tal grado de que propicia niveles elevados de absentismo escolar, y las escuelas-albergue tampoco pueden ser la solución, debido a que permanecer dentro de la institución, les aleja de vivenciar sus tradiciones.

## Referencias

- Amador, E. (1892). *Bosquejo Histórico de Zacatecas*. México. Recuperado el 16 de agosto de 2019, de [http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080046493/1080046493\\_04.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080046493/1080046493_04.pdf).
- Carrillo, A. (1999). *Guerra de los Chichimecas (México 1575 - Zirosto 1580)*. México: El Colegio de Michoacán y Universidad de Guanajuato.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). *Antecedentes en asuntos indígenas*. Recuperado el 31 de agosto de 2019, de [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Eje\\_tematico/2\\_ai.htm#\[Citar%20como\]](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_ai.htm#[Citar%20como]).
- Diguet, L. *Fotografías del Nayar y California (1893-1900)*. México: CEMCA-INI.
- Durin, S. & Rojas, A. (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos. *Relaciones*. Vol. XXVI, Núm. 101. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/101/pdf/SoverineDurin.pdf>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2000). *Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado el 22 de agosto de 2019, de <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/#agrupaciones>.
- Navarrete, F. (2010). *Pueblos indígenas de México*. México: Ediciones Castillo.
- Neurath, J. (2003). *Huicholes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. Vol. XIX, Núm. 78. Recuperado el 17 de abril de 2020, de <https://www.iiisue.unam.mx/perfiles/articulo/1997-78-consideraciones-sobre-la-etnografia-educativa.pdf>.
- Powell, P. (1975). *La Guerra Chichimeca*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (Productor) & Dirección General de Materiales Educativos. (Director). (2018). *La diversidad cultural de México*. (Video). México: Dirección General de Televisión Educativa. Recuperado el 17 de agosto de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=COLJ-oXwB70>.

Villegas, L. (2018). *Historia y Etnografía. Un análisis de la cultura de los huicholes*. México: Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”.

Capítulo **XX**

---

**La educación no formal en artes y su  
correspondencia con la educación  
formal e integral**

*María Concepción Murillo Santoyo  
Víctor Hugo Robledo Martínez*



## **Introducción**

En el presente trabajo, se aborda la Educación artística no formal, la cual genera ambientes educativos a través de programas no estructurados con sistematicidad, como es el caso de la educación escolarizada. Dicha educación no formal, se constituye como un complemento o continuación de la educación formal, y es una modalidad potencial para concretar la educación integral. Se identificarán los tipos de educación, sus contextos institucionales y modalidades de concreción, se señalará su nivel de importancia educativa, su aporte, y la relación de correspondencia con los objetivos –posibles– de lograr una educación integral. Lo anterior, con la finalidad de contar con un marco de referencia que precise la complementariedad de la educación artística no formal con la educación formal, y su expresión en la formación integral.

### **Las controversias en el campo de la educación y sus modalidades**

La escolarización obligatoria y gratuita, surgió en el seno de la educación tradicional, –practicada informalmente con anterioridad por los grupos religiosos– (Escalpez, 2008). Esta última, es un método de enseñanza rígido que limita el contacto del alumno(a) con la realidad. Fue una educación dirigida por los jesuitas, en la que al alumno(a) se le resguardaba del mundo real y natural, bajo una visión ficticia y de aleccionamiento moral como medio para evitar el deseo –o desvío– de sucumbir al mal. La poca relación que tenía el alumno(a) con el mundo que le rodeaba, eran las temporadas de receso o vacaciones (Palacios, 1984). Se basa en un orden rígido y por etapas –donde predomina la exactitud–, de las cuales no es posible saltar ninguna.

Esa tradición fue abolida con una perspectiva que primaba la acción, y se le llamó Escuela o Pedagogía Activa. Derivada del pensamiento crítico y socrático. Principalmente, hay tres corrientes de las que se deriva este movimiento educativo.

Un primer grupo, influido por el puerocentrismo, a favor de métodos activos dentro del aula como respuesta al estatismo de los alumnos(as). Un segundo grupo, abona a la educación como una práctica de libertad del alumno(a), en oposición al autoritarismo escolar, es decir, un grupo antiautoritarista. Un tercer grupo, del cual forman parte las teorías de la resistencia –integrado por marxistas y foucaultianos–, explora la función de la escuela en la sociedad y su función social, “interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda” (p. 14). Las teorías de la Resistencia, impulsan el pensamiento crítico cuestionando los fines educativos de las instituciones escolares.

A favor del dinamismo cognitivo y la construcción de significados, también se le conoce como teorías constructivistas, donde impera la libertad —de experimentar con sus propios aprendizajes— de las y los alumnos, como consecuencia de una relación horizontal —y no vertical o jerárquica— entre la o el docente, y el alumno(a). En la educación tradicional, la y el docente pretenden determinar el pensamiento del alumno(a) sin permitir a este último generar sus propios conocimientos, experimentarlos. Ante ello, el constructivismo, antepone su visión sobre el aprendizaje; “defiende que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con su entorno, en un contexto como el escolar que actúa de catalizador de la experiencia” (Aguirre, 2005, p. 86), el aprendizaje ha de reconocerse como una experiencia viva, regulada por el interés del alumno(a).

El legado de la escuela activa es vigente y es esencial, en todo momento, la libertad de alumno(a) para que se produzca el aprendizaje “se admitieron la contribución del niño a su propio desarrollo, sus necesidades y posición evolutivas, sus intereses expresados y sus actividades emprendidas espontáneamente y, por último, la importancia de un clima educacional carente de estructuras y coerciones” (Ausubel & Sullivan, 1989, p. 39).

Grandes han sido las aportaciones a esta perspectiva, que han implantado propuestas de íntima relación con la vida real de las y los alumnos y en contacto con la naturaleza (Ferrière, 1927). Es por ello, que la propuesta radicalista de las teorías de resistencia, lleva a afirmaciones que sustentan la desinstitucionalización de la educación, pues la escuela, frena aprender.

Como parte de este tercer grupo, surge la propuesta de Iván Illich (1985), quien se posiciona en pro de la desescolarización, que puede entenderse como sinónimo de la desinstitucionalización educativa. Su trabajo, comienza con un primer cuestionamiento hacia la educación obligatoria y la reducción del conocimiento por la obligatoriedad escolar. Illich, explica que, por la insistencia en la modernización de la educación, es decir, su escolarización, se generan tres afectaciones en la humanidad: contaminación física, polarización social e impotencia psicológica.

Desvela la necesidad de desescolarizar a la educación y a la sociedad misma, ya que influyen en las decisiones y aprendizajes de las personas, y que estas disfrazan el valor real —el sentido de educar— con el servicio, es decir, en términos mercantiles. Las instituciones dictan el “ser” uniformador de la sociedad, y esto va íntimamente ligado al capitalismo. Y puesto que las instituciones mantienen el dominio social, estas no pueden más que producir más desigualdad —disfrazada—. Los y las pobres siguen siendo pobres, al ser dominados por las instituciones “los pobres necesitan fondos que les permitan aprender, y no obtener certificados de tratamiento de sus deficiencias presuntamente desproporcionadas” (p. 6).

Los países subdesarrollados y, más aún, los y las pobres se subordinan a un modelo que les hace pensar como ricos(as), pero viven como pobres, esto para Ilich es una pobreza modernizada (p. 5), por el hecho de hacer de la escolaridad un elemento fundamental para el desarrollo. Las escuelas absorben la participación educativa de otras instituciones y, por ello, sus actividades quedan minimizadas o invisibles y, a la vez, por el doble discurso escolar, las actividades fuera de esta, resultan más interesantes “el trabajo, el tiempo libre, la política, la vida ciudadana e incluso la vida familiar, dependen de las escuelas, en lo concerniente a los hábitos y conocimientos que presuponen, en vez de convertirse ellos mismos en los medios de educación” (p. 7).

“La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado” y está ligada a certificar para el trabajo; aunque para ello habrá que sujetarse a la mayor cantidad de estudios posibles, lo que aprisiona a la sociedad, por el hecho de tener que cumplir ciertos requisitos que, al ser calificados como “aprendizaje” y “enseñanza”, uniforman la educación. Parece que el solo hecho de dirigir el aprendizaje de las personas, ya es automáticamente una limitante para que ello suceda. Un aspecto importante que deben tomar en cuenta las instituciones escolares es que, gran porcentaje del aprendizaje, una persona lo adquiere fuera de la escuela (p. 9).

### **Educación no formal. Qué es, sus modalidades y contextos**

Para entrar en el ámbito de este concepto, es necesario establecer *grosso modo*, la siguiente diferencia (Esclapez, 2008): Educación Formal: Estructura institucionalizada de la educación; Educación No formal: Organización de la educación fuera de la escuela; y Educación Informal: Aprendizajes de la vida cotidiana.

“La educación no formal, desde la UNESCO, es la que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos” (Esclapez, 2008, p. 45). Paralelamente, el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, defiende el concepto educación de manera más amplia: “que intenta superar la idea que la asocia directa y únicamente a la escuela” (p. 113); la cual invita a la reflexión e incorporación flexible de diferentes formas de educación, superando el paradigma de la educación dominante, para la complementariedad de ambas y no necesariamente, en contra de la educación oficial –escolarizada– en una práctica educativa general que; “necesita de profesionales capaces de pensar sus prácticas educativas en diferentes situaciones y contextos” (p. 113).

Esto quiere decir que, la educación no formal no es algo que no deba reconocerse, sino que implica actividades organizadas con fines y objetivos planteados



bajo otra lógica. Según La Belle (1980), “es habitual que en los programas de microcambio social se hable de la educación no formal o de los procesos de instrucción fuera de la escuela como del modo educativo usual” (pp. 44-45).

El origen de esta educación, surgió cuando las actividades educativas se extendieron fuera del ámbito escolar y era necesario atenderlas. Es decir, que parte de su función es complementar la educación escolarizada, que ya no le es posible abarcar otros contenidos útiles. Como parte de este programa fuera de la escuela, se encuentran la educación para adultos, capacitación laboral, extensión cultural, para el ocio y el tiempo libre (Esclapez, 2008).

Algunas de sus características son, según Esclapez (2008): Se organizan a través de diversas instituciones como asociaciones, escuelas de animación, universidades populares, organizaciones ciudadanas, etc.; Sus contenidos se extienden a otros ámbitos sociales y culturales y es conocido como un programa con menos organización; Aceptan grupos mixtos en edad; No existen títulos académicos; Los aprendizajes adquiridos pueden ser no tan significativos debido a que es educación para tiempo libre, no obstante, sí existen algunos más academicistas que otros, intentando igualarse con la educación formal (semiprofesional o aficionados) (pp. 46 y 47).

Según Sarramona (1998), las actividades no formales “pueden desarrollarse tanto dentro de las organizaciones (hospitales, empresas de producción, centros de internamiento, explotaciones agrarias, etc.) como fuera de ellas (en el hogar, durante el tiempo de desplazamiento al trabajo, etc.)” (p. 12), a diferencia de la informal, que no es institucional. En este sentido, la educación no formal es un complemento que tiene impacto en la formación a lo largo de la vida, contribuyendo a la formación permanente de una persona. Aunque no otorga títulos, puede otorgar diplomas, constancias, certificados, cursos, etc., que sirven para adquirir más habilidades como parte del *curriculum vitae*. Por esta razón, se les considera de menor importancia porque se da preferencia a títulos académicos, en la mayoría de los casos. Aunque dichos programas, son de gran oportunidad formativa para quienes no han cursado la educación formal –básica o carrera universitaria.

Dentro de las actividades para tiempo libre, pueden encontrarse a las actividades artísticas, por ejemplo: museos, animación a la lectura, actividades para el ocio, como pueden ser talleres o cursos artísticos ofrecidos tanto por la iniciativa privada, como por la pública (institutos de cultura, escuelas particulares, y, hoy en día por internet a través de escuelas y cursos por internet y plataformas virtuales que son conocidas como *e-learning*).

Las actividades artísticas contribuirían a la rama de la conservación del patrimonio cultural: “las leyendas, canciones y cuentos tradicionales fueron adaptados

por las clases burguesas para ajustarlos a sus objetivos socializadores y culturizadores para crear una conciencia común en la unidad nacional. Años más tarde, esta producción se impregnó de la cultura capitalista” (Esclapez, 2008, p. 75).

La educación artística en México, empezó a tomar participación en el currículo escolar, en la reforma de los años 1972-1975, como una de las 7 áreas elementales. Su fundamento era el “desarrollo integral del individuo para que pueda participar activamente en el desenvolvimiento cultural y social de su país” (Márquez, 1998, p. 7), así, las actividades artísticas debían contribuir al desarrollo de la imaginación, sensibilidad, psicomotricidad, actitud crítica y habilidad creadora.

A pesar de que el arte ha tenido un lugar pobre en el currículo de las escuelas oficiales; un estudio realizado por Eisner en una escuela, dio como resultado que “al parecer, tanto los padres como los profesores reconocían que las artes contribuyen de forma importante a una vida con sentido, satisfactoria y personal” (Eisner, 1972, p. 16). En este tenor, sobre las bondades del arte, para Read (2010), cada tipo de arte puede contribuir a diferentes aspectos en las personas. Al diseño le corresponde la sensación; a la música y la danza la intuición; la poesía y drama el sentimiento; y a la artesanía, el pensamiento. El arte, puede contribuir de forma integral al alumno(a) y, al no ser aplicada en su total esencia en la escuela –porque solo se le utiliza como medio–, la educación fuera de la escuela cumple con ese papel.

