

Reflexiones
desde el Departamento
de Política y Cultura
EDUCACIÓN y PANDEMIA

Esthela Irene Sotelo Núñez
Liliana López Levi
Marco Antonio Molina Zamora
| coordinadores



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Esthela Irene Sotelo Núñez. Maestra y doctora en Estudios Urbanos y Ambientales por El Colegio de México; licenciada en Política y Gestión Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, es profesora investigadora de tiempo completo y directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la misma casa de estudios. Exfuncionaria pública de carrera y consultora, es autora y coautora de varios artículos y capítulos de libro en publicaciones especializadas sobre las diferentes problemáticas vinculadas con el tema del acceso al agua y políticas públicas.

Liliana López Levi. Doctora en Geografía por la UNAM. Profesora investigadora titular de tiempo completo en el Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Su principal línea de investigación es imaginarios y territorios. En los últimos años ha trabajado temas de turismo y territorio; sociedades y naturalezas; la vinculación entre literatura y territorio; cultura política; vulnerabilidad y desastres. Actualmente coordina el proyecto, junto con Alejandra Cazal, Áreas Naturales Protegidas: entre sociedades y naturalezas.

Marco Antonio Molina Zamora. Formación en literatura española e hispanoamericana en la UAM-Iztapalapa, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y El Colegio de México. Profesor investigador de la UAM Xochimilco desde 2003. Ha dictado conferencias y publicado artículos sobre literatura española medieval y de los Siglos de Oro, literatura tradicional (lírica y leyenda) y argumentación y hermenéutica. Es integrante del Área de investigación Polemología y Herméutica del Departamento de Política y Cultura.

REFLEXIONES DESDE EL DEPARTAMENTO
DE POLÍTICA Y CULTURA
EDUCACIÓN Y PANDEMIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia
Secretaria general, Norma Rondero López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO
Rector de Unidad, Francisco Javier Soria López
Secretaria de Unidad, Angélica Buendía Espinosa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Directora, Esthela Irene Sotelo Núñez
Secretaria académica, Pilar Berrios Navarro
Jefe del Departamento de Política y Cultura, Juan José Carrillo Nieto
Jefe de la Sección de Publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL DEPARTAMENTAL
Tadeo Liceaga Carrasco (Presidente)
Mario Alejandro Carrillo Luvianos / Eleazar Humberto Guerra de la Huerta
María Griselda Günther / Ana Lau Jaivén / Alejandro Navarro Arredondo
Eduardo Tzili Apango

Reflexiones
desde el Departamento
de Política y Cultura

EDUCACIÓN y PANDEMIA

Esthela Irene Sotelo Núñez
Liliana López Levi
Marco Antonio Molina Zamora
coordinadores



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

Primera edición: diciembre de 2023

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
UAM Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
Colonia Villa Quietud
04960 Ciudad de México

Sección de Publicaciones
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Edificio A, 3er piso
Teléfono 55 54 83 70 60
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcsh.xoc.uam.mx>
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx>
<http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

Portada: arte urbano en París, fotografía de Getty Images

ISBN digital: 978-607-28-2966-4
ISBN impreso: 978-607-28-2964-0

Los textos presentados en este volumen fueron revisados y dictaminados por pares académicos expertos en el tema y externos a nuestra Universidad, a partir del sistema doble ciego, proceso realizado por el Comité Editorial del Departamento de Política y Cultura, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Agradecemos a la Rectoría de Unidad el apoyo recibido para la presente edición.

Impreso y hecho en México

Índice

Introducción	9
<i>Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa, Jorge Trinidad Garcés García</i>	
Universidades del Bienestar: retos y perspectivas	13
<i>Verónica Gil Montes, Tiffany Abigail Pérez Ramos Paola Gabriela Espinosa Cruz</i>	
Consideraciones en la trayectoria escolar de los estudiantes de matemáticas en ciencias sociales	27
<i>Edith Ariza Gómez, Jorge Óscar Rouquette Alvarado</i>	
Estudio preliminar de los antecedentes en los estudiantes de estadística del Módulo Historia y Sociedad	43
<i>Elva Cristina Rodríguez Jiménez, Jesús Rodríguez Franco Alberto Isaac Pierdant Rodríguez</i>	
Las implicaciones de la pandemia en la propuesta académica del Posgrado en Desarrollo Rural de la UAM Xochimilco	67
<i>Verónica Rodríguez Cabrera, Mayra Irasema Terrones Medina Alejandra Toscana Aparicio</i>	
Tiempo y pandemia. Experiencias de jóvenes en torno a la temporalidad	83
<i>María Elena Figueroa Díaz, Adrián Gutiérrez Álvarez del Castillo</i>	
El miedo político y social general y en la pandemia	99
<i>Anna María Fernández Poncela</i>	

Revalorizando la figura de ayudantía del Departamento de Política y Cultura <i>Tiffany Abigail Pérez Ramos, Daniela Cortés Hernández</i> <i>Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa, Kenia Namiliz Salas Peláez</i> <i>Concepción Monserrat López Ponce</i>	119
Autorías	131

Introducción

*Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa
Jorge Trinidad Garcés García*

La pandemia por covid-19 marcó un parteaguas en la historia. El 2020 y 2021 fueron años marcados por la incertidumbre ante la rápida propagación del nuevo virus SARS-COV-2. Los gobiernos, la academia, el sector privado, así como la sociedad, buscaban explicarse por todos los medios posibles esta nueva enfermedad y las consecuencias que traería. Durante este tiempo, se desarrollaron diversas investigaciones con el fin de encontrar estrategias para afrontar la amenaza que suponía en todas sus dimensiones el coronavirus.

En México, las instituciones de gobierno crearon distintos mecanismos para responder a la emergencia sanitaria de acuerdo con las condiciones socioeconómicas del momento. Al igual que en la mayoría de los países, el distanciamiento social fue la principal medida de contención del virus. La Jornada Nacional de Sana Distancia fue la política que se llevó a cabo oficialmente en todo el país del 30 de marzo al 30 de mayo de 2020 y consistía en el cierre de todos los centros de reunión y esparcimiento que implicaban un riesgo de contagio. Esta política se transformó en lo que posteriormente se denominó la “nueva normalidad”, un sistema regido por un semáforo epidemiológico estatal, el cual permitía mantener la economía en funcionamiento, reducía las afectaciones en los diferentes sectores de la sociedad, mientras mantenía un control de los contagios para evitar la saturación hospitalaria. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, todos los sectores de la sociedad se vieron trastocados por las condiciones que la pandemia exigía.

En el caso del sector educativo, a partir del 23 de marzo de 2020 las instituciones de educación de todos los niveles permanecieron cerradas. Fue hasta mediados de 2021 que las condiciones epidemiológicas permitieron que paulatinamente y de forma escalonada se retornara de manera presencial a las aulas, mientras tanto los miembros de las comunidades educativas se vieron obligados a realizar la enorme labor de generar cambios de lo presencial a lo remoto. Para esta labor se rediseñaron planes y programas de estudio, se acondicionaron los espacios propios al trabajo en casa y se adoptaron nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza. Las medidas de distanciamiento social en la educación significaron, en el corto plazo, la reestructuración de los procesos por medio del uso de las nuevas tecnologías, así como la adaptación institucional; a largo plazo, el incremento de la deserción escolar y el crecimiento de las brechas digitales, educativas y económicas.

Para cada organización, el proceso de adaptación y cambio institucional fue asumido de manera distinta. En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), como institución de educación superior, se llevó adelante el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), el cual tuvo como objetivo:

Procurar la continuidad de la formación universitaria, así como desarrollar las funciones sustantivas de la Universidad, la docencia, la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura, en la medida de las posibilidades tecnológicas actuales, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia del covid-19.

El trimestre 20-I fue el primero en desarrollarse de esta manera. Para establecer una comunicación entre los miembros que integran nuestra comunidad se pusieron en práctica las nuevas herramientas digitales como Zoom, Envía 3.0, Moodle, Google, entre otros. Fue bajo este esquema que se impartió docencia, se realizaron congresos, coloquios, conversatorios, talleres y demás actividades académicas. El uso intensivo de las herramientas tecnológicas trajo consigo nuevas formas de relacionarnos como comunidad universitaria. Día con día bajo el confinamiento, las autoridades, personal administrativo, planta docente y alumnado construimos a la universidad afrontando los retos que el momento exigía. En las aulas virtuales de la Unidad Xochimilco hubo que adaptar el sistema de enseñanza modular, que se caracteriza por favorecer la interacción social directa para intercambiar, discutir y debatir los contenidos de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje a estas nuevas formas de socialización del conocimiento.

En el Departamento de Política y Cultura (DPC), conforme se vivió el fenómeno del coronavirus, nos fuimos planteando una serie de preguntas de diferente

índole: políticas, psicológicas, económicas, sociológicas, filosóficas, entre otras; mismas a las que buscamos dar respuesta a partir de nuestras disciplinas de manera individual. No obstante, el proceso de la investigación nos exigió la discusión de ideas, el intercambio de experiencias y el debate. En ese sentido, a pesar del distanciamiento social, durante el periodo 2020-2022 se crearon espacios de interacción académica (virtuales y presenciales) para discutir nuestras aproximaciones acerca de cómo la pandemia del coronavirus tuvo como consecuencia un cambio sustancial e irreversible en las formas de comprensión de las relaciones sociales, económicas y políticas de la humanidad. En estos espacios abiertos se compartieron no sólo los resultados de nuestras investigaciones científicas, sino también los conocimientos empíricos de este fenómeno que todos experimentamos.

Uno de los temas más discutidos fue la educación, ya que como docentes e investigadores vivimos de primera mano las transformaciones que nuestra institución enfrentó para garantizar el derecho a la educación a miles de alumnos durante este periodo. Es por ello que el objetivo de este libro es plasmar las reflexiones de algunos miembros del Departamento de Política y Cultura acerca de las implicaciones que la pandemia por covid-19 generó en la educación durante el periodo 2020-2022. En los siguientes siete capítulos se presentan reflexiones sobre la situación de la educación, antes, durante y después de la pandemia.

En el primer capítulo, “Universidades del Bienestar: retos y perspectivas”, las autoras reflexionan acerca de la centralización educativa frente a la inclusión del nivel superior en el marco de las Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), desde la perspectiva analítica de la antropología de las políticas públicas, el análisis institucional y los desiertos educativos.