Aunado a lo anterior, respondiendo a la pregunta que hace Arnheim (1989): *¿Qué lugar ocupa la educación artística en la labor de formar a una persona plenamente desarrollada?*, la contribución del arte a través de su especificidad, es prácticamente única. Y, es por ello, que su inclusión en el currículo escolar debe ser interdisciplinar para favorecer a la educación integral. La utilidad del arte en la sociedad y la educación, según Eisner, se funda en que: son mimesis de la realidad, son una forma de comunicación, sirven al ocio, como terapia de expresión de emociones, contemplación, desarrollo infantil, medio para otros saberes, creatividad, sensibilidad y valores morales, crítica social, etcétera. (Eisner, 1972).

### **Algunos ejemplos de educación no formal en artes**

Son diversas las modalidades y contextos en los que se ofrece extensión de la educación artística. Podemos destacar tan solo en la ciudad de Zacatecas, talleres ofrecidos tanto de pintura, danza, música, teatro, grabado, fotografía, entre otros, que son ofrecidos solamente por instituciones públicas, tanto culturales como académicas –la UAZ cuenta con el servicio de extensión y difusión en materia cultural de talleres.

La otra parte se puede ubicar en centros culturales, escuelas particulares o independientes, desde danza clásica, contemporánea y bailes de salón, música,

teatro, hasta grupos de danza folclórica, y otros que practican y difunden el arte y la cultura. Sus diferentes servicios se colocan en una función de extensión de los programas formales; pero, no siempre tienen reconocimiento en un sentido curricular y laboral –algunos de estos no ofrecen constancias o certificados–, ni por las mismas instituciones que los ofrecen, porque otorgan mayor importancia en sentido profesional y el papel en mano, más que lo aprendido.

### **a) La Nana. Fábrica de Artes**

Este es un programa derivado del Consorcio Internacional Artes y Escuela (ConArte) en México, de la iniciativa privada, sin recursos y que se integró por ocho personas de diversas disciplinas. Se realizó en el antiguo Salón México (espacio que abrió en 2008), en un contexto de población con problemas de drogadicción. Se denominan a ellos mismos “un espacio de encuentro para alimentar con artes a niños, niñas, adolescentes, escuelas, artistas y padres de familia del centro histórico” (Jiménez, s/f, p. 19).

Es un proyecto cuya misión es la formación artística, en el que se ofrecen danza y teatro en varios estilos. Propició el crecimiento de personas, más allá de un curso para esparcimiento que permitió incrementar la visión del arte en un contexto específico y con población variada –incluso personas sin trabajo– que, a la vez, difunden el arte en las escuelas.

De la fundación ConArte, se coordinaron programas de capacitación a docentes en las escuelas, de música y danza, para impulsar la incorporación de la educación artística en las escuelas, –en Zacatecas, se instrumentaron capacitaciones en 2009–, así también, se llevó arte y artistas reconocidos a las escuelas (por ejemplo: Horacio Franco –flautista–, y otros y otras a sumarse, como Rocío Becerril, Tandem, Kumaltic), gestión que no siempre es fácil, ya que el programa de Artes para las escuelas está especificado y limitado –en tiempo y contenido–. Lucina Jiménez (2014), sostiene que no existe un programa formal para la formación de docentes de educación artística, por lo que asumieron la tarea –desde fuera–, para capacitarlos(as).

### **b) Educar en y para los museos**

Esta es una modalidad de extensión escolar común, por lo menos en nuestro contexto nacional. La organización educativa en un museo depende del tipo y temática que exhiba, puesto que dependerá desde visitas guiadas, hasta talleres y materiales impresos (catálogos y libros), o audiovisuales (museo virtual y au-

diolibros o audio guías). “Considerada en el contexto escolar, la práctica de visitar museos brinda posibilidades de ampliación en el contacto con los objetos culturales, sean obras de arte, fuentes documentales, máquinas, muebles, textos, producidos y utilizados por las distintas sociedades en el pasado” (Tabakman, 2011, p. 81).

La visita al museo, es una experiencia única que provee a alumnas y alumnos complementariedad a lo conocido y diferente a la escuela, para conocer más de cerca al arte –verlo, interpretarlo, tocarlo en algunos casos– valorarlo, etcétera. Tabakman, (2011) lo define como “ruptura o transición en la cotidianidad escolar, de carácter relativamente efímero, en este acontecimiento que es la visita escolar al museo intervienen el asombro, la excitación ante la belleza, la extrañeza frente a lo desconocido, la provocación, entre otras” (p. 82).

Para que una visita al museo sea significativa y no calificada de aburrida, algunos aspectos a considerar son los intereses de los alumnos (as), el tiempo de visita (no sobrepasado), el espacio del museo, y habría que comentarlo previamente con el grupo escolar “la idoneidad comienza antes de la visita y sigue construyéndose después” (Tabakman, 2011, p. 102). El espacio museístico, puede condicionar la visita por las propias reglas que posee, y por ser un lugar que hay que respetar como “un santuario” y esto, forma parte de la visión educativa que pueda tener el mismo museo. El aprendizaje de esta experiencia, sostiene Tabakman, se da mayormente, después de la visita.

También existe un Consejo Internacional de Museos (ICOM, en inglés), de la cual se derivan políticas de difusión del arte y, en el mundo, promueven encuentros de museos –para capacitar a su personal–, que permiten intercambiar experiencias en su quehacer educativo. Como parte de los museos, también se pueden integrar zonas naturales –que ofrecen recorridos a los visitantes–, y fototecas.

### **c) La danza y sus escuelas**

En este ámbito, se puede destacar a la danza clásica como un estilo común para el ocio y el entretenimiento. Se ofrece tanto en instituciones públicas, ya mencionadas, como privadas. La danza clásica parte de un sentido corporal rígido, a diferencia de la contemporánea que surge después de esta: “la idealización de la figura humana desafiando a la ley de gravedad, desechando el ángulo como medio expresivo, adoptando solo líneas rectas o curvas que son las que se consideraban agradables a la vista, allá en la corte” (Ossona, 1998, p. 8).

La danza clásica partió de las danzas populares, que se fueron adaptando a movimientos estilísticos (Ossona, 1998). Las características de este tipo de danza son muy conocidas, y su estilo se fue afianzando con la creación de metodolo-

gías, por ejemplo: las cinco posiciones básicas de los pies 1.a, 2.a, 3.a, 4.a y 5.a (Villa, 2010), dando un giro hacia la representación de cuentos clásicos famosos, acompañada de “la bailarina como hasta hoy la conocemos, una imagen ligera, casi etérea y los *ballets* o actos blancos, llamados así por el uso de un vestuario predominantemente blanco” (Ossona, 1998, pp. 37-38).

Este tipo de danza se originó en las antiguas cortes de Europa, a partir del siglo XV en Italia –aunque el mayor referente del surgimiento del *ballet* es la Escuela Francesa, pero sus metodologías de enseñanza pueden variar–. Es decir, solo en el ámbito de la realeza y donde también bailaban personas de este medio, por ejemplo, es muy conocido el papel de Luis XIV como El rey Sol. Por ello, es común referirse, tanto en el ámbito profesional como en el no formal o aficionado, a “escuelas” de *ballet*, como escuela francesa, escuela rusa, italiana, e incluso, cubana y americana, pues los estilos en cada escuela fueron variando con el tiempo, con la influencia de la francesa. El objetivo de la Escuela Francesa de *Ballet* –esta escuela se centra en la fluidez y la elegancia–, es lograr que la bailarina, integre el *ballet* técnicamente y sus cualidades artísticas con el fin de lograr en el escenario la perfección.

### **Industrias culturales y espectáculo**

El aspecto de industria cultural, es algo que influye de forma positiva y negativa en la conformación de programas de extensión educativa y en el concepto de arte; ya que el aspecto de mercado limita el sentido educativo y estético, “lo que caracteriza a las industrias culturales es precisamente la uniformación y la repetición de los mismos mensajes por diferentes medios, de forma que la sociedad termina por identificarse con los ideales de vida transmitidos” (Esclapez, 2008, p. 78). Muchas esferas de la sociedad están siendo absorbidas por la globalización y los *mass media* (medios de comunicación).

De esta manera, las actividades artísticas –incluidas las de las escuelas y del ámbito no formal–, se ven afectadas por el espectáculo, es decir, algo que, en vez de ser vivido, ha de ser admirado (Esclapez, 2008), y que ha de realizarse más para el ocio, y no tanto para la formación. Habrá que distinguir las diferentes propuestas que se ofrecen –artística y educativamente hablando– si se quiere obtener una formación significativa.

### **Conclusiones**

El campo de la educación formal es un espacio de debate y discusión sobre las finalidades de la educación y sus modalidades. Las pedagogías activas establecieron una ruptura con métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, lo que dio

paso a una perspectiva páido-centrista, centrada en aprendizajes para la vida y en la autonomía y heteronomía del sujeto. Lo que dio pauta a posteriores propuestas y modalidades educativas de extensión —no formales— escolarizadas.

La institucionalización de la educación formal, dio pie a que emergieran modalidades de enseñanza no formal o de extensión, que fueron duramente cuestionadas por pedagogos, ya que su institucionalización le agregó aspectos burocráticos y mercantiles que contravienen aspectos de la educación formal.

En este sentido, la educación no formal es colocada como complementaria de la educación formal, bajo un concepto flexible de educación que debe ser reconocido y debe coadyuvar a la formación del ciudadano y ciudadana. Consideramos, que debe haber una correspondencia de complementariedad. Ello fortalece la educación integral, desarrollando armónicamente las potencialidades subjetivas que un sujeto necesita en una sociedad abierta, democrática y con una tendencia a potenciar lo simbólico e imaginario en la formación intelectual. Así, en las diversas modalidades educativas, el arte —desde una perspectiva interdisciplinaria e integral—, se constituye como el referente nodal para asumir los procesos educativos, bajo la lógica de innovación y subversión de los dispositivos educativos y sus modalidades.

Un proyecto educativo integral, en un Estado nacional, debe procurar la correspondencia entre los sistemas educativos formal, no formal e informal, para constituir un sujeto social crítico, reflexivo y propositivo, bajo la lógica de la cultura académica y global.

## Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. España: Octaedro-EUB.
- Ángel, M., et al. (s/f). *Historia de la danza / Escuelas de ballet*. Consultado el 18/oct/2019.
- Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Paidós.
- Ausubel, D. & Sullivan, E. (1989). *Los comienzos del desarrollo*. España: Paidós.
- Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Ferrière, A. (1927). *La práctica de la escuela activa*, Santiago de Chile: Ramón Brias.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Consultado en: [https://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociedaddesescolarizada.pdf](https://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf) 10/oct/2019.
- Jiménez, L., et al. (s/f). *El reto de llenar la sala*. Consultado en: [https://www.diba.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=c4d75d20-5679-418d-be27-e9e987a61b8d&groupId=527890](https://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=c4d75d20-5679-418d-be27-e9e987a61b8d&groupId=527890), el 17 de octubre de 2019.

- Jiménez, L. (2014). Conf. Corrientes de políticas públicas de educación artística en América Latina. *En Seminario: Las artes a la canasta familiar*, septiembre 29, 30 y 1 de octubre. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0r9kFg5yp2M>.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Morales, M. (Comp.). (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal, una oportunidad para aprender*. Uruguay: UNESCO.
- Márquez, V. (1998). La Enseñanza de la danza en la educación básica y media básica. *Cero en conducta*, Núm. 13/14, pp. 5-13.
- Ossona, P. (1998). *La educación por la danza, enfoque metodológico*. México: Paidós.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6ta. ed.). Barcelona: Laia.
- Read, H. (2010). *La educación por el arte* (8va reimp.). España: Paidós Educador.
- Sarramona, J., et al. (1998). *Educación no formal*, España.: Ariel educación.
- Tabakman, S., et al. (2011). Objetos guardados, objetos mostrados. *La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.
- Villa, H. (2010). Más que historia e historiografía del ballet, arte, *Tchaikovsky y su Lago de los cisnes* (Tesis de licenciatura). México, D. F.: Centro de Cultura Casa LAMM.





# Capítulo **XXI**

---

## **Elección de carrera: implicaciones en el desarrollo de la toma de decisión**

*Brenda Trejo Juárez  
María Edita Solís Hernández*



## **Introducción**

La Universidad Autónoma de Querétaro, integra en su oferta académica a la Escuela de Bachilleres; esta, a su vez, cuenta con nueve planteles distribuidos en los municipios de Querétaro, El Marqués, Arroyo Seco, San Juan del Río, Pedro Escobedo, Amealco y Colón.

El bachillerato es propedéutico, y tiene entre sus objetivos la preparación para estudiar el nivel superior. En este sentido, se imparte la asignatura de Orientación Vocacional y Profesional (OVP) en 4° semestre, cuyo objetivo es que las y los estudiantes reconozcan los elementos endógenos y exógenos que interactúan y determinan su elección de carrera profesional, de una manera crítica y consciente.

Se pretende que la y el adolescente clarifiquen los factores endógenos (habilidades, intereses, valores y rasgos de personalidad), y que explore los factores exógenos (entorno familiar, económico, escolar y profesiográfico). Así, estarían en posibilidad de “tomar la mejor decisión” respecto a su elección de carrera.

En la Escuela de Bachilleres plantel Pedro Escobedo, hay estudiantes que manifiestan confusión en la elección de carrera, incluso después de haber cursado esta asignatura; cabe mencionar que, aproximadamente el 95 % de ellos y ellas, aspiran a tener un grado académico superior, pero el tiempo de elección, generalmente, va del 4° al 6° semestre de la estancia en la preparatoria.

De acuerdo con estos hechos, es posible determinar que no hay homogeneidad en los resultados obtenidos de la asignatura, ni en el tiempo en el que se determina su elección. Es decir, todos los factores puestos en marcha para la elección, influyen de diferente manera en cada uno de los casos.

Con estos antecedentes, se planteó una investigación con el objetivo de evaluar la utilidad y resultados de la asignatura; para ello, se analizó el contenido y las estrategias didácticas de la asignatura, la relación entre el resultado obtenido en el curso de OVP y la elección de carrera definitiva, así como la influencia de los factores endógenos y exógenos en la elección de carrera.

## **Aproximación teórica**

Para Bohoslavsky (1984), la orientación vocacional abarca el ámbito de diagnóstico, asesoría, investigación, prevención y resolución de problemática vocacional. En el campo vocacional, es posible distinguir una dimensión social y una subjetiva; a la primera, corresponde la oferta educativa y el contexto; a la segunda, el sujeto que elige una carrera (Rascovan, 2005). Por tanto, el tema de la investigación se abordó desde dos dimensiones teóricas: macrosocial y microsociales, que, a su vez, dan cuenta de las dimensiones a las que hace alusión Rascovan.

Para la dimensión social del campo vocacional, se empleó la teoría de la Reproducción Social, de Pierre Bourdieu; para el nivel microsociedad, la teoría del Desarrollo Psicosocial, de Erik Erikson; también se analizó la influencia de los agentes sociales primarios en la elección de carrera.

### **Teoría de la Reproducción Social**

La elección de una carrera universitaria y el acceso a la educación superior, están relacionados con las condiciones sociales, el papel sexual, la autoimagen, y las aspiraciones para el futuro; todo ello derivado del capital económico, simbólico, cultural y social de los y las estudiantes (Bourdieu, 2009).

Para Bourdieu (2007), las condiciones particulares de existencia y la posesión de capital en cada una de sus manifestaciones, forman un *habitus*. En este sentido, cada clase social, al tener formas particulares de existencia, tiene su propio *habitus*.

Según Giddens (2010), una clase social se define como un conjunto masivo de personas que tienen recursos económicos similares, los cuales influyen en el estilo de vida que llevan. Las diferencias de clase están marcadas por la riqueza y la ocupación. El capital es variable en cada clase social; las características propias de cada una, aunadas a las experiencias de vida y al contexto social e histórico, propician la construcción de los *habitus*, que, para Bourdieu (2007), moldean los pensamientos, percepciones, acciones y elecciones de carrera y trabajo.

Para la elección de carrera, el *habitus* representa una *libertad negativa*, pues influye en la toma de decisiones a partir de lo que no está prohibido para el sujeto. Con ello, la deliberación se resume a una mera ilusión. Las elecciones y producciones tienen como límite las *probabilidades objetivas*, es decir, las oportunidades a las que es posible acceder (Bourdieu, 2007), de acuerdo con la condición social, económica y cultural que se ha desarrollado, principalmente, en la educación familiar y escolar.

### **Desarrollo Psicosocial**

La teoría de Erikson, parte del principio epigenético; de acuerdo con este principio, “todo lo que crece tiene un plan básico, del que surgen las partes, cada una de ellas tiene su periodo de ascendencia, hasta que el conjunto emerge en conjunto que funciona” (Erikson, 1968, p. 92).

Ese todo, se refiere al ciclo vital, el cual está conformado por ocho estadios; en cada uno se enfrenta una crisis por los conflictos interiores y exteriores que la persona experimenta (Erikson, 1968). El crecimiento humano, es explicado a partir de la manera en que se supera la crisis correspondiente a cada etapa.

En este ciclo, la adolescencia es una etapa relevante para la elección de carrera; es importante, en tanto que representa una separación entre la vida escolar y el acceso final del o la joven al trabajo especializado. La crisis que se atraviesa en la adolescencia, es entre identidad y confusión de identidad; las pautas básicas de identidad surgen de la búsqueda del consentimiento social para decidirse por una ocupación, y del reconocimiento social a la o el joven, como ser digno de confianza.

La elección de una ocupación es significativa, por el hecho de obtener cierta remuneración y posición con ella, pero, también porque se busca la satisfacción de funcionar con excelencia única en su género (Erikson, 1968).

### **Agentes de socialización**

La familia y la escuela son los grupos con mayor influencia en el proceso de socialización, las funciones de cada uno son complementarias. Por medio de la familia, el individuo se integra a la sociedad. Este grupo, en medio de una importante carga emocional, actúa como factor interno en la elección de carrera, al contribuir en las aspiraciones, motivaciones y formación de la identidad de un individuo. Dicha identidad comprende el aprendizaje de los papeles de género, cuya influencia es determinante en la elección de carrera. Al mismo tiempo, la familia es un factor externo en la elección de carrera, debido a que es parte del contexto socioeconómico que rodea a un joven, y que también es influyente.

Por otro lado, en la escuela se imparten conocimientos, se enseñan normas de comportamiento y habilidades y, finalmente, de manera latente, se motiva o limita el desarrollo profesional y laboral; todo esto, da forma a cierta ideología. De acuerdo con Bonal (1998), en la escuela se constituyen “identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales” (p. 21).

En el campo educativo, según Mosteiro (1997), el trato es diferenciado por cuestiones de género. “Las normas de comportamiento, los recursos educativos, la organización del espacio y las actitudes del profesorado refuerzan estereotipos sexistas y transmite una serie de valores, actitudes, expectativas y destrezas que orientan a los dos géneros por caminos diferentes” (p. 312).

## Metodología

### Diseño de la investigación

La investigación se llevó a cabo de enero de 2018 a mayo de 2019; se analizó el proceso de elección de carrera en un grupo que avanzó de 4° a 6° semestre, en la Escuela de Bachilleres plantel Pedro Escobedo. El acercamiento metodológico fue mixto, de diseño descriptivo-longitudinal; se emplearon las técnicas de diario de campo, entrevista focal y encuesta. El proceso de recolección de datos se hizo en tres fases.

### Observación del curso

En un diario de campo se registraron las 80 sesiones de OVP, impartidas a un grupo de 4° semestre, integrado por 27 mujeres y 17 hombres. Se registraron las actividades diarias, la dinámica de clase, participaciones y actitudes, del 15 de enero al 5 de junio de 2018. Este diario de campo se empleó para analizar, posteriormente, el contenido de la asignatura y las estrategias didácticas empleadas durante el curso.

Entre las categorías de análisis que pudieron extraerse de este diario, se encuentran: la dinámica de la clase, las expectativas de las y los estudiantes en relación con la educación superior, sus emociones, e influencia familiar. Todo esto, conforma las evidencias de las construcciones, representaciones e imaginarios sociales que tienen, y que podrían condicionar su elección de carrera.

### Entrevista focal

Un día después de concluir el curso de OVP, se inició la aplicación de entrevistas focales. Dicho proceso duró dos días, y se realizaron siete entrevistas a un total de 34 estudiantes, 10 hombres y 24 mujeres. La entrevista tuvo como objetivo evaluar el resultado del curso de OVP, a partir de la experiencia de las y los estudiantes; con ella, se analizó la dinámica de la clase, la utilidad de la asignatura, las emociones asociadas al perfil vocacional, los factores exógenos influyentes, y el papel docente.

## **Encuesta**

La tercera fase se llevó a cabo en mayo de 2019, once meses después de haber concluido el curso de OVP. Se aplicó una encuesta cuando el grupo estaba por concluir el 6° semestre. Con esta encuesta fue posible analizar las razones de interés para estudiar una carrera universitaria, y los motivos de elección definitiva de alguna en particular; también se pudo identificar la relación entre la decisión de carrera y el curso de OVP; y, finalmente, sirvió para identificar el nivel de seguridad en torno a la elección realizada. La encuesta fue aplicada a la totalidad del grupo, misma que disminuyó de 4° a 6° semestre; en total, se contestaron 25 encuestas de mujeres y 10 de hombres.

## **Resultados**

### **Construcciones sociales en torno a la asignatura de OVP**

De acuerdo con el diario y la entrevista, es posible afirmar que la asignatura de OVP fue considerada por las y los estudiantes como útil, en tanto que fomenta el autoconocimiento, la motivación, el conocimiento de diversas áreas y el planteamiento de objetivos. Se pudo establecer que, en periodos de exámenes o proyectos académicos, se tiende a disminuir la atención e interés por ella, debido a que se le considera fácil y, por tanto, puede dejarse en segundo nivel de importancia.

Los temas abordados en el curso son, en su mayoría, de tinte personal, esto tiende a limitar la participación grupal. Como un factor negativo se reconoció la confusión experimentada por la mayoría de jóvenes en algún momento del curso. El nivel educativo superior fue asociado a mejorar las condiciones de vida, a través de un trabajo estable y mejora en la economía. Se consideró también como un medio para generar reconocimiento, y estima personal y social.

Respecto a las emociones, fue posible apreciar la preocupación por tomar la mejor decisión, así como miedo de equivocarse y elegir una carrera con bajo reconocimiento económico y social. Se apreció que las y los estudiantes, consciente o inconscientemente, consideran las profesiones acordes a su género, con base en estereotipos que han sido interiorizados durante todo su proceso de socialización. Se destacó que la aprobación o desaprobación familiar, y su posibilidad económica de cubrir los gastos universitarios, influyen en la firmeza de la decisión. Todas estas construcciones sociales, se evidenciaron tanto en el transcurso del curso de OVP, como en las entrevistas llevadas a cabo al final de este.

Tabla 1. Fragmentos del discurso de las y los estudiantes durante la entrevista focal.

Mujeres	Hombres
Con respecto a mi familia... a veces hay preferencias entre lo que ellos quieren para mí y lo que yo quiero para mí...	He reflexionado en cuanto a... los gastos, o incluso también lo que piensa mi familia respecto a la carrera...
<p>Mi decisión sí está segura, pero no sé si mis papás me quieren apoyar en esa carrera porque sería fuera del estado y no sé si estén de acuerdo en cambiarse de estado o me vayan a dar permiso de irme...</p> <p>... cuento con el apoyo familiar porque mis papás también están encantados que estudie eso...</p>	<p>...los <i>test</i> fueron los que más me ayudaron a tomar una decisión porque se volcaba en ellos nuestra personalidad, lo que pensamos, lo que nos gusta, en qué somos buenos, en qué podemos ser mejor y básicamente todo esto se mezcló y al final obtuvimos un resultado.</p>
... la clase fue buena, hubo muchas dinámicas que nos llevaron a una conclusión de las opciones que podíamos estudiar o en lo que éramos buenos y dónde nos podíamos desempeñar mejor...	<p>Cuando estaba seleccionando carrera me gustó música, pero yo no quería mostrar que me gusta porque van a decir “¿cómo vas a sobrellevar una vida siendo músico?” O, por ejemplo, alguien del grupo que se vaya por algo como de estética o belleza y no participaría de igual manera porque lo van a juzgar...</p>
... también debo de considerar los costos. La carrera que yo quiero estudiar, únicamente hay dos universidades; una de ellas, la verdad no estaría ni siquiera en mis planes entrar por lo mismo de sus costos.	<p>Surgieron dos cuestiones, la -carrera- que te gusta y en la que eres bueno... tengo más conflicto para pensar cuál es la que debo de escoger, la que más me gusta o en la que tenga más prestaciones monetarias para mí.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, también resultó significativo el papel docente para las y los jóvenes, en tanto que se muestre interesado y atento en su proceso de elección.

### Razones para estudiar una carrera universitaria

De los 35 jóvenes encuestados(as), 32 afirmaron la decisión de ingresar a una Institución de Educación Superior (IES) al finalizar el bachillerato. Para el momento de la encuesta, 29 de ellos(as), ya habían iniciado con el proceso de admisión. Sobre los motivos que dieron para estudiar una carrera universitaria, es posible apreciar que hay diferencias en las razones y la jerarquización de estas en función al género, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Razones para ingresar a una IES.

Mujeres	Hombres
1. Preparación profesional	1. Preparación profesional
2. Economía/prestigio	2. Economía/prestigio
3. Ser orgullo familiar	3. Cumplir con una vocación

Fuente: Elaboración propia.

El hecho de ingresar a una IES, es visto como un medio de movilidad ascendente y como una posibilidad de éxito, mismo que se relaciona, principalmente, con la condición económica, no así con el nivel intelectual que les brindaría estudiar una carrera universitaria. Para el 69 % de mujeres y el 77 % de hombres, la condición económica también posibilitaría ayudar a sus familias en el futuro. De las carreras elegidas (Tabla 3), el 65 % de mujeres se inclinó por carreras de apoyo social, mientras que, de los hombres, solo el 22 % eligió una de ellas.

Tabla 3. Elección de carrera.

Área de conocimiento	Mujeres	Hombres
Administración	2	
Biología	7	2
Ciencias Sociales	9	1
Físico-matemáticas	5	4
Química		2

Fuente: Elaboración propia.

Es posible apreciar mayor interés de las mujeres hacia profesiones consideradas históricamente “femeninas”, relacionadas con ocupaciones asistenciales; mientras que, los hombres se inclinaron por carreras técnico-científicas, asociadas a papeles “masculinos”, cuyos modelos predominantes son también masculinos.