En el capítulo “Consideraciones en la trayectoria escolar de los estudiantes de matemáticas en ciencias sociales” se reflexiona acerca de las matemáticas como un área de conocimiento que se incluye como herramienta o técnica de apoyo en la mayoría de las disciplinas y áreas profesionales. Sin embargo, su aprendizaje y aplicación para la solución de problemas no es muy clara para gran parte de los estudiantes de ciencias sociales. La forma de construcción de los marcos referenciales de matemáticas de los estudiantes se refleja al revisar las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante su trayectoria escolar, que en general muestran las pocas perspectivas que tienen sobre el dominio y empleo de las matemáticas en el futuro profesional y en su vinculación con la sociedad.

En el capítulo “Estudio preliminar de los antecedentes en los estudiantes de estadística del Módulo Historia y Sociedad” los autores comparten los resultados de la aplicación de un cuestionario piloto denominado “Antecedentes de

los estudiantes del nivel medio superior”, el cual permite determinar algunos factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del taller de estadística del Módulo de Historia y Sociedad del segundo trimestre del Tronco Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

“Las implicaciones de la pandemia en la propuesta académica del Posgrado en Desarrollo Rural de la UAM Xochimilco” explora las vicisitudes y transformaciones debidas a las condiciones que ha impuesto la pandemia por covid-19, transformando un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo situado en el ámbito rural y el trabajo en aula a uno que se desarrolla de manera virtual y a distancia.

El capítulo “Tiempo y pandemia. Experiencias de jóvenes en torno a la temporalidad”, hace un análisis acerca de cómo los jóvenes experimentaron la percepción del tiempo durante el periodo de aislamiento social por medio del contraste entre el tiempo social vinculado con el funcionamiento del sistema capitalista con la percepción individual psíquica.

“El miedo político y social general y en la pandemia” aporta una crítica acerca del uso del miedo como herramienta del poder para mantener el control de la sociedad. Este texto es un acercamiento al miedo desde sus diferentes rostros humanos y disciplinas científicas. En especial, se centra en el miedo biológico y político, personal y social.

Por último, “Revalorizando la figura de ayudantía del Departamento de Política y Cultura” trata diversas aristas en torno a las labores de dichos profesionales dentro de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Tales reflexiones se desprenden de la figura del ayudante de investigación en el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, encaminadas a los retos, mejoras y bondades que esta figura académica posee.

Las instituciones se encuentran en constante cambio y son el resultado del trabajo de sus integrantes y su quehacer; los cambios que experimentan son efecto de la entereza de su comunidad ante la adversidad. En la UAM, Unidad Xochimilco, a pesar de las dificultades de la pandemia, se siguieron desarrollando las actividades académicas. Este libro es una muestra del compromiso de sus integrantes de transmitir y generar los conocimientos que las generaciones futuras llevarán a otras instituciones para el desarrollo de la sociedad.

Universidades del Bienestar: retos y perspectivas

*Verónica Gil Montes
Tiffany Abigail Pérez Ramos
Paola Gabriela Espinosa Cruz*

Introducción

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 en México, los jóvenes de entre 15 y 29 años son 31,221,786, lo cual representa 24.8% de la población total del país; y según las cifras sobre la medición de la pobreza del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2018) 11.4% de los jóvenes en nuestro país presentan rezago educativo. Más allá de las cifras, es importante pensar quiénes son estos jóvenes que se encuentran en condiciones poco favorables, que no les permiten tener acceso a la educación.

Conocer los contextos de vulnerabilidad en los cuales estos jóvenes crecen y la falta de acceso a los mínimos de bienestar es un problema estructural que implica un análisis de los contextos específicos. Como se sabe, no existe un común denominador del ser joven, sino más bien tendríamos que hablar de las juventudes y sus contextos; es en ese ánimo que se plantea visibilizar quiénes son los jóvenes en situación de vulnerabilidad y cómo por medio del programa educativo Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) han accedido al derecho a la educación superior (ES).

Es por ello que el presente trabajo analiza este programa educativo en un diálogo interdisciplinar entre la visión de la antropología de las políticas públicas, el enfoque narrativo de las políticas públicas, el análisis institucional y la descentralización

educativa que interseccione variables de análisis para reflexionar sobre las condiciones en las que se encuentra la población joven que busca ingresar a la ES y que muchas veces se ubica en espacios con pocas o nulas oportunidades de estudiar una carrera universitaria, ya sea por la falta de instituciones educativas, programas de estudio, accesibilidad en caminos y movilidad, falta de ingresos, entre otras.

Jóvenes y la educación superior en México

Es importante reflexionar quiénes y cómo se ingresa a la ES en nuestro país. Por poner un ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana sólo 10% de quienes presentan examen de admisión logran tener un espacio y esto da cuenta de la exclusión educativa que tenemos en nuestro país; las razones de esta exclusión son diversas: falta de apoyos económicos, una formación académica precaria, dificultad para trasladarse a la sede educativa e incluso residir en un lugar diferente al de origen para cursar los estudios, necesidad de laborar mientras se cursan los estudios universitarios, la violencia causada por grupos de narcotráfico o delincuenciales. Las causas por las que no se accede a la educación superior no deben ser observadas en el ámbito de lo singular; la exclusión educativa es un fenómeno colectivo en el cual las múltiples causas se entretajan y dan cuenta de la situación actual en la que nos encontramos como sociedad.

Para contrarrestar esta situación de exclusión y precarización en la vida de los jóvenes de todo el país se estableció en México un nuevo programa de educación superior, ahora impartido por las UBBJG. El 30 de julio de 2019, por decreto presidencial, se creó dicho programa y se iniciaron actividades entre marzo y agosto de 2019. El objetivo de este programa es:

[...] formar profesionistas que tengan sentido y vocación hacia el servicio público, comprometidos/as con las necesidades sociales de la población más desfavorecida del país, con conocimiento de los problemas que plantean la supervivencia y sustentabilidad de las comunidades en que residen, y responsabilidad sobre el bienestar y calidad de vida de sus pobladores. Jóvenes y adultos formados en un amplio horizonte que les permita desarrollar sus capacidades, creatividad, sentido crítico y propositivo, experiencia práctica e interacción armoniosa con su entorno.¹

¹ Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, “Estatuto Académico”, en *Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*, México, 2022.

Por medio de este programa educativo se pretende establecer un modelo de ES que recupere el vínculo comunitario, donde se establezcan relaciones de respeto, solidaridad entre estudiantes, docentes y la comunidad; es por eso que sus sedes se establecen en localidades apartadas y en condiciones de marginalidad. Las UBBJG tienen un carácter gratuito, deben impartir clases de tipo presencial y tener un sentido de arraigo en la comunidad: “En todas nuestras sedes se estudia y aprecia nuestro patrimonio histórico cultural y natural; se aprende y practica al menos una lengua originaria de la comunidad en que radicamos”.² Se pretende que los conocimientos que se construyan en la formación profesional se retribuyan a la comunidad y se puedan resolver problemas locales. Es importante destacar que en su página de información se explica que la selección de carreras a impartir en cada sede fue acordada con la comunidad, según sus necesidades y cuentan con seis áreas de conocimiento: Salud, Energía, Desarrollo regional sustentable, Procesos agroalimentarios, Patrimonio histórico y cultural, y Estudios sociales.

Para ingresar a este programa educativo no se requiere examen de admisión y a los estudiantes se les otorga una beca de 2,400 pesos. Las convocatorias se ofertan según las necesidades locales en cada sede. Es importante mencionar que la selección y contratación del profesorado prioriza el trabajo comunitario, además de la disposición de fijar su domicilio en la sede del programa. Y para establecer condiciones de conocimientos igualitarias se programaron cursos de recuperación de conocimientos, que tienen una duración de cinco semanas y cuyo objetivo es fortalecer conocimientos necesarios para generar hábitos de estudio, saber sobre el conocimiento de su comunidad y la situación de los jóvenes. Estos son algunos lineamientos que podemos encontrar en el programa oficial de las UBBJG; el objetivo del proyecto es tener por lo menos una matrícula de 30 mil estudiantes, pero hasta ahora se tiene registrados sólo a cuatro mil.

Hasta este momento hemos presentado el proyecto educativo del sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador, sin lugar a dudas polémico y con muchas interrogantes. Más allá de los cuestionamientos que existen respecto al desarrollo de dicho proyecto es necesario reconocer que se está abriendo una brecha amplia en materia de educación en este país, que presenta un rezago educativo considerable. Hasta antes de este periodo presidencial no se observa en el país ningún avance en esta materia; de aquí la relevancia de conocer cómo se construyen en las comunidades estos espacios educativos y cómo los jóvenes se suman a la propuesta.

² *Idem.*

Hemos encontrado algunos trabajos periodísticos que dan cuenta de una serie de carencias que se observan en la ejecución del programa, e incluso también algún trabajo académico que muestra cómo se establece su operación, y si bien este tipo de documentos es importante, ya que visibiliza una serie de problemas que se pueden ir solucionando, nos parece de primer orden saber quiénes conforman el estudiantado y la planta docente de este programa educativo, y cómo se vive el ser parte de esta institución.

Para determinar quiénes son los estudiantes, qué significa serlo y cómo se ha construido este espacio educativo, es importante elaborar una mirada teórica al respecto, analizar y asumir el programa que nos ocupa como la institución educativa que puede formar y construir maneras de estar en el mundo. Si bien la institución escolar tiene como función primordial establecer un orden social por medio de enseñar conocimientos considerados apropiados para que los estudiantes desarrollen un perfil profesional y puedan incorporarse a la vida productiva y útil en su comunidad, primero debemos tener en cuenta que las instituciones no sólo transmiten conocimientos, sino que también se encargan de producir un imaginario social, ya que en el aspecto simbólico establecen la circulación de valores, símbolos, mitos que instituyen un sentido organizador en la sociedad dentro de un campo histórico-social determinado, es decir, sólo tienen sentido para los sujetos involucrados en ese campo.