### **Motivos de elección**

En general, los motivos más importantes de elección de carrera fueron: la compatibilidad con su perfil vocacional, el gusto por las materias y las actividades asociadas a la carrera. Para el 26 % de las mujeres, la carrera que eligieron es acorde con lo que



sus papás y mamás quieren; mientras que, para los hombres, ni siquiera figura este motivo. La ganancia económica asociada a la carrera, fue motivo de elección para todos los hombres, y para el 39 % de mujeres. Ayudar a otras personas por medio de la profesión, motivó al 73 % de mujeres, y al 55 % de hombres.

### Relación asignatura OVP-elección de carrera

Durante el curso de la asignatura de OVP, las y los estudiantes elaboraron un perfil vocacional. Para dicho fin se emplearon pruebas psicométricas de intereses ocupacionales, habilidades y de personalidad; también se emplearon técnicas proyectivas de visualización en el futuro y, por último, se hizo una entrevista individual para clarificar sus resultados en todo este proceso. Este perfil elaborado en 4° semestre, fue compatible con la carrera que se eligió de manera definitiva en el 78 % de los casos, incluso, cuando la carrera no estaba contemplada en dicho ciclo escolar (Tabla 4).

Tabla 4. Relación asignatura OVP-elección de carrera.

Perfil vocacional elaborado en 4° semestre	
Coincide con la carrera elegida	25
- Estaba contemplada en 4° semestre	22
- No estaba contemplada en 4° semestre	3
No coincide con la carrera elegida	7

Fuente: Elaboración propia.

### Experiencias en el proceso de ingreso

Las y los jóvenes quienes ya habían iniciado su proceso de ingreso a la universidad, al momento de la encuesta, expresaron las dificultades que habían experimentado en el mismo (Tabla 5). También se indagó la sensación de seguridad que tenían sobre la carrera elegida, después de haber vivido o estar viviendo ese proceso (Tabla 6).

Tabla 5. Dificultades en el proceso de ingreso a una IES.

Dificultades durante el proceso de ingreso	Mujeres	Hombres
Adeudo de materias en el bachillerato	2	1
Distancia casa-universidad		2
Economía	3	1
Inseguridad (por conocimientos o capacidades)	8	1
Presión por actividades del bachillerato y la universidad	7	2
Ninguna	6	2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Seguridad por la elección de carrera.

	Mujeres	Hombres
Me siento seguro de la carrera elegida	6	13
No me siento seguro de la carrera elegida	1	5
Miedo de no ingresar		4

Fuente: Elaboración propia.

El 34 % de las mujeres manifestaron haber experimentado inseguridad en el proceso, al sentir que sus conocimientos y/o capacidades no eran suficientes. Respecto a la seguridad sobre la carrera elegida, se encontró que, a excepción de uno, todos los hombres estaban seguros de su elección. Mientras que, de las mujeres, solo el 56 % estaban completamente seguras, y el 17 % de ellas, más que expresar su seguridad o inseguridad sobre la carrera, dieron a conocer que sentían miedo de no ingresar a la universidad; por el contrario, ningún hombre expresó este tipo de miedo.

## Conclusiones

### Elección de carrera y crisis de identidad

De acuerdo con Erikson (1968), elegir una carrera es parte de la crisis que se vive en la adolescencia, al estar en formación la identidad. Esta elección se torna confusa al enfrentarse los intereses y habilidades personales con los intereses familiares, las exigencias sociales, y las condiciones socioeconómicas. Durante el curso de OVP, fue posible apreciar cómo todos estos factores originan la crisis de desarrollo, debido a que no se tiene todavía la madurez psicológica para tomar una decisión definitiva, sin dejar de lado las expectativas familiares y el entorno social.

Es importante mencionar que las carreras entre las cuales las y los estudiantes hicieron su elección, son las carreras que se ofertan en las diferentes IES del estado de Querétaro. De esta manera, la elección se hizo entre las posibilidades a las cuales se tenía acceso por la cercanía geográfica, por la posibilidad económica para cubrir los gastos de la carrera en cuestión, y de la universidad a la que se podría ingresar.

Respecto a los factores personales, las y los estudiantes consideraron las habilidades e intereses personales; sin embargo, es importante recordar que estos, se han ido afianzando gracias a la socialización que comenzaron a desarrollar desde la niñez. En el mismo ámbito de socialización, las y los estudiantes siempre tuvieron presentes las expectativas familiares y sociales sobre su preparación profesional, por tanto, esta influencia es inherente a las decisiones. Entre estas expectativas, sobresalen aquellas que se han formado en torno al género.

De esta manera, la gama de profesiones que se tenía para elegir, incluía aquellas a las cuales les era posible tener acceso desde el punto de vista económico, familiar y social. Generalmente, esto se vive de manera inconsciente, pues como explica Bourdieu (2017), los sujetos crean esperanzas que se viven como genuinas, como expectativas de éxito; sin darse cuenta de que las posibilidades llegan hasta donde el capital económico, simbólico, cultural, social y el *habitus* lo permiten.

Si bien, cada estudiante tiene su proceso y tiempo particular de elección, pudo determinarse que hay criterios de elección en común. Se pudo observar un progreso en la formación de la identidad profesional de las y los jóvenes y, con ello, en su desarrollo humano y social.

## **Evaluación de la asignatura de OVP**

Después del análisis de la información que se pudo recabar, es posible afirmar que la asignatura resultó ser útil para la elección de carrera de las y los estudiantes; sin embargo, esto es apreciable cuando se toma una decisión de carrera definitiva. Su utilidad radica, precisamente, en la posibilidad que brinda de clarificar quién es una misma o uno mismo, y hacia dónde ha de dirigirse.

Por otro lado, las mujeres fueron más susceptibles a mostrar inseguridad en su decisión de carrera y, al mismo tiempo, mayor interés por ser reconocidas en el seno familiar como un orgullo. Este aspecto resulta relevante por tratarse de generaciones jóvenes, que han nacido en el siglo XXI, donde hay una supuesta estructura social para la igualdad de género, misma que, se evidencia, no funciona, pues derivado de sus dificultades, elecciones y motivos, las mujeres demuestran aun, en general, un apego a papeles históricos que la escuela perpetúa, en lugar de modificar, parafraseando a Bourdieu.

El docente fue una figura importante; las y los jóvenes se sintieron apoyados, escuchados y comprendidos; en este sentido, el papel docente permitió la expresión, cuestionamiento e investigación; de esta manera, se promueve la reflexión personal a pesar de las condiciones socioeconómicas que les impiden una verdadera elección.

## **Propuestas**

A partir de la investigación, se han identificado áreas de oportunidad y, en función de ellas, se hacen propuestas que, de ninguna manera, son limitativas ni definitivas:

- Adecuación de las estrategias de enseñanza para incrementar el conocimiento de las distintas áreas profesionales y laborales.
- Emplear estrategias de integración de acuerdo con las habilidades e intereses vocacionales de las y los jóvenes, de tal manera que se fortalezca el autoconocimiento y la reflexión a través de sus pares.
- Fomentar una visión crítica en las y los estudiantes, y con ello ampliar sus horizontes a otras posibilidades académicas, más allá de las que vislumbran desde su contexto económico, social y familiar.
- Establecer vínculos entre los programas que ofrece la institución, como tutorías y servicio de psicología, y con universidades públicas y privadas, para apoyar el proceso de elección y la búsqueda de mejores condiciones.

## Referencias

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional*. La estrategia clínica. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bonal, X. (1998). Introducción: la perspectiva sociológica de la educación. *En Sociología de la educación*, (pp. 17-28). España: Paidós.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Argentina: Paidós.
- Giddens, A. (2010), *Sociología (6ª. ed)*. España: Alianza.
- Jiménez, M. (2019). *Autoconocimiento en jóvenes para la toma de decisión de carrera profesional*. (Tesis de Maestría). Guadalajara: Universidad Jesuita de Guadalajara.
- López, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial. La influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera. *Revista galeno-portuguesa de psicología y educación*. Vol. 1, Núm. 2, Recuperado de: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP\\_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Remo*. Vol. 10, Núm. 25, pp. 47-55.
- Rascovan, S. (2005). Orientación vocacional. *Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.



# Capítulo **XXII**

---

## **Conductas agresivas e identidad en niñas y niños de preescolar**

*Nancy Anay Hernández Gómez  
Edith Quintero Sánchez*



## Introducción

Hablar de identidad, es hacerlo de todo lo que nos conforma como personas, y de la suma de experiencias que hemos pasado a lo largo de nuestra vida, ya sea desde el plano individual o el colectivo. Pero, además, se trata del reconocimiento de la existencia de otro(a) u otros(as), de los derechos y de las obligaciones de quienes son diferentes a nosotros(as). Mercado y Hernández (2010), señalan que:

La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos (p. 231).

Es así que un adulto o adulta, según sus propias condiciones cognitivas o psicológicas, podría definir su identidad, porque, se puede decir, es consciente de muchos de sus rasgos personales y sociales, además de tener una historia de vida; aunque cabe mencionar, que no todos(as) tenemos la capacidad de autodefinición, y que la identidad siempre está en construcción, como lo afirma Toledo (2012):

La identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros. Esta afirmación solo evidencia que la identidad refiere a la construcción del sujeto en lo social. Por tanto, la identidad no apunta a la esencia del ser. La identidad no es algo dado, no es fija. No es la suma de características sociales, psicológicas y/o culturales. La identidad no viene dada desde fuera. Los Otros y el entorno son vitales para su construcción. La identidad es una construcción permanente (p. 46).

Para un niño o niña, sin embargo, su identidad está en proceso de construcción o fortalecimiento, como lo menciona Ramírez (2018): “Entre la edad de 3 a 6 años, es cuando los pequeños van construyendo su identidad personal, competencias emocionales y sociales, que le van a permitir entablar relaciones favorables con sus pares y con adultos” (p. 64). Tomado en cuenta esto, un niño o niña, en este caso de nivel educativo preescolar, solo conocerá escasamente datos personales y familiares, por lo que, desde el ámbito educativo, es posible aportar al conocimiento de su identidad, partiendo de observar su interacción con otros niños y niñas en la convivencia diaria, la cual, sin duda, está permeada por la influencia del entorno familiar.



El presente trabajo, además de interesarse en conocer la identidad de niños y niñas de un grupo de segundo grado de preescolar, del ámbito privado, ubicado en la ciudad de Zacatecas, México; también está enfocado en conocer cómo esa identidad se ve influenciada por la manifestación de conductas agresivas de algunos(as) integrantes del grupo. Para ello, se tomará en cuenta el contexto familiar de las niñas y los niños, ya que cada uno de ellos(as), lleva consigo aprendizajes que pueden ser muy variados en cuanto a la manera de convivir, creencias, normas y valores, viéndose reflejados en la interacción cotidiana entre quienes conforman el grupo. Por lo tanto, el objetivo principal, es hacer una reflexión en torno a la relación existente entre las conductas agresivas, y la identidad de niñas y niños.

Para la metodología se empleó la observación directa y de manera participante, con el grupo arriba mencionado, el cual estaba conformado por 13 niñas y 17 niños. Además, se aplicó una encuesta a las madres y/o padres de familia de las y los niños; dicha encuesta, fue aplicada a la totalidad de madres y/o padres del grupo, sin embargo, solo se mostrará la información de las y los niños, en quienes se observaron las conductas agresivas. El instrumento para la recopilación de información, fue dirigido en gran parte para conocer la dinámica de convivencia dentro de la familia, así como identificar la existencia de agresividad en ella. El marco teórico conceptual, está delimitado al enfoque psicopedagógico de la relación que existe entre la identidad, la familia y el ámbito educativo.

### **La agresividad como condición humana**

Generalmente, y en términos comunes, se habla de agresividad para hacer referencia al hecho de provocar daño a una persona u objeto. Carrasco y González (2006), consideran que la agresividad es una conducta primaria y básica en los seres humanos; indican también que el concepto ha sido empleado históricamente para referirse, tanto a animales como a personas. Los autores, hacen una recopilación en función de la aparición cronológica de las definiciones más conocidas que se han utilizado para el término agresión, las cuales se pueden revisar en la Tabla 1.

Tabla 1. Definiciones de “agresión”.

<b>Autor (es)</b>	<b>Definición</b>
Dollard <i>et al.</i> (1939)	Conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a otro objeto.
Buss (1961)	Respuesta que produce un estímulo doloroso en otro organismo.
Bandura (1972)	Conducta adquirida controlada por reforzadores, la cual es perjudicial y destructiva.
Patterson (1973)	Evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona.
Spielberger <i>et al.</i> (1983; 1985)	Conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas.
Serrano (1998)	Conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico.
Anderson y Bushman (2002)	Cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño.
Cantó	Comportamiento cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes, o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.
RAE (2001)	Ataque o acto violento que causa daño.

Fuente: Carrasco & González, 2006, p. 8.

Se puede observar que las definiciones citadas, coinciden en que la agresión es una conducta dirigida hacia otra u otras personas u objetos, con la intención de provocar daño. Sin embargo, también las conductas agresivas pueden ser dirigidas hacia la misma persona que las manifiesta (de manera consciente o inconsciente), a causa de no ser tolerante consigo mismo(a), exigirse demasiado, o derivado del estrés que puede ser ocasionado por diferentes factores externos.

Leiva (2007), señala que la agresividad ha sido normalizada y se ha instalado en la sociedad, llegándose a asumir como algo cotidiano, al igual que la indiferencia, la exclusión y la falta de diálogo. En ambientes como la familia, la escuela y el trabajo, se ven a las otras personas como enemigos, ante quienes se debe de estar a la defensiva y, algunas veces, a la ofensiva; omitiéndose el diálogo como medio para resolver las diferencias, y utilizando conductas agresivas, ya sean físicas o verbales, como medio para obtener soluciones.