Al respecto, es importante observar el paso de los estudiantes en la institución educativa, particularmente en el programa UBBJG, ya que desde el nombre se construye una serie de maneras de pensar, de estar y de vivir la formación escolar. Los sujetos, en toda la historia, han sido normados, modelados y construidos por varias instituciones, originando así una práctica civilizatoria que les encuadra en las necesidades específicas de la sociedad; no se debe olvidar que antes de su ingreso a la institución educativa han llevado a cabo una rutina de actividades que deriva de su mundo habitual y comprende un estilo de vida, mismo que se entrelaza en su formación académica. De esta manera se puede ver que el paso por el ámbito educativo conlleva procesos y producciones de sentido que derivan de sus experiencias y del cruce simbólico de las diferentes instituciones por las que son atravesados los estudiantes; circulan así diferentes niveles de información que determinan su manera de construir su paso por la institución universitaria, y es aquí donde nos queremos detener a pensar y reconstruir una narrativa que permita conocer qué significa para estos jóvenes su tránsito por la universidad, cómo construyen en lo simbólico su experiencia educativa, al igual que acercarnos a su historia de vida en relación con su conformación académica.

Las Universidades del Bienestar pueden ser consideradas como una de las políticas públicas sobre educación más relevante planteada en los últimos 20 años, ya que desde hace tiempo no se da una inversión tan importante en esta área, y seguramente tiene muchas deficiencias operativas, pero sin lugar a dudas éstas pueden ser subsanadas. Se pueden realizar informes y reportes al respecto, pero pocas veces se considera a los actores principales de esta política para generar una evaluación sobre la misma. Es por eso que conocer quiénes son los estudiantes de este programa educativo, cómo construyen su formación profesional, cómo establecen sus vínculos con su comunidad a partir de esta formación escolar y qué significa para ellos ser estudiantes universitarios puede dar cuenta de las relaciones con sus comunidades, lo que impacta en la manera en que se construyen como sujetos.

Desigualdad e inclusión en la educación superior

Dentro de las investigaciones adscritas al ámbito educativo se vislumbran diversas y vastas posturas; una es el estudio de la exclusión en el ámbito educativo en los niveles básico, medio y superior. Al respecto, Emilio Tenti distingue dos dimensiones que componen la exclusión educativa: la primera consiste en estar fuera de la escuela en tanto la incorporación de la población, y la segunda se relaciona con la exclusión al conocimiento, debida a factores económicos, a factores afines a la estructura y dinámicas familiares de los sujetos, a factores culturales de las nuevas generaciones o a factores escolares, vinculados con las características de la oferta educativa,³ esta última relacionada principalmente con la deficiencia del sistema educativo ante los modelos y formas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas y sus mecanismos de selección en los distintos niveles académicos.

Ante estas preocupaciones, algunos organismos internacionales y países han tomado cartas en el asunto recurriendo a una serie de estrategias para superar las deficiencias y para romper con el modelo educativo hegemónico y tradicional. Se trata de diversificar la oferta en múltiples modalidades y métodos pedagógicos, fortalecer las iniciativas institucionales en su adecuación a las particularidades sociales y el despliegue de políticas compensatorias equitativas, tal como la asignación de recursos escolares y extraescolares.⁴

³ Emilio Tenti Fanfani, “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, Colombia, enero-junio de 2008, p. 64.

⁴ *Ibid.*, p. 65.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación es un derecho humano fundamental de origen gratuito, obligatorio, accesible y equitativo que implica facilitar y proveer, en el terreno operativo, las condiciones indispensables para una vida digna, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible⁵ con base en cuatro dimensiones normativas:

1. Disponibilidad, que se refiere a las instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente para la población;
2. La accesibilidad en sus tres aspectos: i) no discriminación, ii) accesibilidad física (ya sea por su localización geográfica o tecnológica), y iii) accesibilidad económica (que esté al alcance de todos);
3. La aceptabilidad, que apunta a la forma y el fondo de la educación; y
4. La adaptabilidad, que consiste en que la educación debe adecuarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación.⁶

En 2018 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en aras de obtener la sostenibilidad económica, social y ambiental por medio de 17 objetivos globales con acceso a los derechos universales y en igualdad de condiciones, donde la participación activa estatal, privada y de la sociedad civil son la columna vertebral para su alcance.

Dentro de dichos objetivos se encuentra, en cuarto lugar, “educación de calidad”, que consiste en garantizar desde la educación básica hasta la superior, ya sea de carácter técnico o profesional, la inclusión, equidad y calidad mediante una formación sólida que permita adquirir habilidades y competencias, y a su vez, eliminar brechas de género, inaccesibilidad, marginación y vulnerabilidad.⁷

A escala nacional, este cuarto objetivo fue sumado a las viejas y nuevas prioridades del gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública (SEP), siendo esta última la responsable de realizar diagnósticos y estrategias educativas con diversos grupos de trabajo y especialistas en el tema.

⁵ UNESCO, “El derecho a la educación”, *La educación transforma vidas*, UNESCO, s.f. [<https://www.unesco.org/es/education/right-education>].

⁶ José Luis González Callejas *et al.*, “Justicia espacial y derecho a la educación superior en Oaxaca”, en *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 100, México, noviembre 2022, pp. 179-196.

⁷ Organización de las Naciones Unidas, *Agenda 2030 y los Objetivo de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, 2018, p. 16.

En esta tesitura, se hicieron modificaciones al marco normativo de la educación, tal como sucedió con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato o bien, con la actual obligatoriedad de la ES expedida en el artículo 48 de la Ley General de Educación Superior, misma que responsabiliza al Estado para establecer políticas con base en la equidad y no discriminación, la optimización de espacios o infraestructura educativa, servicios, movilidad y caminos, promoción a la permanencia mediante apoyos de diversa índole, y la actualización sistemática de los planes y programas de estudio con un enfoque intercultural, tomando en cuenta la región, la diversidad sociocultural y lingüística del país.⁸

De lo anterior, como parte de su proyecto de nación, López Obrador enfocó la ES en una enseñanza descentralizada, de calidad, gratuita y abierta en regiones y comunidades alejadas de las zonas pobladas y mayormente vulnerables⁹ en sus 145 sedes ubicadas —a excepción de Baja California Sur— en 31 entidades del país, siendo Oaxaca (18), Chiapas (14), Veracruz (10) y Ciudad de México (10) los estados que cuentan con más universidades del bienestar.¹⁰

Ante este contexto, Hillman y Weichman señalan cómo la geografía es clave para garantizar la accesibilidad educativa en el nivel superior, pues la distribución geográfica da forma a la equidad espacial y a las oportunidades educativas de carácter público, comunitario o privado, mismas que responden a patrones relacionados con el grupo étnico y la clase social mediante procesos de selección y exclusión, dando cabida a los desiertos educativos, entendidos como la ausencia de escuelas o donde la oferta educativa superior es limitada a una sola institución en un determinado lugar.¹¹

Al respecto, Blagg *et al.* definen el concepto de *desierto educativo* como la falta de programas educativos o inaccesibilidad a los mismos, situación que desemboca en un desierto de elección, el cual se refiere a la accesibilidad de uno o más programas

⁸ *Diario Oficial de la Federación*, Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, México, 2019.

⁹ Secretaría de Educación Pública, “Aumentará a 137 las sedes de Universidades para el Bienestar para estudiar carreras de la salud: Raquel Sosa Elízaga”, en *Boletín SEP*, núm. 259, México, 7 noviembre de 2022.

¹⁰ Humberto González *et al.*, “La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 34, núm. 2, México, 2022, p. 130.

¹¹ Nicholas Hillman *et al.*, “Education Deserts: The continued significance of Place”, en *The Twenty-First Century, Viewpoints: Voices from the Field*, Washington, DC, 2016, pp. 1-18.

educativos, pero que éstos no cuentan con la información necesaria para hacer comparaciones en términos curriculares, costos, materiales, plantilla docente, infraestructura, entre otros,¹² que inciden directamente en la toma de decisión del futuro estudiante.

En este tenor, Mejía *et al.* señalan que la desconcentración territorial de la oferta de ES favorecerá la inclusión social a partir del acercamiento de las universidades a las zonas metropolitanas y en los municipios más pobres; sin embargo, en su estudio revelan que la aplicación empírica queda a deber la garantía de una cobertura ampliada en función de la calidad y accesibilidad física, económica y equitativa que tanto se requiere.¹³

Asimismo, Richard James se cuestiona la posibilidad de formular una política pública que mejore la calidad educativa en el ámbito rural, rescatando dos aspectos clave: por un lado, los efectos de la distancia y la clase, concretamente en las circunstancias económicas que condicionan el término del bachillerato o su equivalente y, a su vez, el ingreso a la educación superior; y por otro lado, la alta rotación del profesorado, la falta de servicios especializados, restricción de diversos planes de estudio y una alta proporción de maestros jóvenes e inexpertos asignados en las escuelas rurales.¹⁴

Si bien México está lejos de tener estrategias educativas que lleguen a toda la población y resuelvan de tajo las implicaciones presupuestales, de diagnóstico, aplicación, intereses y realidades en los ámbitos local e institucional, agudizando, inclusive, la desigualdad educativa que tanto se busca superar, las políticas educativas de nivel superior dirigidas a poblaciones ubicadas en los desiertos educativos desempeñan un papel importante, además del crecimiento de capital cultural para la comunidad y la absorción significativa de los residentes; existe una oportunidad y acceso a la ES sin que la distancia, los lazos afectivos o el nivel socioeconómico sean hasta cierto punto un problema.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) descentralizadas no están exentas de la alta rotación de personal administrativo y académico, falta de servicios especializados, diversidad en la oferta educativa, costos inaccesibles y rasgos culturales del

¹² Kristin Blagg *et al.*, “Choice Deserts How Geography Limits the Potential Impact of Earnings Data on Higher Education”, en *Urban Institute. Elevate the Debate*, 2016, pp. 1-37.

¹³ Gustavo Mejía Pérez *et al.*, “Territorios desiguales: el caso de la Universidad Mexiquense del Bicentenario”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, enero-junio, México, 2019, pp. 165-189.

¹⁴ Richard James, *Rural and isolated students and the factors influencing their higher education choices*, The University of Melbourne Australia, 1999, pp. 1-13.

contexto regional,¹⁵ pero los investigadores y principalmente los formuladores de políticas deberán continuar buscando soluciones para mejorar la educación.

La política como proceso sociocultural

Ante este panorama y tomando en cuenta la urgencia y pertinencia para atender los problemas educativos que arrastra nuestro país, consideramos oportuno considerar con distintas metodologías que nos permitan contar con nuevos marcos interpretativos para analizar el programa UBBJG. La perspectiva de la antropología de la política pública recupera una visión humanista y etnográfica para entender aspectos de la política que vale la pena considerar, como la visión y subjetividad de los que participan en este proceso.