Según Carrazco y González (2006), el término agresión, muchas veces se utiliza como sinónimo de violencia, sin embargo, este último se caracteriza por su ímpetu, intensidad y destrucción; mayores a los que se observan en actos agresivos y, muchas veces, sus definiciones incluyen los términos “intimidación” y “amenaza”, no presentes en las definiciones de agresión. La violencia carece de justificación, es meramente ofensiva contra la integridad física, psicológica o moral de un ser humano, y a menudo interfiere la ilegalidad al ser sancionada por las leyes. Por tanto:

Las características de la violencia apuntadas no son elementos definitorios de la agresión, ya que, a veces, una conducta agresiva puede ser legítima, no tiene por qué ser ilegal, puede emplearse para defenderse de un ataque externo, y a menudo, posee un motivo que justifica su aparición, de lo que se deduce que no se puede equiparar todo acto agresivo con la violencia (Carrazco & González, 2006, p. 10).

En el mismo sentido, Arias (2013) indica que los términos agresión y violencia, pueden confundirse, e incluso, ser usados como sinónimos. No obstante, considera que “toda la violencia es agresión, pero muchos casos de la agresión no son violentos. Parece entonces que ambas conductas son parte de un continuo” (p. 12). Para diferenciar los términos, la autora indica que la agresión es cualquier conducta dirigida hacia otro(s) individuo(s), que se realiza con la intención inmediata de causar daño, y en algunas ocasiones el individuo al cual se dirige el daño, estará motivado a evitarlo. La violencia, en cambio, tiene como meta el daño extremo, incluidas las lesiones que dejan cicatrices físicas y emocionales en las víctimas durante un periodo prolongado, e inclusive, llegar a la muerte.

### **Agresividad infantil**

Las manifestaciones de agresividad no son exclusivas de las y los adultos, también son presentadas en niñas y niños, desde edades tempranas y en diferentes ámbitos, principalmente el familiar, en el cual se desarrollan sus primeros años de vida. Sin embargo, el carácter de “voluntario” de la agresión, o con la intención de producir daño, que se describió en las definiciones anteriores, no corresponde totalmente al referirse a niñas y niños, pues como lo señalan Carrazco y González (2006) “no es aplicable a muchas de las conductas agresivas que están presentes en el niño (pegar, arañar, pellizcar) antes de que la voluntariedad y la comprensión de las consecuencias de aquellas (infringir daño), sean evolutivamente posibles” (p. 9).

Craig y Baucum (2009), argumentan que algunas conductas agresivas de niñas y niños pueden tener su origen en los límites establecidos, o en la ausencia de ellos, siendo que algunos padres o madres generan una permisividad absoluta en las conductas de sus hijos(as), pues les preocupa el tipo de control que deberían de utilizar, y que este interfiera en su desarrollo de la creatividad, así como en el progreso de su independencia. Por ello, la carencia de límites les permite hacer lo que les plazca, y esto afecta en la convivencia con las y los demás; en cambio, algunos otros padres/madres, convencidos de “no malcriar” a sus hijos(as), les establecen tantos límites, que los y las menores, no pueden hacer casi nada y llegan a comportarse como adultos, pasando de una manera muy rígida la etapa de la infancia, lo cual también puede generar cambios en la forma de relacionarse.

Pero, la ausencia de limitaciones o el exceso de ellas, es un motivo para que se presenten conductas agresivas en el entorno escolar, puesto que las y los niños han aprendido a no respetar autoridades, ni reglas. Esto llega a ser algo común para ellos y ellas, y estar normalizado, e incluso, llegan a considerar que les es posible y permitido realizar lo que deseen, ya que así han aprendido a conducirse. Un dato que apoya lo anterior, es lo que aportan Raya, Pino y Herruzo (2009), relacionando la conducta agresiva en la infancia con los hábitos de crianza de los padres y madres, señalando lo siguiente: “un estilo educativo excesivamente autoritario o por el contrario excesivamente permisivo favorece la aparición de conductas agresivas en el niño” (p. 213).

## **Identidad, familia y escuela**

La identidad es la idea que tenemos acerca de nosotros(as) mismos(as), de quiénes somos, de quiénes son los otros y las otras, y de la relación de nosotros(as) con las y los demás, como lo dice Giménez (2004), “la identidad constituye un elemento vital de la vida social, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social, la cual supone la percepción de la identidad de los actores y del sentido de su acción” (p. 78).

El Programa de estudios 2011, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, para Educación Básica Preescolar, señala que las niñas y los niños pasan por un proceso de construcción de su identidad, donde aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar, según las prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, por lo que interiorizan ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos y ellas y, posteriormente, estas conductas son llevadas al contexto educativo (SEP, 2011).

Bolívar (2007), menciona que “en los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, desempeñando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (p. 73). El autor hace énfasis en que hoy, la actuación de la familia en la sociedad ha cambiado, pues la familia nuclear ha dejado de ser poco a poco el modelo base, dando espacio a más familias monoparentales y reconstruidas, por consiguiente, ha llevado también a una modificación en las pautas de convivencia. Señala, además, que debido a la incorporación de la mujer que es madre, al ambiente laboral, ha hecho necesario que otra, u otras personas, participen en el cuidado de las hijas y los hijos, lo cual tendrá influencia en sus conductas posteriores.

De igual manera, Jaramillo (2007), plantea que la familia es el primer agente socializador de las niñas y los niños, el lugar donde se adquieren las primeras experiencias positivas o negativas que formarán la base de su personalidad, agregando que la familia es el primer referente de las normas y los valores que, posteriormente, pondrá en práctica para ampliar su interacción con otras personas.

Es el entorno escolar uno de los primeros lugares donde un niño o una niña, interactúa con más personas ajenas al círculo social en el cual convive regularmente; en este caso, se hace referencia a la convivencia en el nivel preescolar, la cual no siempre es positiva, ya que puede ser negativa con la manifestación de conductas agresivas, y esto no solo afectará a las y los infantes quienes manifiestan dichas conductas, sino a todo el grupo escolar con quienes conviven.

Pérez (2009), señala que uno de los factores influyentes en la emisión de conductas agresivas, es el factor sociocultural del individuo, ya que es el responsable de los modelos a los que haya sido expuesto, así como de los procesos de reforzamientos a los que haya sido sometido. Para él, la familia es uno de los elementos más importantes durante la infancia; ya que las interacciones dadas entre padres e hijos o, en dado caso, cuanto más miembros de la familia, van moldeando la conducta de las y los menores, siendo que; si un niño o niña, vive en un ambiente agresivo, probablemente lo reproduzca y generalice a otras situaciones o ambientes como el educativo, poniendo a prueba lo que ha aprendido acerca de la agresión.

## **Conductas agresivas y su influencia en el desarrollo de la identidad**

Bourcier (2012), afirma que algunos comportamientos agresivos en la infancia son manifestaciones torpes y pasajeras para adaptarse a una nueva situación, por lo que, en varios casos, es una reacción a cambios o nuevos acontecimientos que pueda estar viviendo un niño o una niña. El autor agrega que, si en la familia se cuenta con una buena comunicación para expresar lo que acontece, el niño o niña

podrá asimilarlo de una manera más adecuada, y su conducta no se verá afectada de manera drástica.

De igual manera, Bourcier (2012), describe que hay un riesgo, aunque no del todo determinante; de que las manifestaciones de agresividad a temprana edad, sean un indicador de dependencia en la adolescencia; así como de un comportamiento delinciente en el futuro, rezago educativo, y un factor de riesgo elevado de consumo de drogas; por lo cual se puede deducir, que las conductas agresivas en la infancia están relacionadas con el desarrollo de la identidad. Aunque, el autor también hace énfasis en lo siguiente: “hay una cosa cierta: cuanto menor es el niño, más maleable es su cerebro y más fácil será llegar a lograr que desaparezcan comportamientos antes de que cristalicen” (Bourcier, 2012, p. 14).

Campos (2010), en su publicación para la Organización de los Estados Americanos (OEA), indica que las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil, ya que las niñas y los niños aprenden de los adultos habilidades emocionales, sociales y cognitivas, las cuales les ayudan a adaptarse al entorno. Así, se puede enfatizar que las niñas y los niños aprenderán a relacionarse a partir de los modelos que tengan, y esto también tiene un impacto en la construcción de su identidad.

## **El entorno educativo y la convivencia social**

La escuela es uno de los primeros lugares en donde el niño o la niña, conviven continuamente con otros y otras menores de su mismo rango de edad, además de otros adultos quienes no conforman su círculo familiar, por lo que se vuelve una oportunidad de desarrollo, compartiendo espacio, experiencias, historias y lenguaje, enriqueciendo, de esta manera, sus conocimientos, y desarrollan la idea que tienen de sí mismos y de su identidad, a partir de la convivencia con las y los demás.

Tal como lo menciona Sandoval (2014): “Convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes” (p. 160); se puede decir, entonces, que el entorno educativo representa la oportunidad de potenciar conductas positivas o modificar conductas negativas, tales como la agresividad.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores(as) deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros (Sandoval, 2014, p. 161).

Leiva (2007), considera que todas las instituciones, en especial las educativas, desempeñan un papel importante en la forma en la cual las niñas y los niños están siendo socializados, ya que son fuente de aprendizaje. Alude, además, a la importancia de que la intervención de las y los maestros; sea de manera oportuna en el tratamiento de los conflictos que se lleguen a generar, para fomentar relaciones adecuadas, y darles herramientas a las y los niños; para solventar los conflictos a través de la comunicación, y no mediante la agresividad, con la finalidad de que este tipo de conductas no sean habituales al llegar a la vida adulta.

Del mismo modo, Jaramillo (2007), señala que la escuela es uno de los ambientes en donde las niñas y los niños pasan la mayor parte del tiempo; por lo que las y los adultos (maestros, maestras, directivos, directivas) con quienes conviven, son los modelos que tienden a seguir, y se convierten en una influencia para su desarrollo y en sus actuaciones. Las experiencias vividas en este entorno, marcan, en gran medida, la pauta de convivencia que tendrán en su vida posterior.

### **Contexto educativo preescolar**

La escuela de preescolar, en la cual se realizó la investigación, es del ámbito privado; se trata de un Centro de Desarrollo Infantil (Cendi), ubicado en Zacatecas, Zacatecas. Tiene ocho años brindando servicio de educación inicial y preescolar, cuenta dos grupos de lactantes, tres grupos de maternal, y en preescolar dos grupos de primer grado, tres grupos de segundo, y tres grupos de tercero.

El centro educativo está instalado en un edificio de dos plantas; cuenta con servicio de alimentación y enfermería; y está equipado con mobiliario necesario y adecuado para todas las áreas. Se brinda el servicio de 7:00 am a 4:30 pm; tanto el ingreso como el egreso de las y los menores, es por medio de credencial; la hora máxima de ingreso es 8:30 am, y para su egreso, en el caso de los grupos de educación inicial, puede ser a partir de la 1:00 pm; y para los grupos de preescolar, a partir de las 2:00 pm. Cabe mencionar, que hay menores quienes pasan todo el horario completo en la institución.

Se tomó como grupo muestra uno de segundo grado, conformado por 30 infantes, de los cuales 13 son niñas y 17 son niños, de edad entre 4 y 5 años. Con anterioridad, en el grupo se habían detectado conductas agresivas, las cuales afectaban la convivencia grupal. Para identificar a quiénes las manifestaban con mayor frecuencia, se utilizó la observación directa de manera participante, permaneciendo en el grupo durante dos semanas, mientras se realizaban actividades pedagógicas y recreativas. Se tomó registro en una bitácora, de las conductas manifestadas más relevantes al interactuar unos(as) y otros(as), con el objetivo de

conocer rasgos de cada uno de ellos(as) y, a la vez, identificar quiénes presentaban conductas agresivas, y cómo, estas impactaban en la convivencia con las y los demás y, por tanto, en la construcción de su identidad.

Se realizó también una encuesta a la totalidad las madres de familia de las y los niños quienes conformaban el grupo, para conocer un poco de la dinámica familiar y la convivencia en ella, dirigida, en gran parte, para identificar si en el ámbito familiar existen manifestaciones de agresividad por parte de alguno(a) o algunos(as) de los miembros, con quienes convive el niño o niña, y quién o quiénes se encargan de su cuidado y atención durante la mayor parte del tiempo.

## **Resultados**

A partir de la observación directa al grupo, se obtuvo la siguiente información. En la convivencia diaria, las niñas y los niños pasan alrededor de cinco a seis horas juntos(as) en el grupo; ingresan y egresan en diferentes horarios, pero es el tiempo promedio durante el cual conviven en el aula, o en el área del comedor y patio de recreo. Se observó su conducta en todo momento, al realizar actividades pedagógicas dentro y fuera del aula, al estar interactuando en los tiempos de ministración de alimentos, al trasladarse de un lugar a otro, en los momentos de realizar actividades higiénicas, y al estar jugando en el patio.

Observar a cada infante fue enriquecedor, pues al reconocer sus diferentes conductas, ayudó a analizar algunas cuestiones de su identidad, a través de lo que hacen, dicen, actúan, participan, ríen, juegan, etc., permiten conocer más allá; de decir: se pudo identificar su nombre, cuántos años tiene, y el número de hermanos o hermanas de cada uno(a), entre otros aspectos. Pero, se tuvo especial cuidado en observar las conductas agresivas, que se presentaron día a día, de las cuales destacan las siguientes: pegar con la mano, arrebatar un juguete o algún material de trabajo, empujar, patear, aventar objetos, escupir, jalar el cabello, pellizcar, gritar, o decir algún “apodo” a las y los compañeros.

Estas conductas no fueron manifestadas por todos(as); destacaron solo dos niñas y dos niños; pero, es importante mencionar que, en algunas ocasiones, niñas y niños tuvieron alguna conducta agresiva, como pegar con la mano, jalar el cabello o empujar, en respuesta a una agresión por parte de otro niño o niña. No obstante, dado el caso, solo se tomó en cuenta a quienes practicaron conductas agresivas con intención de hacer daño, o sin motivos aparentes.

Estas conductas no fueron manifestadas por todos(as); destacaron solo dos niñas y dos niños; pero, es importante mencionar que, en algunas ocasiones, niñas y niños tuvieron alguna conducta agresiva, como pegar con la mano, jalar el



cabello o empujar, en respuesta a una agresión por parte de otro niño o niña. No obstante, dado el caso, solo se tomó en cuenta a quienes practicaron conductas agresivas con intención de hacer daño, o sin motivos aparentes

Como segunda fase de la investigación, se aplicó una encuesta enfocada a detectar la forma de convivencia en la familia, identificar si viven conductas agresivas, y quién o quiénes se encargan, en gran medida, de su cuidado y atención. El instrumento fue aplicado a la totalidad de las madres y/o padres de familia del grupo, sin embargo, se destacará solo la información obtenida de los dos niños quienes presentan conductas agresivas hacia sus compañeros(as). Para diferenciarlos se les llamará niño 1 y niño 2, simplemente.

La información recopilada por la encuesta, en el caso del niño 1, que fue contestada por el padre y la madre, es la siguiente: es hijo único, aparte de su papá y mamá, vive con su abuela y su abuelo paternos, y con dos tíos paternos adultos; la madre trabaja nueve horas y el padre 10 al día, así que son la abuela y el abuelo, quienes se encargan el mayor tiempo de su cuidado. El padre y la madre pasan poco tiempo con el niño, aunque aseguran que la mayoría de las veces le expresan con palabras el cariño que le tienen. Por otra parte, señalan que el niño ha estado presente en algunas discusiones familiares y de pareja, e informan que apoyan a su hijo en la realización de tareas asignadas en el preescolar, pero, cabe señalar, que el niño incumplía en algunas ocasiones con las tareas correspondientes.

También, ambos señalaron tener conocimiento de las conductas agresivas que el niño había presentado en la escuela, e informaron que en casa también las ha presentado, pues, además de hacer “berrinches” cuando no obtiene algo deseado, reconocen que pocas veces el niño obtiene una sanción por sus conductas agresivas, entre ellas: nalgadas, no ver televisión, no usar el celular para ver videos, o no ir a algún lugar que él quiera; por otra parte, la mayoría de las veces se le premiaba al realizar conductas que ellos consideran adecuadas, y reconocieron que, dentro de la familia, tienen pocas reglas establecidas.

En el caso del niño 2, además de vivir con su padre y madre, tiene un hermano y una hermana mayores que él. Solo el padre trabaja, por lo que la madre es quien se encarga de su atención y cuidado. Cabe mencionar que, la encuesta fue solo respondida por el padre, quien aceptó que en la familia ocurren discusiones, pero informó que el niño nunca ha estado presente en ellas. También expresó que apoyaba a su hijo con la realización de tareas, y, efectivamente, el niño siempre cumplía con ellas.

El padre consideró que su hijo convivía adecuadamente con sus compañeros(as) en el preescolar, y negó que presentara conductas agresivas; en cambio, aseguró que él era agredido en la escuela. Expresó que en la familia tienen reglas establecidas y el niño cumplía con ellas, aunque pocas veces se le premiaba por ello. Igualmente,

señaló que en casa son muy pocas las veces que se le ha visto agresivo, y que pocas veces ha hecho “berrinches” por algo, y si llegaba a hacerlo, se le daba una sanción, por ejemplo: nalgadas, o no ver televisión; pero, expresó que tanto él como la madre, preferían darle espacio, dejar que se calmara y luego hablar con él.

## **Conclusiones**

Con la información que se obtuvo, se puede decir que las conductas agresivas, como cualquier otra conducta, son aprendidas durante los primeros años de vida mediante la interacción con las y los demás, ya que el niño o la niña reflejan la educación que han tenido en el entorno familiar, y reproducen lo que viven, sienten, ven y escuchan. Esto, sin duda, va formando su identidad como persona. Como lo señaló Ramírez (2018), es entre los tres y seis años de edad, cuando las niñas y los niños van construyendo y fortaleciendo su identidad.

Las conductas que cada niño o niña aprenden en el entorno familiar, se ven reflejadas en el contexto educativo, en este caso, en el preescolar. Como lo señalaron los autores y autoras referidas, la familia juega un papel primordial para el desarrollo, tanto personal como social del niño o niña, y lo que aprendan en ella, lo reflejarán en otros contextos. Siendo que, al convivir en grupo, las y los infantes comparten costumbres, palabras, juegos e historias, y esto hace que haya una mezcla de culturas, modificando o reforzando su identidad y, quizá, adaptando parte de la identidad de las y los compañeros.

En el caso de las niñas y los niños, quienes manifestaron conductas agresivas, se pudo identificar que, en gran parte, lo hacen porque comparten y exteriorizan lo que han aprendido en el hogar. Como ya se analizó en los resultados, tanto de las encuestas como de la observación participante que se tuvo: reproducen principalmente conductas que han vivenciado directa o indirectamente. Además, de dichas conductas de agresividad, también dependen las respuestas que generen las y los otros compañeros del grupo, quienes, incluso, pueden llegar a imitarlas.

Se puede decir entonces que, a las niñas y los niños, quienes manifestaron agresividad, les era difícil actuar de otra manera; porque no sabían cómo hacerlo, y no alcanzaban a diferenciar claramente, por su escasa edad, si sus conductas eran aceptadas o no, al igual que no lograban identificar qué nivel de daño causaban en sus compañeros y compañeras.

En este tipo de casos, es necesario implantar estrategias de intervención adecuadas y oportunas, para darles atención a las conductas agresivas desde el entorno educativo y el familiar. Se deben de promover cambios para contribuir a que estas conductas se modifiquen o sean minimizadas. Es preciso que los pa-

dres y madres, y toda persona quien conviva con infantes, incluyendo a quienes se encuentran en el contexto educativo, sepan lo relevante que es fomentar un ambiente sano y seguro, expresándose con un vocabulario adecuado y evitando manifestaciones de agresividad, siguiendo reglas para la convivencia, demostrando cariño a las y los niños, aunque sea durante el poco tiempo que pasen con ellos y ellas, y apoyándolos a regular sus emociones. De esta manera, puede haber un mejor desarrollo de las y los infantes, para lograr otras posibilidades de adaptación y convivencia y, en consecuencia, una construcción más adecuada de su identidad.

## Referencias

- Arias, N. (2013). *Evaluación neuropsicológica en internos penitenciarios mexicanos: un estudio desde dos entidades clínicas*. (Tesis de doctorado). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Algo más que una asignatura. España: Graó.
- Bourcier, S. (2012). *La agresividad en niños de 0 a 6 años. ¿Energía vital o desorden de comportamiento?* España: Narcea.
- Campos, A. (2010). *Primera Infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Organización de los Estados Americanos (OEA). Perú: Cerebrum - Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano.
- Carrasco, M. & González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión. Definición y modelos explicativos. *Revista Acción Psicológica*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 7-38.
- Craig, G. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. (9 ed.). México: Pearson.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 66, Número especial octubre 2004, pp. 77-99. Recuperado el 27 de septiembre de 2019, de <https://www.jstor.org/stable/3541444?origin=JSTOR-pdf&seq=1>.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. Universidad del Norte, Núm. 8, pp. 108-123.
- Leiva, V. (2007). Agresividad en niños y niñas de kinder y del primer ciclo del área metropolitana. *Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica*, Vol. III-IV, Núm. 117-118, pp. 117-127.
- Mercado, A. & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, Núm. 53, pp. 229-251.
- Pérez, J. (2009). Agresividad infantil. Gabinete de psicología. España. Recupera-

do de: <https://www.psicologotarragona.com/material/articulos/agresividadinfantil.pdf>.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México, D.F.: SEP.
- Ramírez, D. (2018). Identidad personal en alumnos de preescolar e intervención educativa. *Práctica educativa*, Núm. 18, pp. 60-65.
- Raya, A., Pino, M. & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 2, Núm. 3, pp. 211-222.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década. Proyecto Juventudes*, Vol. 22, Núm. 41, pp. 153- 178.
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Scielo analytics*, Núm. 506, pp. 43 - 56.

# Capítulo **XXIII**

---

## ***Cyberbullying* a través de la telefonía celular en estudiantes fresnillenses de educación básica**

*Georgina Lozano Razo  
Javier Zavala Rayas*



## Introducción

A principios de los años 70, Olweus comenzó a estudiar el fenómeno del maltrato entre iguales en el ámbito escolar; después de más de cuatro décadas, se han realizado cientos de estudios sobre el tema, se han desarrollado programas de prevención e intervención para este tipo de conductas. También han ido apareciendo nuevas formas de agredir, así como nuevas modalidades de acoso escolar. Una de ellas es el *cyberbullying* (CB), que consiste en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente Internet y el teléfono móvil, para hostigar y acosar a los compañeros(as) (Garaigordobil, 2011).

Belsey (2005), señala que el CB es el uso del correo electrónico, de mensajes del teléfono móvil, de mensajería instantánea, de sitios personales y el comportamiento personal en línea, de un individuo o un grupo que, deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro(a). Es así, que las herramientas disponibles en Internet ayudan a la propagación de ese comportamiento, en el cual las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que este desconozca quién es la o el agresor.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la prevalencia de *cyberbullying* a través del teléfono celular, en estudiantes de nivel básico (secundaria); para ello se trabajó con 200 estudiantes de una escuela Secundaria Técnica en Fresnillo, Zacatecas, a quienes se les aplicó el cuestionario de *Cyberbullying*, elaborado por Ortega, Calmaestra y Mora (2007). Los resultados muestran que la mayoría de las y los estudiantes cuentan con teléfono celular propio y, aunque los porcentajes de *cyberbullying* que se reportan por ese medio se pueden considerar bajos, no hay que ignorar que existen.

## Aproximación teórica

De acuerdo con Ortega, Calmaestra y Mora (2008), posiblemente el primer trabajo de investigación sobre el CB, fue el que Finkelhor, Mitchell y Wolak realizaron en el año 2000; realizaron una encuesta telefónica a gran escala dentro de EE. UU., encontrando que el 6 % de los adolescentes eran acosados a través de Internet. A partir de esa fecha, se han realizado estudios en el Reino Unido, Canadá y España, principalmente.

Según Smith (2000), el CB es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo, contra una

víctima que no puede defenderse fácilmente. Por su parte, Willard (2005) explica que el CB, también consiste en la acción de enviar y colgar (*sending* y *posting*) textos o imágenes dañinas o crueles en Internet, u otros medios digitales de comunicación.

El CB es también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital, entre iguales. El CB implica intencionalidad y deseo de hacer daño al otro(a). De acuerdo con Flores (2008), algunos ejemplos concretos de CB podrían ser los siguientes:

1. Colgar en Internet imágenes comprometedoras (real o efectuada mediante fotomontajes), así como, información que pueda perjudicar o avergonzar a la víctima.
2. Dar de alta (con foto incluida) a la víctima en una página donde voten por la persona más fea, la menos inteligente, y sumarle “votos” para que aparezca en los primeros lugares.
3. Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.
4. Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima, para que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a esta.
5. Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de contactos con desconocidos.
6. Usurpar su clave de correo electrónico para que no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.
7. Provocar a la víctima en servicios web como chats, juegos *online*, comunidades virtuales, para conseguir una reacción violenta y conseguir que sea excluida
8. Hacer circular rumores sobre el comportamiento de la víctima, para que otros ejerzan represalias o acoso.
9. Enviar mensajes amenazantes por *e-mail* o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual.

Por su parte, Kowalski, Limber y Agatston (2010), han definido el CB en sentido amplio, que incluye el uso de correos electrónicos, mensajes instantáneos, mensajes de texto e imágenes digitales enviadas a través de teléfonos celulares, páginas *web*, *blogs*, salas de *chat*, y demás tecnologías asociadas a la comunicación digital. Además, el acosador o acosadora, en un momento puede también convertirse en víctima. Los niños(as) y adolescentes, a menudo cambian los papeles, pasando de víctima a acosador(a), y viceversa.