La realidad social es un entramado complejo que el paradigma economicista y técnico-funcional no logra comprender ni abarcar en su totalidad. Por eso resulta necesario incorporar otras variables que la interdisciplinariedad nos ofrece. En ese sentido, Clemencia Ramírez (2010) menciona que:

Hacer etnografía de la política pública significa reconocer que su formulación es un proceso sociocultural y, como tal interpreta, clasifica y genera realidades, además de moldear a los sujetos a quienes se dirige. Los tecnócratas que formulan las políticas públicas también se tornan en sujetos de investigación como actores situados en contextos de poder específicos, con ideologías, intereses y objetivos concretos e inmersos en sistemas de pensamiento que se plasman en la política pública.¹⁶

La política, como dispositivo de poder, puede y debe ser resignificable para los sujetos que participan, ya que son éstos los que elaboran su propia lectura de la misma y se apropian de ésta de acuerdo con la experiencia que tengan derivada de ella. Por tanto, el marco conceptual que surge desde el que formula la política debe mantenerse flexible, acorde con las respuestas y significaciones que los participantes adquieran y otorguen a la política. Sólo así se democratiza a la política pública, como elemento moldeable que recupera las miradas y matices de los actores a los que está dirigida.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ María Clemencia Ramírez, “La antropología de la política pública”, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10, Colombia, enero-junio, 2010, p. 13.

Incorporar la interpretación de la política permite dar paso a su reformulación a partir de las necesidades y vivencias de los actores sociales, de tal manera que no sólo se tomen en cuenta aspectos técnicos, sino también las subjetividades del individuo que enriquece el análisis, así como al propio instrumento de poder.

Todo lo anterior hace necesario conocer quiénes son los beneficiarios de este programa, cuáles son sus trayectorias de vida, el cambio que viven a partir de estar inscritos en dichas universidades, sus expectativas y deseos, los problemas a los que se enfrentan y que pueden o no estar en el diagnóstico de la política ni en las predefiniciones institucionales. Esto, a su vez, se convierte en insumos para evaluar el programa, en la medida en que corresponde a las expectativas de los estudiantes.

Tomando en cuenta este enfoque, resulta prioritario para nosotras realizar una etnografía de la política pública, recuperar la voz de los actores sociales participantes, adentrarnos en su mundo y a partir de eso construir las narrativas marginales, aquellas que no se cuentan de manera oficial, pero que son las que encarnan la vida social que a veces, como investigadoras, desconocemos.

Este capítulo es un primer acercamiento a un proyecto mayor, una primera mirada a una iniciativa que busca tomar distancia de los marcos institucionales y de los paradigmas dominantes, no para negar su utilidad, sino para enriquecer el estudio desde la riqueza de otras disciplinas y otros enfoques.

A partir de eso, también es necesario reconocer otro nuevo enfoque de políticas públicas, que es la construcción de narrativas, es decir, la historia detrás de la cual los ejes prioritarios de gobierno se verbalizan en historias capaces de despertar emociones en la gente para su aceptación o rechazo y, además, el cómo moldean las realidades. La pregunta fundamental en este nuevo enfoque es acerca de la importancia que tienen las narrativas, ya sea desde lo individual, como de coalición, hasta lo institucional o de cultura en el proceso de políticas públicas.¹⁷

Una vez creadas, las políticas entran en una compleja red de relaciones con varios agentes, actores e instituciones; de ahí la necesidad de conocer las múltiples y, en ocasiones, contradictorias interpretaciones que a aquéllas otorgan las personas que intervienen en estos dispositivos.

¹⁷ M. K. McBeth *et al.*, “The Narrative Policy Framework”, en P.A. Sabatier y Christopher Weible, C. (eds.), *Theories of the Policy Process*, 3ra. ed., 2014, pp. 225-266.

A manera de conclusión

A raíz de la llegada a la Presidencia de Andrés Manuel López Obrador, y como ocurre en cualquier cambio de gobierno, la opinión pública se divide a favor o en contra de los programas prioritarios que el gobierno en turno elige como ejes rectores de la administración. En este caso, asumiendo que hubo un giro de enfoque sobre los destinatarios de las políticas con el lema de campaña “Por el bien de todos, primero los pobres”, las Universidades del Bienestar han sido objeto de algunas evaluaciones que se hacen con la poca información que se obtiene desde los portales de internet.

Al ser un programa ambicioso que busca coadyuvar en la reducción de la desigualdad y hacer justicia socioespacial dentro de un mismo sistema de mercado cuyos valores permean toda acción gubernamental, necesitamos análisis someros sobre lo que realísticamente puede o no puede abarcar una política que se enfrenta con las inercias y contradicciones de nuestro sistema social.

En ese sentido, hasta el momento detectamos trabajos de investigación que han estudiado la opacidad con la que operan dichas universidades, la falta de mecanismos institucionales para una correcta evaluación, la falta de estructura debido a la premura con la que fueron creadas estas instituciones.

Dado que este programa es de reciente creación y con aristas complejas a considerar, escasean los estudios y documentos para tener una evaluación definitiva de la política. En este sentido, identificamos que el estudio (quizá el que cuenta con mayor circulación y difusión) de la asociación Mexicanos contra la corrupción recalca algunos de los problemas urgentes a resolver y que ponen en duda la eficacia de estas universidades para atender a su población objetivo y, sobre todo, ser una alternativa para ofrecer servicios educativos de calidad que no sigan reproduciendo el círculo vicioso con tintes progresistas que, lejos de erradicar, profundice la desigualdad de un sector ya de por sí vulnerable. Algunos de los aspectos que se recuperan para su atención son:¹⁸

- La sola localización de estos planteles es un desafío para la infraestructura y la búsqueda y contratación de personal docente capacitado para trabajar en condiciones paupérrimas.
- El costo por estudiante en estas universidades es mucho más alto, ya que en estas zonas la población con bachillerato concluido que pueda acceder

¹⁸ Mexicanos contra la corrupción, *Evaluación del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*, México, 2020, p. 87.

a la educación superior es menor, es decir, no se tiene ubicada la oferta de estudiantes que acrediten que tienen las credenciales necesarias para asegurar su atención.

- Hay deficiencias graves en la creación del programa, pues no existen lineamientos operativos que presenten sus características de diseño ni tampoco sus procesos operativos.
- La opacidad de información: según este informe, no se cuenta con información pública respecto a la cuantificación de su población ni mucho menos respecto a la estrategia para su cobertura y acreditación, lo que deriva en una fuerte confusión respecto al presupuesto que se le asigna y los resultados que obtiene.
- Inconsistencias respecto a sus lineamientos: se menciona que aproximadamente cuatro de cada 10 planteles están localizados en zonas de alta o muy alta marginación, que era requisito y norma para la justificación de su existencia.
- Por último, las condiciones irregulares y de infraestructura son uno de los problemas más graves de las Universidades del Bienestar, ya que no cuentan con las condiciones necesarias para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de Educación Superior en México, lo que pone en riesgo la obtención de la cédula profesional de sus egresados.

Asimismo, González, Mejía y González Callejas añaden nuevas variables a considerar para una estimación más precisa de los efectos de este programa, como son: población, pobreza, oferta de educación superior, migración, porcentaje de población indígena y violencia en el ámbito municipal. Ellos, por su parte, concluyen que “el propio diseño de las UBBJG muestra importantes inconsistencias de origen, pues al parecer la definición de los criterios tiene que ver más con un voluntarismo fundado en posturas ético-políticas y en los dividendos del uso político-electoral de un programa social que en criterios estrictamente educativos”.¹⁹

Por nuestra parte, pensamos que es necesario recorrer nuevas rutas metodológicas que estudien variables que engloben diversos sentidos de la política, como la geografía, las políticas educativas y, por supuesto, la población joven en busca de ingresar al nivel superior; además, se debe dar seguimiento a las trayectorias y

¹⁹ Humberto González *et al.*, “Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23, México, 2021, pp. 1-15.

experiencias académicas de los egresados para contrastar los avances, retrocesos o cambios del programa de manera diferente a lo que se ha evaluado y se considera importante; igualmente, hay que repensar la universidad como un espacio de construcción y no únicamente como un trampolín de la movilidad social, especialmente sobre aquellas políticas sociales que tratan de seguir la dinámica de la educación rural y la superación de sus obstáculos como son las Universidades del Bienestar en su iniciativa teórica de inclusión educativa, justicia social y transformación nacional.²⁰ Con este tipo de estudios pueden surgir planes, acciones y una mejor comprensión de todo el entramado de actores sociales, instituciones, población y rasgos culturales que trastoca este programa al garantizar la inclusión educativa, mismo que hoy se ha flexibilizado en sus criterios²¹ programáticos en aras de corresponder con la realidad local.

Referencias

- Blagg, Kristin *et al.*, “Choice Deserts How Geography Limits the Potential Impact of Earnings Data on Higher Education”, en *Urban Institute. Elevate the Debate*, 2016, pp. 1-37.
- Clemencia Ramírez, María, “La antropología de la política pública”, *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10, enero-junio, Colombia, 2010, pp. 13-17.
- Diario Oficial de la Federación*, Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, México, 2019.
- , Lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa de las UBBJG, México, 2022.
- González, Humberto *et al.*, “La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 34, núm. 2, México, 2022, pp. 123-146.
- , “Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23, México, 2021, pp. 1-15.
- González Callejas, José Luis *et al.*, “Justicia espacial y derecho a la educación superior en Oaxaca”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 100, México, noviembre 2022, pp. 179-96.

²⁰ Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, “Principios, valores y responsabilidades que deben regir a las personas participantes en el Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)”, en *Estatuto Académico*, México, 2020, p. 2.

²¹ Véase los *Lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa de las UBBJG*, publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, México, 2022.

- Hillman, Nicholas, *et al.*, “Education Deserts: The continued significance of ‘Place’”, en *The Twenty-First Century, Viewpoints: Voices from the Field*, Washington, DC, 2016, pp. 1-18.
- James, Richard, *Rural and isolated students and the factors influencing their higher education choices*, The University of Melbourne, Australia, 1999, pp. 1-13.
- McBeth, M. K. *et al.*, “The Narrative Policy Framework”, en Sabatier, P. A. y Weible, C. (eds.), *Theories of the Policy Process*, 3a. ed., 2014, pp. 225-266.
- Mejía Pérez, Gustavo *et al.*, “Territorios desiguales: el caso de la Universidad Mexiquense del Bicentenario”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, enero-junio, México, 2019, pp. 165-189.
- Mexicanos contra la corrupción, *Evaluación del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*, México, 2020, pp. 117.
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, “Principios, valores y responsabilidades que deben regir a las personas participantes en el Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)”, *Estatuto Académico*, México, 2020, pp. 1-5.
- , “Estatuto Académico”, en *Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*, México, 2022.
- Organización de las Naciones Unidas, *Agenda 2030 y los Objetivo de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, 2018.
- Osuna García, J. *et al.*, “Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 100, México, 2022, pp. 237-262.
- Secretaría de Educación Pública, “Aumentará a 137 las sedes de Universidades para el Bienestar para estudiar carreras de la salud: Raquel Sosa Elízaga”, *Boletín SEP*, núm. 259, México, 7 noviembre de 2022.
- Tenti Fanfani, Emilio, “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, enero-junio, Colombia, 2008, pp. 60-73.
- UNESCO, “El derecho a la educación”, en *La educación transforma vidas*, s.f., UNESCO.

Consideraciones en la trayectoria escolar de los estudiantes de matemáticas en ciencias sociales

Edith Ariza Gómez
Jorge Óscar Rouquette Alvarado

Introducción

La matemática es una ciencia que se ha incorporado a los programas y planes de estudio en todos los niveles educativos, con un carácter formativo para integrar el pensamiento lógico formal, por lo que se incluye en mayor o menor medida en los planes de estudio, con la finalidad de proporcionar conocimientos indispensables de carácter práctico o instrumental, orientados a la solución de problemas.

Sin embargo, en los programas de estudio en general, sólo se hace énfasis en promover el conocimiento de la herramienta matemática, sus métodos y técnicas, pero no su aplicación real en la vida cotidiana. Esto con el paso del tiempo produce marcos referenciales deficientes y formas de pensamiento no fundamentadas bajo los principios de la lógica matemática.

La enseñanza de la matemática contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento y destrezas cognitivas de identificación, análisis y síntesis, que fortalecen y ayudan a promover la capacidad de razonamiento, la organización mental y la aplicación del rigor matemático en la toma de decisiones.

Las matemáticas son un área de conocimiento que colabora con diversas disciplinas en sus programas de estudio y en sus áreas profesionales; sin embargo, su aprendizaje y aplicación en la solución de problemas no se logra de manera adecuada. Esto se puede corroborar en las distintas evaluaciones nacionales, como la

Evaluación diagnóstica para alumnos de educación básica, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 2020 y 2021¹ o las internacionales como la efectuada en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (PISA), que evaluó a detalle el desempeño en matemáticas de los estudiantes de 15 años en el año 2012, que en general corresponde a estudiantes inscritos en educación media superior y que, para México, resultó ser de un nivel muy bajo.²

Para observar y analizar el cambio en el desempeño académico de los estudiantes, la propuesta es analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante su trayectoria escolar, las cuales muestran las perspectivas institucionales que se tienen sobre el dominio y empleo de esta área del conocimiento. Por tanto, hay que analizar y buscar la forma de promoverlas de manera adecuada.³

Aunque en el ambiente educativo se planean tiempos promedio para tratar diversos temas de matemáticas, se debe considerar que cada individuo tiene un aprendizaje diferente de las mismas, ya que utiliza variadas estrategias y aprende con distintas velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque en general tenga las mismas motivaciones y un nivel similar de preparación. Esto lleva a que no sólo se deben analizar los estilos de aprendizaje, ya que la manera de aprender puede cambiar constantemente, dependiendo del contexto de cada estudiante. Al respecto, Román (1998) destaca que las percepciones y actitudes pueden cambiarse, y que cuando a los estudiantes se les enseña con su propio estilo de aprendizaje aprenden mejor.

Con el fin de contrastar las estrategias de enseñanza con las expectativas de los estudiantes sobre el empleo y formas de uso de las matemáticas en la vida cotidiana durante su trayectoria escolar en la licenciatura, se proyecta este estudio mediante el diseño y aplicación de un cuestionario a 430 estudiantes de las licenciaturas de Administración, Economía, y Política y Gestión Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Entre los resultados se observa que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se diversifican con los años de estudio de los estudiantes, lo que responde a una mayor madurez académica. También, que la percepción de los estudiantes sobre el uso de las matemáticas en la vida cotidiana va cambiando en

¹ Planea, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, Educación Media Superior, Gobierno de México, 2001. Disponible en [<http://planea.sep.gob.mx/ms>].

² México, sin avance en desempeño educativo: PISA 2012, Educación futura.

³ A. Bandura, *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*, Martínez-Roca (original inglés, 1986), Barcelona, 1987.

cada programación trimestral. Esto se puede asociar con las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente. Los resultados muestran que los estudiantes aun al terminar con sus cursos de licenciatura, no tienen muy claro el alcance y las posibilidades de uso de las diferentes ramas de las matemáticas, por lo que se deben realizar estrategias orientadas a lograr esta construcción, tan necesaria para poder construir los marcos referenciales cognitivos de manera adecuada.

Antecedentes

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el aula escolar durante los cursos regulares de matemáticas a nivel licenciatura tendrán que ir mejorando con el tiempo, y para realizar los procesos de síntesis del conocimiento, en la vinculación de la teoría con la práctica, recomendamos realizar tareas orientadas a la solución de problemas relacionados con la licenciatura de estudio.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permite entender los comportamientos y acciones realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como saber cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y el tipo de acciones concretas que tanto el estudiantado como los docentes llevan a cabo en determinadas situaciones.

Para comprender y analizar los estilos de aprendizaje, se considera como base la clasificación propuesta por De Corte,⁴ quien propone que la mayoría de los factores implicados se pueden ubicar en seis categorías:

1. Los factores cognitivos, que se relacionan con la forma de adquirir el conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas.
2. Los factores afectivos, que incluyen la motivación y expectativas.
3. Preferencias por ciertos contenidos temáticos.
4. Las preferencias relativas a la forma de instrucción.
5. Los factores ambientales.
6. Las dimensiones de personalidad.

⁴ E. De Corte, "Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills", *International Journal of Educational Research*, 1987, vol. 11, núm. 6, pp. 601-712.

Metodología

Se tomaron en cuenta los avances teóricos sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados por De Corte (1987), para contrastar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con las expectativas de los estudiantes en el empleo de las matemáticas en la vida cotidiana. Estos elementos se integraron en un cuestionario aplicado a 430 estudiantes de las licenciaturas de Administración, Economía y Política y Gestión Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la primera parte del año 2020 (trimestre 20-I reprogramado por inicio de la pandemia covid-19). Se realizó la selección con alumnos que cursaban tercero, sexto, noveno y duodécimo trimestre de su licenciatura respectiva.

En apoyo de este estudio, las preguntas se agrupan en los siguientes ejes de análisis: perfil del entrevistado, qué conoce sobre el tema, qué acciones realizan los estudiantes y cuáles son las propuestas para mejorar las estrategias de aprendizaje. Además, se analizan los procesos cognitivos de identificación, análisis y síntesis del conocimiento matemático de los estudiantes, basados en la taxonomía de Bloom.⁵

A partir de los resultados obtenidos, se llevó a cabo el análisis de las acciones de los docentes involucrados en la enseñanza de matemáticas, se revisaron los aspectos sobre la promoción de los elementos cognitivos, así como el uso de las estrategias de enseñanza. Por otra parte, se desarrolla el análisis de las acciones realizadas por los estudiantes de matemáticas respecto al uso de elementos cognitivos utilizados para el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la forma de trabajo y, finalmente, el dominio y aplicación que poseen de ciertas áreas de matemáticas.

En los cuadros se presentan los datos en porcentajes obtenidos por columna. Esto debido al interés de comparar el respectivo trimestre que estaba cursando el estudiante durante el periodo mencionado, así como para llevar a cabo la comparación entre los trimestres tercero, sexto, noveno y duodécimo.

Promoción de elementos cognitivos por parte de los docentes de matemáticas

En el desarrollo de la teoría cognitiva se afirma que el conocimiento no es una simple acumulación de datos. La construcción del conocimiento es la estructura de

⁵ L.W.Anderson y D. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York, Longman, 2001.

los elementos de información vinculados por relaciones de identificación, análisis y síntesis, que forman un todo organizado y significativo, ubicado en marcos referenciales que se construyen y modifican con el paso del tiempo y en relación con las experiencias educativas.

Con este estudio se confirma que la memoria en matemáticas no se utiliza sólo para hacer una copia exacta o para almacenar fórmulas; esto se debe a que en matemáticas es importante aprender también el proceso, ya que el cambio de un solo dato genera resultados diferentes dentro de un umbral de valores posibles.

En matemáticas se almacenan fórmulas y métodos que resumen la información y el comportamiento relativo a muchos casos particulares. De esta manera, la memoria puede almacenar la información resumida de grandes cantidades de información de una manera eficaz.⁶ Sin embargo, en matemáticas se requiere almacenar también métodos, postulados y procesos asociados a la correcta aplicación de los elementos teóricos para la solución de problemas, pero no en cada uno de los ejemplos o ejercicios concretos, sino en los procedimientos generales.

Los elementos que se analizan en este trabajo son los procesos cognitivos de identificación, análisis y síntesis basados en la taxonomía de Bloom.

La identificación se refiere a recordar información previamente aprendida. Reconocer informaciones, ideas, teoremas, postulados, métodos, símbolos y definiciones. El estudiante tiene que realizar de manera inicial una selección de lo más importante, de lo esencial del problema y del contexto, la estructura y los factores que intervienen, así como de sus relaciones.

El análisis es la comprensión de cada elemento matemático, mediante la descomposición de sus partes. Generalmente se realizan dos tipos de análisis: el de la estructura, que implica clasificar las partes que intervienen y su relación entre sí. Y el funcional, donde se hace explícita cada una de las partes del proceso y los elementos que intervienen, se nombran, enumeran y se especifica la secuencia a realizar, desde el inicio hasta determinar el fin.