En el CB el acosador(a) y la víctima, son niños, niñas o adolescentes, habitualmente compañeros de escuela, colegio o instituto, y se relacionan en la vida física. Entre las modalidades de comunicación elegidas para la práctica del CB, Kowalski (*et al.* 2010), identifican ocho tipos:

1. *Insultos electrónicos*: intercambio breve y agresivo entre dos o más personas, que tiene lugar a través de alguna de las tecnologías. Intercambio de *e-mails* privados o intercambio en contextos públicos (*chat*).
2. *Hostigamiento*: mensajes ofensivos reiterados enviados a la víctima por correo electrónico, en foros públicos como salas de *chat* y foros. Envío de cientos o miles de mensajes de texto al teléfono celular de la víctima. Difiere de los insultos porque el hostigamiento es más a largo plazo, es más unilateral (puede incluir uno o más ofensores y una víctima).
3. *Denigración*: información despectiva o falsa respecto a la víctima que es colgada en una página web o difundida vía *e-mails* o mensajes instantáneos, por ejemplo, fotos de la víctima alteradas digitalmente (que reflejen actitudes sexuales, que parezca que está embarazada), comentarios maliciosos que se escriben *online* (insinuar que una adolescente es sexualmente promiscua).
4. *Suplantación*: el acosador se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando la clave de acceso de la víctima para acceder a sus cuentas *online* y, a continuación, enviando mensajes negativos, agresivos o crueles a otras personas como si hubieran sido enviados por la propia víctima.
5. *Desvelamiento*: implica revelar información íntima de la víctima a otras personas.
6. *Exclusión*: no dejar participar a la persona de una red social específica.
7. *Ciberpersecución*: envío de comunicaciones electrónicas reiteradas hostigadoras y amenazantes.
8. *Paliza feliz* (*happy slapping*): se realiza una agresión física a una persona a la que se graba en vídeo con el móvil y luego se cuelga en la red para que lo vean miles de personas.

De acuerdo con Flores (2008), el CB es un fenómeno que se ha incrementado por varios factores, entre ellos:

- A) La alta disponibilidad de nuevas tecnologías.
- B) Importancia progresiva del ciberespacio en la vida de las personas como espacio de socialización complementario al contexto del hogar, la escuela o la comunidad.
- C) Menor percepción del daño causado por el acoso.
- D) Sensación de impunidad por parte del acosador debido al anonimato que permiten estos medios, por lo tanto, disminuye la posibilidad de sufrir represalias.



- E) La ausencia de conciencia por parte del acosador del daño que ejerce, ya que en ocasiones asocia su conducta a un papel, y atribuye la conducta a un personaje o papel interpretado en la Red.
- F) Las características propias de Internet que facilitan el agrupamiento de hostigadores y la fácil reproducción y difusión de contenidos audiovisuales.

De acuerdo con Garaigordobil (2011), en las últimas décadas el interés y la preocupación por las conductas violentas y de maltrato entre escolares, tanto “cara a cara” (*bullying*), como a través de las TIC (*cyberbullying*), ha ido incrementándose, como resultado de la necesidad de atender el impacto que estos fenómenos tienen sobre sus actores principales, ya que, a raíz de estos hechos, se presenta deserción escolar, bajo rendimiento, problemas de depresión, e incluso, algunos casos de suicidio. Al ser el CB un fenómeno mucho más reciente, existen aún pocos estudios sobre el mismo, pero, no por ello deja de ser relevante su estudio, ya que su prevalencia va en aumento.

### **Metodología**

De tal forma, que el objetivo de la presente investigación fue conocer la prevalencia de CB a través del teléfono celular en estudiantes de nivel básico (secundaria). Para ello, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, a partir de un tipo de estudio descriptivo de campo, transversal (el trabajo de campo tuvo una duración aproximada de dos semanas), con una muestra de estudiantes fresnillenses de secundaria, a quienes se les aplicó el cuestionario de Cyberbullying, elaborado por Ortega, Calmaestra y Mora (2007), el cual tiene como objetivo la detección del ciberacoso a través de Internet y teléfonos celulares; consta de 27 preguntas con opciones de respuestas establecidas por los autores del cuestionario. Al tratarse de un tipo de estudio descriptivo, se procesaron los datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS versión 15.0), obteniendo porcentajes para las diferentes opciones de respuestas. Por lo que las categorías de análisis, quedaron establecidas a partir de dichas opciones.

En cuanto a los datos de distribución por año cursado, se observa que el 22 % se encontraban en primer año, el 49.5 % en segundo grado, y el 28.5 % en tercer grado. Las edades de los y las participantes, al momento del estudio, se encontraba en un rango de los 12 a los 17 años, con una media de 13 años. Siendo la edad con mayor porcentaje la de 13 años (44 %), mientras que el menor porcentaje se situó en los 17 años (0.5 %). Respecto al sexo, un 45 % fueron hombres, mientras que el 55 % corresponde a mujeres.

## Resultados

Los resultados arrojaron los siguientes datos: el 79 % de los y las participantes tenían un teléfono celular; mientras que el 21 %, no contaban con dicha tecnología. De ese 79 % que contaban con un teléfono móvil, el 65.5 % tenían servicio de internet en el mismo. Del total de las y los participantes, el 59 % dijo contar con una computadora en casa; el 41 % no tenía computadora en casa. Del total de participantes que dijo tener computadora en casa, el 23 % la tiene en su habitación; el 28.5 % en la sala; y el 7.5 % en otro sitio de la casa. Los y las adolescentes quienes cuentan servicio de internet en casa, asciende a un 73 %. A continuación, se presentan los porcentajes para casos de CB, de víctimas y victimarios CB.

Tabla 1. Porcentaje de *cyberbullying*, de víctimas y victimarios vía telefónica.

	Nunca		1 vez		Entre 2 y 4 veces		5 o más veces	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
CCB	155	77.5	32	16.0	6	3.0	7	3.5
VCB	186	93.0	13	6.5	0	0	1	.5
VVCB	184	92.0	12	6.0	1	0.5	3	1.5

Fuente: Elaboración propia. Nota: CCB. Casos de *cyberbullying*. VCB. Víctima de *cyberbullying*. VVCB. Victimarios *cyberbullying*.

A partir de la información contenida en la Tabla 1, se puede resaltar que: un 3.5 % de la muestra total reportó haber observado casos de CB, cinco o más veces; el 6.5 % reportó ser víctima de CB, al menos una vez; un participante (lo que equivale al 0.5 % de la muestra total), dijo sufrir CB en cinco o más ocasiones; el 6 % reportó actuar como victimario, al menos una vez.

A continuación, se analiza la información referente a las víctimas de CB, específicamente aquel que implica el uso de teléfonos celulares –mensajes cortos, mensajes multimedia, llamadas, mensajes instantáneos–, es decir, los porcentajes de mensajes o llamadas recibidas a través de las modalidades ya mencionadas. En la Tabla 2, se observa que el mayor porcentaje (5.5 %), corresponde a los mensajes instantáneos –a través de WhatsApp y Messenger–; seguido por llamadas –de amenazas, burla, obscenas– que corresponden a un 4 %; y los SMS (mensajes cortos), con un 3.5 %.

Tabla 2. Modalidades del *cyberbullying* por vía telefónica.

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
SMS (mensajes cortos)	7	3.5
MMS (fotos o vídeos desagradables)	4	2.0
Llamadas	8	4.0
IM (WhatsApp, Messenger)	11	5.5

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los sentimientos que provoca el CB en las víctimas, en la Tabla 3 se puede observar que: un 3.5 % de las y los participantes, eligió la opción de respuesta “me siento mal”; un porcentaje idéntico, señaló la respuesta “no me afecta”. Sin embargo, un 3.0 %, señaló sentirse triste.

Tabla 3. Sentimiento ante el *cyberbullying* telefónico.

Sentimiento	Frecuencia	Porcentaje
Me siento mal	7	3.5
Me siento triste	6	3.0
Me siento indefenso	2	1.0
Me siento solo	3	1.5
Me siento enfadado	5	2.5
No me afecta	7	3.5
Me preocupa lo que piensen	3	1.5
Otro	2	1.0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4, se observan los datos respecto a la cercanía del victimario con la víctima: las opciones “no es de mi escuela” y “no sé quién es”, arrojan los mayores porcentajes (3.5 %, respectivamente). Sin embargo, un 3.0 % reportó que su victimario está en su salón, es decir, son compañeros de clase.

Tabla 4. Lugar de pertenencia del victimario.

Salón que está el agresor	Frecuencia	Porcentaje
En mi salón	6	3.0
En otros grados	3	1.5
No es de mi escuela	7	3.5
No sé quién es	7	3.5
Otro	1	0.5

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 5 se reporta quiénes son los victimarios: el porcentaje más alto (3 %), corresponde a “una chica”; mientras que, “un chico” y “no sé quién es”, representa un 2.5 %. Las respuestas: “un chico”, “un grupo de chicos” y “grupo de chicos y chicas”, se presentan en un 1.5 %, respectivamente.

Tabla 5. Victimarios del cyberbullying a través del celular.

Agresor	Frecuencia	Porcentaje
Una chica	6	3.0
Un grupo de chicas	1	0.5
Un chico	3	1.5
Un grupo de chicos	3	1.5
Grupo de chicos y chicas	2	1.0
No sé quién es	5	2.5
Otro	3	1.5

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Como ya se mencionó, el CB es una forma de *bullying*. Sin embargo, presenta particularidades que vale la pena mencionar, entre ellas, se puede decir que provoca una mayor inseguridad a la víctima, ya que no existen lugares donde estar a salvo, por lo que percibe que vive en peligro constante. Es posible que la agresión sea observada por una gran cantidad de personas un número ilimitado de veces, lo que da lugar a que la agresión permanezca en el tiempo y su posible impacto también (recordemos que el CB se puede llevar a cabo en foros y chats en internet). Un considerable número de víctimas jamás conocerá a su agresor(a), pues el

medio utilizado permite el anonimato. Los resultados en la presente investigación manifiestan este hecho, pues cierto número de víctimas, dice no conocer a su agresor(a).

Además, el CB, a diferencia del *bullying*, se puede presentar fuera del centro educativo, lo que hace más difícil de detectar por los profesores(as) y autoridades de la escuela. Este hecho implica la necesidad de una mayor vigilancia de los padres y madres, en cuanto a la actividad en redes sociales e Internet que tienen sus hijos(as) (Campbell, 2005; Mora & Ortega, 2007; Ortega *et al.*, 2008). En nuestro país es incipiente el estudio del CB, a pesar de ser un fenómeno que existe y va incrementándose, tanto su ejercicio como sus posibles consecuencias. Es por ello importante, conocer cómo se manifiesta entre nuestros niños, niñas y jóvenes, cuáles son sus particularidades, para, de esta forma, proponer modelos de prevención e intervención. Además, cabe señalar que el reporte que aquí se presenta, es solamente de una modalidad de CB: vía teléfono celular.

A pesar de los bajos porcentajes encontrados en la presente investigación, la violencia entre escolares no debería existir, ni tampoco se debería esperar un aumento en las cifras. Como pudimos observar, la mayoría de las y los participantes cuentan con teléfonos celulares y servicio de internet, la puerta de entrada a estos problemas. Son chicos y chicas los que pueden ejercer este tipo de violencia, tal como se observa en los resultados, y también son chicos y chicas las víctimas. El sentir de las víctimas es variado, tal como se pudo observar, algunos(as) pueden manifestar indiferencia, sin embargo, otros(as), pueden sentirse solos(as), enojados(as), tristes o indefensos(as).

## Referencias

- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging Threta to the always on generation*. Recuperado el 7 de enero 2019, de <http://www.cyberbullying.ca>.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Conselling*, Vol. 15, pp. 68-76.
- Flores, J. (2008). *Cyberbullying*. Guía rápida. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/cyberbullying-guia-rapida.shtm>.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 233-254. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <http://online.ucv.es/obvio/files/2015/02/Gairagordobil-2011.-Prevalencia-y-consecuencias-del-cyberbullying.pdf>.

- Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal an Psychological Therapy*, Vol. 8, Núm. 002, pp. 183-192.
- Smith, P. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, Vol. 7, pp. 193-212. DOI: 10.1177/0907568200007002005.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>.

## **Autores y autoras**

**Adriana Morales Durán.** Es egresada de la Licenciatura en Letras, y estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la UAZ. A la par de sus estudios formales ha estudiado, además de la lengua de señas mexicana, italiano, ruso, entre otras. Ha presentado ponencia en el Segundo Encuentro Universitario de Traductores de la UAEH.

**Alejandra del Rocío González Valadez.** Obtiene el grado de Licenciada en Medicina General, en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es docente en la Universidad Autónoma de Durango, campus Zacatecas, y se desempeña como médico en la clínica del ISSSTE, Zacatecas. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

**Amairani Yisel Cardoso Franco.** Tiene una Licenciatura en Psicología con especialidad en el área educativa, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha sido invitada por AMANC Zacatecas para impartir talleres sobre autoestima a niñas y niños con cáncer. Ha asistido a diversas capacitaciones, conferencias, congresos y simposios especializados en Psicología educativa y Educación. Laboró como docente en la Unidad Académica de Psicología, en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Egresó de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

**Ana Cristina Garza Gutiérrez.** Licenciada en Educación Primaria, con tres años de experiencia como docente, ha desarrollado diversas actividades como proyectos dirigidos a la mejora de la convivencia escolar y cuidado del medioambiente. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en la Escuela Primaria “José María Morelos” de Colonia Montemariana, Fresnillo, Zacatecas. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

**Ángel Román Gutiérrez.** Realizó estudios de Licenciatura en Historia; Maestría en Historia por El Colegio de Michoacán; Doctorado en Estudio de las Humanidades y las Artes, en la UAZ. Es docente-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior. Ha participado en congresos y estancias de investigación nacionales e internacionales. Director de la Unidad Académica de Historia durante 2008-2012. Perfil PRODEP. Pertenece al CA 184 Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Entre sus principales publicaciones destacan, Clausura Femenina y Educación en Zacatecas en el siglo XVIII; y Salud y enfermedad en la ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas.