En la síntesis el estudiante integra y combina los elementos aprendidos y planea nuevas formas de efectuar el mismo proceso. Además, vincula lo recién aprendido en la posible solución de problemas similares.

En los resultados de la pregunta sobre los elementos de conocimiento de matemáticas que se promueven en la docencia, de acuerdo con la opinión de los alumnos participantes, se observa que en todos los trimestres predominan las actividades

⁶ José María Román y Sagrario Gallego, *ACRA. Escala de estrategias de aprendizaje*, Madrid, TEA Ediciones, 2001.

orientadas al análisis (cuadro 1). En los trimestres sexto y noveno es cuando se promueven en mayor medida los elementos cognitivos de identificación, análisis y síntesis. En cambio, las actividades de síntesis indican porcentajes muy bajos de 3.5 y 4.3%, correspondientes al tercero y duodécimo. Sin embargo, para mejorar el aprendizaje se debería aumentar más las actividades orientadas a la síntesis del conocimiento.

Es posible que haya factores que propician esta percepción de los estudiantes, como puede ser el tema de matemáticas en el trimestre que se considera; en tercero se estudia álgebra, mientras que en el duodécimo la aplicación de las matemáticas en las propuestas de investigación que realizan los alumnos es prácticamente inexistente.

Cuadro 1. Porcentaje de elementos cognitivos promovidos en la docencia en diferentes trimestres (porcentajes por columna)

NIVELES	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Identificación	7.3	19.9	17.9	19.1
Análisis	89.2	63.9	62.2	76.6
Síntesis	3.5	16.2	19.9	4.3
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico spss.

Uso de estrategias de enseñanza

En la enseñanza tradicional de las matemáticas se observa que, en general, el docente inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje presentando fórmulas y métodos de manera teórica y luego de la explicación del algoritmo de aplicación en ejemplos concretos. Es así como el estudiante debe seguir con la resolución de un ejercicio en clase, y la solución de una tarea que integra una colección de ejercicios, esperando que con esta acción el estudiante aprenda.

Para contrarrestar este modelo mecanicista tradicional, el docente debe, en primer lugar, tratar de motivar al estudiante para que busque aplicaciones reales que se pueden presentar en su vida laboral. Esto con el fin de que comprenda la necesidad y utilidad de los contenidos matemáticos.

Además, debe proporcionarle los materiales didácticos adecuados, donde se muestre una aplicación real con la interpretación de los resultados. Con estas

acciones se busca estimular la creatividad de los estudiantes y mejorar su aprendizaje, de acuerdo con lo mencionado por De Corte.⁷

En la práctica los alumnos comentan que utilizan muy pocos materiales didácticos en la mayoría de los trimestres. Las dinámicas grupales y el intercambio de información también son pocas, y se recomienda realizar más para mejorar el aprendizaje por medio de la socialización del conocimiento.

Se conoce que los docentes de matemáticas hacen muy poco uso de la investigación como una estrategia de enseñanza, a pesar de que hay un incremento del porcentaje de estudiantes que la utilizan, pero sólo llega a 13.8% de ellos en el último trimestre (cuadro 2). Esto se relaciona con la poca colaboración de los docentes que dirigen las investigaciones de los alumnos con la parte matemática.

Faltaría ensayar formas de motivar a los estudiantes de matemáticas en todos los trimestres. Una de éstas podría ser aplicar los elementos teóricos en la solución de problemas asociados con la licenciatura de estudios. En los resultados del cuadro 2 hay coincidencia de los alumnos en que el uso de la motivación dentro de las estrategias de enseñanza es muy bajo; sólo 11.5% que cursa el noveno trimestre indica su empleo.

En cambio, hay consenso en que se promueven correctamente las dinámicas grupales, lo cual tiene sentido porque la mayoría de los docentes de matemáticas forman equipos para trabajar diversos ejercicios o problemas. En cuanto al uso de materiales didácticos, se observa una pobreza en su preparación dado que sólo destaca el noveno trimestre con 27 por ciento.

Cuadro 2. Porcentaje de estrategias de enseñanza usadas en los diferentes trimestres (porcentajes por columna)

ESTRATEGIAS	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Uso de materiales didácticos	9.7	18.3	27.0	9.8
Promoción de dinámicas grupales	41.2	46.9	34.6	25.5
Uso de la investigación	0.0	4.5	7.6	13.8
Uso de la motivación	1.8	4.5	11.5	0.0
La forma tradicional	47.3	25.8	19.4	50.9
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico SPSS.

⁷ De Corte, "Acquisition and Transfer...", *op. cit.*

Es evidente, desde la percepción de los alumnos del sexto y noveno, que los docentes de matemáticas muestran en sus clases un paulatino abandono de la forma tradicional de abordar las matemáticas. Sin embargo, 50.9% de los estudiantes del duodécimo trimestre indican que predomina la conferencia magistral, y aquí es posible interpretar que dicha opinión se da por las características del sistema modular característico de la UAM Xochimilco, por el perfil del docente o por el programa de estudios respectivo. En cuanto a la opinión de los alumnos del tercer trimestre (47.3%) que toman su primer curso de matemáticas en la licenciatura, es posible que comparen la forma tradicional con su experiencia con los docentes en el nivel medio superior.

Elementos cognitivos utilizados por los estudiantes de matemáticas

En el cuadro 3 se observa que los estudiantes no logran integrar el conocimiento; muy pocos realizan los procesos de análisis y síntesis para aprender matemáticas. Este hecho demuestra que los estudiantes se centran en aprender sólo los elementos teóricos de las matemáticas, pero no llegan a analizar y generalizar el conocimiento matemático, tan necesario para vincular los contenidos teóricos con los prácticos en la solución de problemas.

Considerando el nivel de identificación que se propone en la taxonomía de Bloom, y a pesar del esfuerzo de los docentes de matemáticas, la absoluta mayoría de los alumnos se enfoca a leer, recordar el tema y aplicar en forma mecánica el procedimiento matemático.

Cuadro 3. Porcentaje de elementos cognitivos utilizados por los estudiantes (porcentajes por columna)

NIVELES	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Identificación	92.0	94.4	90.0	96.4
Análisis	6.0	2.8	3.4	1.2
Síntesis	2.0	2.8	6.6	2.4
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico spss.

Estrategias de aprendizaje

Un elemento fundamental para lograr un aprendizaje significativo es el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas. Éstas pueden ser definidas como recursos o procedimientos que debería utilizar el estudiante de matemáticas, ya que le permiten identificar, procesar, organizar, retener y recuperar la información con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo. Con estas acciones el estudiante puede planear, organizar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, en relación con los objetivos planteados desde el inicio del curso, es decir, realiza el proceso de metacognición.⁸

En la literatura las estrategias más utilizadas para comprender el significado son: la lectura, la elaboración de resúmenes, el repaso para conectar los conocimientos previos con los recientes, la toma de notas y la solución de problemas.⁹

En el cuadro 4 se muestran las estrategias que utilizaron los alumnos que participaron para aprender matemáticas. Los mayores porcentajes indican que repasar el tema visto en el aula y realizar ejercicios es positivo. Sin embargo, son porcentajes mayores respecto a las demás estrategias, pero son bajos para un aprendizaje adecuado. Parece que hay un *modus operandi* en la trayectoria académica del alumno, porque el repaso se mantiene con escasa diferencia del tercero al último trimestre. La realización de ejercicios es imprescindible en matemáticas; los alumnos que la utilizan tienen claridad en ello, pero como en el caso del repaso, los porcentajes no son suficientes, pues deberían estar por arriba de 70%. Algo más preocupante del cuadro 4 es que el porcentaje de alumnos que realiza ejercicios tiende a disminuir del tercero al duodécimo trimestre.

Otras estrategias que los estudiantes llevan a cabo son consultar libros, hacer las tareas que deja el docente, buscar aplicaciones prácticas, realizar preguntas en clase, ser constante en asistencia y tratar de comprender todos los elementos matemáticos del tema.

A pesar de que se mencionan diversas estrategias, es muy bajo el porcentaje de estudiantes que las aplican. Aquí el docente de matemáticas tendrá que desarrollar más actividades que ayuden a promover la vinculación de la teoría con la práctica, así como aumentar el uso de ellas para la solución de problemas que puedan presentarse en la realidad. Por fortuna, la memorización no entra como una estrategia de aprendizaje; sería fatal para un estudiante de ciencias sociales.

⁸ M. Del Cayo, "Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo", Salamanca, Colección Vitor, n1/4 17, Universidad de Salamanca, 1996.

⁹ Thomas Good y Jere Brophy, *Psicología educativa contemporánea*, México, McGraw-Hill, 1996.

Cuadro 4. Porcentaje de estrategias de aprendizaje utilizadas
(porcentajes por columna)

ESTRATEGIAS	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Memorizar	3.2	2.1	2.9	3.4
El repaso	21.6	21.1	30.1	33.3
La comprensión	2.6	4.2	8.8	2.3
Realizar ejercicios	53.1	42.1	30.1	33.3
Aplicación práctica	1.9	3.5	8.8	6.9
Realizar preguntas	0.0	8.5	2.9	2.3
Consultar libros	9.8	8.5	5.9	8.1
Ser constante	3.2	1.4	7.4	2.3
Tareas	4.5	8.5	2.9	8.1
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico SPSS.

Forma de trabajar en clase

La interacción grupal mediante la socialización del conocimiento permite que el estudiante se apropie del contenido de matemáticas, siendo protagonista de su propio aprendizaje. Cada estudiante debe actuar con independencia, pero es necesario que el intercambio de información mediante el acompañamiento del docente, de manera permanente, en cada actividad o sección del curso de matemáticas. En el aula presencial o virtual, deben prevalecer procesos comunicativos que respeten y potencien la participación individual de cada uno de los integrantes del grupo, estimulando la socialización del conocimiento.¹⁰

Como se menciona en el párrafo anterior, tanto en el aula presencial o virtual se debe promover el intercambio de información, la interacción y comunicación entre todos los miembros del grupo, con el fin de confrontar ideas y el uso de diversos métodos matemáticos para la resolución de problemas. Es decir, el trabajo en equipo tiende a promover el desarrollo de cada uno de sus integrantes.

¹⁰ Daniel Gil Pérez y Miguel Guzmán Ozámiz, *Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones*, documento de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, Popular, 1993.

Del cuadro 5, referente a la forma de trabajo, puede deducirse la importancia del estudio en grupo por parte de los estudiantes que se encuentran en el sexto y duodécimo trimestre, pero que no lo consideran así quienes cursan el noveno trimestre (11.3%). Esto está sucediendo en matemáticas, pero no debe ser así en el resto de los componentes del módulo, dado que el trabajo en equipo es la base del sistema modular de la Unidad Xochimilco. Esto muestra que no es una actividad que pueda incrementarse más durante la trayectoria académica de los estudiantes de matemáticas.

La actitud de estar predispuesto al cambio en la forma de trabajo durante el aprendizaje de matemáticas aparece hasta el noveno trimestre de la licenciatura (66.2%) y en el resto de los trimestres oscila en un porcentaje mucho menor, siendo tal vez congruente la actitud de no cambiar su forma de trabajo en el último trimestre porque el estudiante ve próxima su finalización de la licenciatura.

Lo expresado indica que el trabajo en equipo y estar predispuesto al cambio no responde a una madurez académica del estudiante, sino a la situación que presenta el contexto académico.

Parece que a la mayoría de los estudiantes les gusta una forma de trabajo con presión, o ya se acostumbraron a ello, dado el bajo porcentaje que mencionó “sin presión” desde el tercero hasta el último trimestre, o puede deberse a otras circunstancias que sería interesante explorar.

Respecto a la guía docente, es preocupante que se ignore la orientación que pueda dar el docente al alumno en el desarrollo de su aprendizaje. Sólo al inicio de la trayectoria lo consideran, aunque es un porcentaje menor de alumnos (17.3%).

Cuadro 5. Forma de trabajo durante el aprendizaje de matemáticas
(porcentajes por columna)

FORMAS	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Sin presión	11.8	5.0	15.0	6.8
Estudio en grupo	47.3	65.2	11.3	62.4
Predispuesto al cambio	23.6	14.9	66.2	23.3
Guía docente	17.3	14.9	7.5	7.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico spss.

Acerca del dominio de ciertas áreas de matemáticas

Un punto que considerar es la identificación de las herramientas matemáticas que manejan los estudiantes y la relación con su uso y aplicación respectiva. Es así como se solicita a los estudiantes de la muestra que indiquen las áreas de matemáticas que dominan hasta el trimestre que están cursando.

De acuerdo con los resultados del cuadro 6, los porcentajes de dominio de ciertas áreas de matemáticas son bajos, van del 5.5% de álgebra al 39.4% de estadística. A lo largo de la trayectoria del alumno, la aritmética se mantiene constante en sus porcentajes bajos; tal vez resulta confuso para los alumnos identificar esta parte de las matemáticas.

El álgebra inicia muy bajo en el tercero (5.5%), se entiende que es su primer curso y están ante la incertidumbre de su dominio. Es de destacar que la mayoría de los alumnos que ingresan a la universidad provienen de bachilleres en áreas de sociales, con más bases de estadística que de álgebra. A medida que avanzan en su carrera, aumenta el dominio, pero el nivel continúa siendo bajo. Esto es muy preocupante, ya que el álgebra es fundamental para iniciar el estudio de las siguientes áreas.

El dominio de la estadística tiene un comportamiento errático; es comprensible que 39.4% se dé en el tercero, por lo comentado en el párrafo anterior, pero a medida que avanzan en la licenciatura descubren que dominar la estadística es más complejo. Aparecen porcentajes que van de 25.8% en el sexto trimestre hasta 15.9% en el duodécimo, y esto se debe a la utilización de métodos cuantitativos de mayor peso en sus carreras.

El cálculo es un área de las matemáticas que siempre resulta complicada para los alumnos de ciencias sociales. El mayor porcentaje aparece en el tercer trimestre (33.3%) y, como en el caso de la estadística, refleja conocimientos adquiridos en la educación media superior. Pero a medida que avanzan en su trayectoria, muestran mayor dificultad y por tanto menor dominio.

Se puede deducir que el bajo dominio en las áreas de matemáticas se relaciona con el perfil de ingreso de los alumnos en ciencias sociales, y por tanto el docente debe considerarlo en su programa de actividades y desarrollo de los cursos.

Cuadro 6. Porcentaje de estudiantes que reportan no dominar ciertas áreas de matemáticas por trimestre (porcentajes por columna)

ÁREA	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Aritmética	21.8	38.1	38.0	34.7
Álgebra	5.5	17.7	19.3	25.1
Estadística	39.4	25.8	25.7	15.9
Cálculo	33.3	18.3	16.9	24.3
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico SPSS.

Acerca de la aplicación de las matemáticas en la vida cotidiana

Una característica de las matemáticas es que su naturaleza es abstracta, su lenguaje simbólico y requiere de una combinación de conceptos, postulados, teoremas, condiciones y operaciones para que pueda ser útil en la identificación, análisis y solución de situaciones y problemas, por lo que fomentar el aprendizaje en el aula y fuera de ella es una tarea imprescindible.

En general, los estudiantes mencionan que sólo aplican algunas áreas de las matemáticas en la vida cotidiana, lo que indica que se deben realizar más ejercicios de aplicación cercanos a la realidad y al entorno de los estudiantes, tanto en la vida cotidiana como profesional. De esta manera, identificarán las áreas correspondientes de las matemáticas y asociarán sus elementos teóricos en el momento de requerir la solución de un problema real.

El cuadro 7 establece los porcentajes de estudiantes que consideran que no se aplican las matemáticas en su vida cotidiana, y nuevamente, como se muestra en el cuadro 6, se tienen porcentajes bajos en cada área, pero en este caso se debe considerar como positivo. Hay una correlación entre el bajo dominio y el desconocimiento de la aplicación de cada área de las matemáticas en la vida cotidiana.

Entre las respuestas de los alumnos, tal vez los que cursan del noveno al duodécimo trimestre tengan más claridad de esta parte del cuestionario. En ese sentido, consideran al cálculo como el área que tiene menor aplicación (de 33.3 y 31.9%), y a la estadística la de mayor utilización (16.6 y 15.9%). Esto último tiene que ver con el programa de estudios de sus licenciaturas, que enfocan en mayor medida el estudio de las variables cuantitativas.

Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes que no creen que se aplican matemáticas en la vida cotidiana (porcentajes por columna)

ÁREA	TRIMESTRE			
	TERCERO	SEXTO	NOVENO	DUODÉCIMO
Aritmética	22.1	28.9	21.9	26.3
Álgebra	9.1	20.1	28.2	25.9
Estadística	36.8	26.7	16.6	15.9
Cálculo	32.0	24.3	33.3	31.9
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: base de datos obtenida del cuestionario aplicado y procesada en el programa estadístico spss.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos como producto de la aplicación de un cuestionario a los alumnos de la muestra, puede concluirse que ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje aumentan con los años de estudio, lo que responde a una mayor madurez académica. Sin embargo, no se observa una tendencia creciente de todos los elementos de manera consistente. Este hecho muestra que ciertas estrategias de aprendizaje están fuertemente relacionadas con las características del entorno académico y del docente de matemáticas.

Existe un alto porcentaje de acciones orientadas a promover los procesos cognitivos de análisis, lo que muestra que la enseñanza se centra en orientar el aprendizaje de los estudiantes hacia conocer y aplicar los métodos matemáticos en la solución de problemas. Queda claro que no se promueven acciones suficientes para aplicar los procesos de síntesis, que se pueden relacionar con la interpretación de los resultados. Este elemento es indispensable para que el estudiante relacione y clasifique los diferentes métodos matemáticos pertinentes para resolver algún problema y realice propuestas y acciones para resolverlo en la vida real, retomando las condiciones del entorno.

Sobre las estrategias de enseñanza, durante toda su licenciatura los estudiantes no tienen la motivación suficiente para realizar actividades y aprender matemáticas por su propia cuenta y de manera independiente. También refieren que no tienen disponibles materiales didácticos adecuados que les permitan aumentar su conocimiento no sólo teórico y práctico, sino cambiar su actitud para el estudio de las matemáticas e incrementar su motivación para mejorar su aprendizaje.

Otro elemento que aumenta durante los cursos de matemáticas en la licenciatura es el uso de la investigación, lo que plantea la necesidad de realizar acciones concretas para que, desde el inicio de su trayectoria académica, el estudiante de manera independiente realice la búsqueda de más información relativa a los diversos métodos matemáticos, discrimine los que sean pertinentes, los aplique, interprete los resultados y establezca propuestas para la solución de los problemas.

Además, conforme los estudiantes avanzan en sus estudios, se van aplicando diversas estrategias de aprendizaje asociadas al sistema modular, que responde al contexto institucional de los estudiantes. Sin embargo, los docentes aún no abandonan las estrategias de enseñanza cercanas a los métodos tradicionales, donde se privilegia la cátedra y el estudiante sólo es receptor de la información. Por esta razón las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes no se incrementan durante su trayectoria académica.

La percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de las matemáticas en la vida cotidiana no es muy clara. Los resultados muestran que aun al final de las licenciaturas no logran identificar el alcance y las posibilidades de uso de las diferentes ramas de las matemáticas, lo cual implica que se tienen que realizar estrategias orientadas a lograr esta construcción en los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica.

Finalmente, a pesar de que los estudiantes tienen cursos de matemáticas durante todos los trimestres de su licenciatura, no logran aprender el potencial que les proporcionan las herramientas matemáticas para la solución de problemas. Aquí se aconsejaría realizar más actividades orientadas a la síntesis del conocimiento, para lograr que se efectúen los procesos de asimilación y acomodación, con la finalidad de estructurar de manera adecuada todos los marcos referenciales de los estudiantes que cursan matemáticas.

Bibliografía

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D., *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York, Longman, 2001.
- Bandura, A., *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*, Martínez-Roca (original inglés, 1986), Barcelona, 1987.
- De Corte, E., "Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills", *International Journal of Educational Research*, vol. 11, núm. 6, 1987, pp. 601-712.
- Del Cayo, M., "Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo", Salamanca, Universidad de Salamanca, Colección Vitor, n1/4 17, 1996.