**Anna Maria D'Amore.** Es licenciada en Lenguas Modernas (ruso y español) y doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de Sheffield, Reino Uni-

do. Labora en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el Doctorado en Estudios Novohispanos, y en el recién inaugurado programa del Doctorado en Humanidades con especialidad en Patrimonio y Cultura para la Paz. Realiza investigaciones en torno a la traducción, interpretación e intercambio cultural, y colabora en varios proyectos vinculados con la traducción en la UAZ, y en redes nacionales e internacionales. Es autora del libro *Translating Contemporary Mexican Texts: Fidelity to Alterity* (2009), entre otras publicaciones.

**Beatriz Marisol García Sandoval.** Licenciada en Historia, Maestra en Historia y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente – investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es docente de la Unidad Académica de Docencia Superior en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente; también es profesora en la Unidad Académica de Historia, en su programa de Licenciatura.

**Brenda Solís Murillo.** Tiene una Licenciatura en Psicología Clínica, con dos años de servicio en la atención de adolescentes; asimismo, cuenta con experiencia como docente en la modalidad de Telesecundaria. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Constantemente busca actualizarse asistiendo a cursos, seminarios y talleres propios de Psicología.

**Brenda Trejo Juárez.** Es psicóloga por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); es candidata al título de maestría en Docencia, por el Centro de Estudios Superiores del Bajío. Actualmente está adscrita al plantel Pedro Escobedo de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, en donde se desempeña como docente y como encargada del servicio de Psicología.

**Claudia Alejandra García García.** Psicóloga Educativa; cuento con la participación como asistente en dos congresos nacionales y dos congresos internacionales. Participación como ponente y asistente en el III Coloquio de investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género. Asistencia a cuatro cursos- taller. En el ámbito de la Psicología educativa tengo la experiencia de orientadora vocacional, docente de primer año y quinto de primaria; he impartido siete talleres, tres a nivel primaria y cuatro a nivel secundaria, y realicé pláticas de “Escuela para padres”.

**Concepción Ramírez Pozo.** Tiene una Licenciatura en Teología, por la UNIVA, Universidad Católica de México, y es Licenciada en Filosofía por el Colegio Universitario de la Santa Cruz, Querétaro.

**Edith Quintero Sánchez.** Licenciada en Odontología por la Unidad Académica de Odontología, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2009). Laboró en consultorio dental de los Servicios de Salud (2010-2011), y en consultorio privado ubicado en San Pedro Piedra Gorda, Zacatecas (2011-2012). Actual-



mente labora como Docente Investigadora en la Unidad Académica Secundaria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

**Elizabeth Castillo Usyaopín.** Es Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Su línea de investigación conjuga sus dos perfiles de formación en Piano y Lenguas Extranjeras con especialidad en Docencia, mediante la efectuar de una intervención educativa para el aprendizaje del vocabulario del inglés a través de la música. Entre los años 2008-2011 realizó y concluyó sus estudios de la lengua rusa, dentro del Programa de Extensión Universitaria de Lenguas de la misma Universidad, y desde 2016 labora en la enseñanza de piano e inglés en diferentes centros educativos del estado de Zacatecas. Ha participado en numerosos diplomados enfocados en la investigación e interpretación pianística, así como múltiples concursos estatales e interestatales, destacando con su interpretación de obras para piano a cuatro manos o dúo de pianos.

**Georgina Lozano Razo.** Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestra en Psicología Social por la UNAM, Doctora en Psicología por la UNAM. Profesor-Investigador de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ de 2000 a la fecha. Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías en la Unidad Académica de Psicología Extensión Fresnillo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (de 2015 a la fecha). Profesor con reconocimiento de Perfil PRODEP (de 2006 a la fecha).

**Glenda Mirtala Flores Aguilera.** Doctora en Tecnología Informática Educativa por la Universidad Da Vinci, Docente Investigadora del Programa de Maestría en Tecnología Informática y Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-200 Innovación Tecnológica en la Educación.

**Gustavo Alejandro Campos Ruíz.** Obtiene el grado de Licenciado en Comunicación y Periodismo, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México; realizó su servicio social en el taller de Televisión de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México; participó en la producción y posproducción de programas televisivos escolares. Actualmente labora como camarógrafo en Coordinación de Comunicación Social de Gobierno del Estado de Zacatecas. Es egresado de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

**Hilda María Ortega Neri.** Es doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España). Estudió la Maestría en Educación con especialidad en cognición de los procesos de enseñanza aprendizaje, en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas (México). Sus inicios académicos profesionales los comenzó en la Licenciatura en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Tiene estancias de investigación en Portugal, Argentina y España.

**Irma Faviola Castillo Ruiz.** Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán. Actualmente es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP (2018-2021). Ha realizado estancias de investigación nacionales e internacionales. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Líneas de investigación: arte y religiosidad popular en Zacatecas; historia cultural y social; gestión cultural; políticas públicas del patrimonio cultural, y educación patrimonial.

**Javier Zavala Rayas.** Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestro en Psicología Social por la UNAM, Doctor en Psicología por la UNAM. Profesor-Investigador de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ y de la Unidad Académica de Docencia Superior. Profesor con reconocimiento de Perfil PRODEP (de 2006 a la fecha), miembro del SNI. Integrante del Cuerpo Académico (en Consolidación): Niños, jóvenes y cognición social, UAZ CA-94.

**Jorge Eduardo Uruña López.** Maestro del magisterio público adscrito al ente territorial de la Secretaría de Educación de Medellín. Doctor en Artes de la Universidad de Antioquia. Profesor del área de Investigación Escolar de la I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación. Correo electrónico: jorge.uruena@iecolegioloyola.edu.co ORCID ID 0000-0001-8068-952X <https://orcid.org/0000-0001-8068-952X>.

**Josefina Rodríguez González.** Es Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con Perfil PRODEP (2017-2020), integrante del SIN, Líder del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y de la Federación Latinoamericana de Semiótica. Par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes.

Ha participado de manera activa como ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales. Al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se ha desempeñado como Secretaría Administrativa del Área de Ciencias de la Salud (2006-2008), Apoyo Académico en la Unidad Académica de Física (2001-2017) y Docente-Investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación (2010-2015). En la actualidad es Docente-Investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

**Kassandra Luna Medina.** Licenciada en Puericultura; desempeño mi labor docente en un Jardín de Niños en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. Egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la UAZ.

**Leonel Ruvalcaba Arredondo.** Candidato a Doctor en Administración por la UACyA - UAZ, principales líneas de investigación: teléfonos inteligentes, redes sociales y aplicaciones de comunicación. Trabajos publicados en Colombia y México.

**Lucero Jazmín Becerra Rubí.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales, de la UAS. Ha desarrollado investigaciones relacionadas con el periodismo y el desplazamiento forzado en el Sur de Sinaloa. Ha participado como ponente en congresos del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y en universidades como FES Acatlán (UNAM). Durante el año 2018 participó en el programa Delfín de Verano de Investigación Científica, con investigadores de la UAdeO. Actualmente estudia la Licenciatura en Administración y Gestión Pública por parte de la UnADM, y forma parte del Sistema Lobo de Radio y Televisión de la UAD.

**María Concepción Murillo Santoyo.** Estudió Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 (2004-2008), y la Maestría en Ciencias de la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2009-2011). También estudió el Doctorado en Gestión Educativa en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (2014-2016). Trabajó en la Coordinación del Área Educativa del Museo Manuel Felguérez (2007-2012). Se ha desempeñado como Auxiliar en la Coordinación de la Academia de Ballet del IZC. Cuenta con un Diplomado en Coreografía impartido por el INBA (2014).

**María del Refugio Magallanes Delgado.** Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Autora

de La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX (2016), Coordinadora de Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas (2017), Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI) (2013), Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas (2011) e Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX (2010).

**María Edita Solís Hernández.** Es socióloga, maestra en Ciencias de la Educación y doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ. Su trabajo está adscrito a la Facultad de Ciencias políticas y Sociales como profesora-investigadora.

**Nancy Anay Hernández Gómez.** Licenciada en Psicología, en el área clínica, por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2011). Participación como Coordinadora del área pedagógica en guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), del año 2012 al 2015. Docente frente a grupo en el sistema de Telesecundaria, de 2015 a 2017. Actualmente es docente en el nivel preescolar en el sector privado, además de dedicarse a la consulta psicológica privada. Es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

**Norma Gutiérrez Hernández.** Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas; Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Cuenta con Perfil PRODEP desde el 2008. Fue Responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la historia”. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Integrante del SNI. Integrante del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: historia de las mujeres y de género e historia de la educación. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Última publicación: (2019), coord., Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México, México: PFCE-UAZ.

**Octavio Ceballos Pérez.** Licenciado en Turismo por la UAZ. Actualmente maestrando en Humanidades Línea Formación Docente, Eje Gestión del Patrimonio Cultural de la UAZ. Asistencia al Diplomado Internacional e Interinstitucional: Planeación y evaluación de proyectos culturales desde una perspectiva crítica. Y, Diplomado Interinstitucional: La Cultura y su Gestión desde el Desarrollo, una perspectiva crítica. Impartidos por la Facultad de Ad-

ministración de la UNC Sede Manizales y Unidad Académica de Estudios del Desarrollo de la UAZ (2019). Gestor en Proyecto “El Guadalupano: Sonos con Violín”, programa Pacmyc 2013, de Culturas Populares del IZC. Expone en I Congreso de Educación y Desarrollo Profesional Docente (2018).

**Raúl Sosa Mendoza.** Doctor en Tecnología Informática Educativa por la Universidad Da Vinci, Docente Investigador del Programa de Maestría en Tecnología Informática y Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-200 Innovación Tecnológica en la Educación.

**Romina Yadira Méndez Cardona.** Licenciada en Antropología con especialidad en Arqueología, por la UAZ. Egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la UAZ. Realicé trabajo de campo arqueológico en Malpaso, Zacatecas; en Teotihuacán, México; en La Piedad, Michoacán; en Querétaro, Querétaro, y en Abasolo, Guanajuato. He publicado un trabajo internacional en la revista *Radiochim Acta*, titulado *Characterization of Pottery Cerro de las Ventanas, Zacatecas*; también un trabajo nacional en la revista *Espacio-tiempo*, en la Universidad de San Luis Potosí, titulado *Primeros Análisis Cerámicos por Activación Neutrónica del sitio de Las Ventanas, Juchipila, Zac.*

**Sahara Araceli Pereyra López.** Docente investigadora de Universidad Autónoma de Zacatecas, con una experiencia laboral como docente de más de 20 años. Cuenta con los grados de Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Zacatecas; Especialidad en Redes de computadora por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Maestría en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas; y Doctorado en Educación por la Universidad Cuauhtémoc plantel Aguascalientes. Es integrante del Cuerpo Académico consolidado CA-UAZ-200 “Innovación Tecnológica en la Educación”.

**Sofía Castillo Usyaopín.** Nació en Saltillo, Coahuila. Obtuvo el grado de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Además, cuenta con las Licenciaturas en Piano y en Lenguas Extranjeras con especialidad en Docencia, por parte de la misma Universidad. Desde el comienzo de sus estudios musicales a la edad de seis años, ha participado de manera continua en diversos eventos artísticos y culturales de los estados de Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí, Querétaro y Guanajuato; junto con la obtención de importantes lugares en festivales y concursos interestatales. Su formación profesional se encuentra vinculada al campo de la educación musical y de las lenguas, dentro del cual se desempeña activamente desde 2016.

**Ulises Suárez Estavillo.** Licenciado en Economía y Licenciado en Comercio Internacional por la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestro y Doctor en Historia por la Facultad de Historia de la misma Universidad. Se desempeña como docente de la UAS desde hace 11 años en las Facultades de Ciencias Sociales, Educación y Derecho. Actualmente ostenta el cargo de Coordinador de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales. Es miembro activo del Programa Delfín de Verano de Investigación Científica desde 2015. Ha participado en congresos dentro y fuera del país siendo el desarrollo endógeno su principal línea de investigación.

**Verónica Torres Cosío.** Doctora en Tecnología Informática Educativa por la Universidad Da Vinci, Docente Investigadora del Programa de Maestría en Tecnología Informática y Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-200 Innovación Tecnológica en la Educación.

**Víctor Hugo Robledo Martínez.** Licenciado en Psicología Educativa (Universidad Autónoma de Querétaro), Especialidad en Comunicación y Gestión Política (Universidad Complutense de Madrid), Máster de la cátedra UNESCO en Gestión y Política Universitaria (Universidad Politécnica de Cataluña) y Candidato a Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Asesor Técnico del Área de Psicología SEP-Querétaro, Docente-Investigador en la Escuela Normal del Estado de Querétaro, en la Universidad Autónoma de Querétaro, en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas, en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ y en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (PNPC) de la UADS-UAZ. Es coautor en diversos libros y revistas. También, ha sido Coordinador de Las preguntas de la Esfinge Vols. 1 (2013), 2 (2014) y 3 (2016).

*Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo*

Se terminó de imprimir en mayo de 2021  
en los talleres de Astra Ediciones S. A. de C. V.

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: [edicion@astraeditorial.com.mx](mailto:edicion@astraeditorial.com.mx)

[www.astraeditorial.com.mx](http://www.astraeditorial.com.mx)

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.

portada en cartulina sulfatada 12 pts.

El tiraje consta de 500 ejemplares.

La presente obra, nos presenta un acercamiento significativo a las prácticas socioculturales y comunicativas que se instalan en el ámbito educativo. A través de la figura metodológica del análisis, las autoras y los autores, se proponen convidar al lector y la lectora a un viaje por la literatura académica contemporánea; en donde se busca, persistentemente, la comprensión del acto educativo como una experiencia que configura el mundo del sujeto, su interrelación con la cultura y la capacidad de vincularse con otro, como sí mismo, mediante la comunicación.

ISBN: 978-84-18471-64-3