- Good, Thomas, y Brophy, Jere, “Psicología educativa contemporánea”, México, McGraw-Hill, 1996.
- Gil Pérez, Daniel y Guzmán Ozámiz, Miguel, “Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones”, documento de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, Popular, 1993.
- México, sin avance en desempeño educativo: PISA 2012, Educación futura [<http://www.educacionfutura.org/pobre-desempeno-academico-de-mexico-pisa-2012/#:~:text=Sin%20embargo%2C%20en%20PISA%202012,de%20competencias%20b%C3%A1sicas%20en%20matem%C3%A1ticas.&text=En%20matem%C3%A1ticas%2C%20el%20promedio%20de,%2C%20Argentina%2C%20Colombia%20y%20Per%C3%BA>] fecha de consulta 18 de enero 2022.
- Plana, *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, Educación Media Superior*, Gobierno de México, 2001.
- Román, José María y Gallego, Sagrario, *ACRA. Escala de estrategias de aprendizaje*, Madrid, TEA Ediciones, 2001.

Estudio preliminar de los antecedentes en los estudiantes de estadística del Módulo Historia y Sociedad

Elva Cristina Rodríguez Jiménez

Jesús Rodríguez Franco

Alberto Isaac Pierdant Rodríguez

Introducción

La investigación forma parte de la vida cotidiana del ser humano, pero ésta siempre parte de identificar un problema que le interesa estudiar (objetivo) y saber qué lo origina. A partir de lo anterior se fijan los objetivos específicos y se cambian a enunciados hipotéticos (hipótesis). Estos últimos se tienen que comprobar bajo la afirmación o la negación, para finalmente llegar al análisis de datos y conclusiones. Lo expuesto anteriormente se debe realizar bajo una estructura lógica de investigación científica. Dieterich señala que se puede definir “a la investigación científica como la actividad sistemática humana que, mediante el método científico y basada en el saber de las ciencias existentes, procura generar nuevos conocimientos objetivos sobre los fenómenos de la realidad natural y social, en las dimensiones del macrocosmos, mesocosmos y microcosmos”.¹

En el área de las ciencias sociales, los datos que se obtienen sobre un problema de investigación, y su consecuente análisis, representan para el investigador una tarea importante que debe definirse con la mayor precisión posible. La obtención de datos e información relevante para el desarrollo de estudios en ciencias sociales

¹ H. Dieterich, *Nueva guía para la investigación científica*, México, Grupo Editorial Orfila Valentini, 2013, p. 87.

(psicológicos, de comunicación, de pobreza, de opinión, económicos, de mercado, etcétera) y cuyo origen proviene directamente de la fuente, se ven involucrados en el uso y aplicación de una encuesta.

Objetivo

Objetivo de la primera etapa de investigación:

- Identificar y analizar los antecedentes de los estudiantes del nivel medio superior al iniciar el curso del Taller Estadística del Módulo Historia y Sociedad.

Objetivos particulares de la primera etapa:

- Elaborar y aplicar un cuestionario piloto.
- Aplicar el cuestionario en el cual se realizaron ajustes metodológicos.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es cualitativo, exploratorio, documental, longitudinal, transversal² y experimental. La encuesta es un proceso que permite obtener datos e información de un conjunto de individuos, objetos o hechos con la finalidad de probar una o varias hipótesis de investigación. Pimienta señala:

[...] la encuesta se utiliza para captar información acerca de un cierto grupo o población de objetos. Estas encuestas son mediciones en un momento determinado, por lo que no puede establecerse que sus resultados sean indicadores precisos de lo que ocurrirá meses después. Su calidad está condicionada por un gran número de factores que pueden afectar su grado de predicción.³

² Hernández. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Lui, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interpretación en un momento dado, 2014, p. 154.

³ Rodrigo, Pimienta L., “Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas”, *Política y Cultura*, núm. 13, UAM Xochimilco, 2000, pp. 263-276.

Por lo que el especialista en ciencias sociales debe establecer un adecuado criterio en su diseño, desarrollo y validación, al aplicarlos a cualquier problema del ámbito social. Sonia Comboni menciona que la encuesta se ha definido “como una búsqueda metódica de información que se apoya en preguntas y respuestas. En ciencias sociales [...] es una técnica muy socorrida ya que proporciona testimonios y datos sumamente útiles para el análisis de los problemas sociales”.⁴

Para desarrollar el proceso de nuestra investigación nos centramos en considerar tres aspectos: primero es la encuesta en sí misma, desde su etapa de diseño hasta la publicación de los resultados de una investigación mediante un reporte; segundo, la elaboración de una herramienta fundamental en ella: el cuestionario; finalmente, los elementos matemáticos de muestreo básicos requeridos en este tipo de estudios.

En las diversas disciplinas de las ciencias sociales, como la sociología, psicología, trabajo social, comunicación, política, economía, administración, gestión pública, etcétera, es común realizar encuestas sin conocimiento de ello o con una metodología de diseño elemental, lo que genera resultados pobres en una investigación, por lo que en esta primera etapa nos proponemos revisar un método simple de diseño de encuestas desarrollado por A. N. Oppenheim, el cual hemos adaptado con cierto éxito a nuestras investigaciones.⁵

Este método requiere de ciertos conocimientos técnicos y de un trabajo continuo de análisis que perfeccione paso a paso el estudio, por lo que no se debe pensar que una sola propuesta o línea de investigación es la única posible. Aun ésta deberá perfeccionarse a medida que se avanza con las etapas de este proceso.

La segunda consideración es la referente al diseño del instrumento de recolección de datos. Éste puede ser un cuestionario, o bien podemos obtener los datos mediante una entrevista. En este punto, e independientemente del instrumento seleccionado, deberán cuidarse con bastante detalle su proceso de diseño, su construcción y su aplicación, ya que de ello depende la obtención adecuada de datos útiles que permitirán generar información relevante. Cada cuestionario elaborado como herramienta de investigación debe ser “considerado como único, por definición”.⁶

⁴ S. Comboni y J.M. Juárez, *Introducción a las técnicas de investigación*, México, Trillas, Biblioteca Universitaria Básica, 1990, pp. 64-65.

⁵ A.N. Oppenheim, *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Reino Unido, Pinter Publishers, 1997.

⁶ M. Charles Posner, *Quantitative methods: The construction of questionnaires*, México, University of London/UAM Xochimilco, 2002, p. 10.

En este sentido, el diseño de un cuestionario sólo podrá iniciarse si se parte de la base de que ya se cuenta con la especificación completa de las variables que se necesitan medir, así como de las escalas de medición que serán utilizadas para ello, por supuesto que propuestas para la encuesta. Dichas variables han sido establecidas con base en los objetivos y metas, ya que no existe un procedimiento o metodología única que nos permita construir un cuestionario, por lo cual proponemos algunas ideas que consideramos útiles en este proceso.⁷

Primero deberán agruparse las variables de investigación formando módulos que proporcionen información sobre un tema específico; por ejemplo, podrá plantearse un conjunto de preguntas que nos proporcione un perfil mínimo de nuestros encuestados, es decir, que nos permita conocer quién nos respondió. En cada módulo deberán plantearse las preguntas que respondan de la mejor forma a cada variable. De esta manera, se deberán definir los diversos módulos que formarán el cuestionario con base en los objetivos y metas establecidas en la encuesta.

Tampoco existe un método que permita definir con precisión cada una de las preguntas en un cuestionario; en este sentido, una guía útil la hemos obtenido de los trabajos de William Foddy⁸ y A. N. Oppenheim.⁹

Al diseñar preguntas para los módulos que forman un cuestionario es conveniente vigilar los siguientes aspectos:

- Evitar hacer preguntas basadas en hechos.
- Utilizar un lenguaje adecuado para el entrevistado.
- Establecer cada pregunta lo más claro posible.
- Cuidar el formato de la pregunta.
- Considerar el contexto cultural del entrevistado.
- Tratar de tener una secuencia de preguntas que genere interés en el entrevistado.
- Establecer un balance entre preguntas abiertas y preguntas cerradas.
- Diseñar adecuadamente el área de respuestas.

Como resultado de este proceso se obtiene un primer cuestionario, el cual deberá someterse a una prueba piloto (en algunas ocasiones a más de una) que permita

⁷ Oppenheim, *Questionnaire Design...*, *op. cit.*

⁸ Foddy William. *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires* Cambridge University Press, UK, 1999.

⁹ Oppenheim, *Questionnaire Design...*, *op. cit.*

comprobar su validez y eficacia en la obtención de datos para el estudio que ha sido diseñado. Con la verificación de cada pregunta en aspectos como su orden, vocabulario, contexto cultural utilizado y su formato, se procederá a realizar las modificaciones pertinentes, obteniendo con ello el cuestionario definitivo del estudio. La encuesta está lista para la siguiente etapa, el muestreo.

El muestreo

La tercera consideración importante es el diseño de la muestra

Las encuestas por muestreo se clasifican en dos grandes grupos: muestras probabilísticas y no probabilísticas. En un muestreo de tipo probabilístico, a partir de la muestra representativa seleccionada, se pueden hacer inferencias sobre el total de la población; en uno no probabilístico, solamente se seleccionan elementos de la población por conveniencia, facilidad o interés del investigador.

Una diferencia fundamental entre estos tipos de encuestas es la selección que se hace de la muestra y con ello la representatividad que ésta tenga de la población de estudio.

En el ámbito de las ciencias sociales, se debe contar con los conocimientos básicos de la teoría del muestreo, ya que ello permitirá determinar el tipo de muestreo a aplicar (aleatorio simple, sistemático, estratificado, por conglomerados, muestreo no probabilístico, etcétera), y el tamaño que debe tener la muestra con base en la cantidad y el grado de heterogeneidad de los elementos que tiene la población de estudio, para continuar con el proceso de aplicación del instrumento seleccionado (cuestionario o entrevista) para la recolección de datos.

El proceso de datos

Una cuarta consideración consiste en establecer el procedimiento a emplear para procesar los datos. Actualmente, el uso de las microcomputadoras nos permite procesar de manera simple y rápida una gran variedad y cantidad de datos. En el caso de utilizar un cuestionario como instrumento de recolección, éste debe ser diseñado de tal forma que pueda ser procesado electrónicamente.

En el mercado existe una gran variedad de programas de computadora que pueden ser utilizados en esta etapa. Nuestra alternativa es utilizar la versión más

reciente del paquete de análisis estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science)¹⁰ y la hoja de cálculo Excel.

Análisis estadístico

Finalmente, en la etapa del análisis de datos se deberá cuidar con mucho detalle el análisis estadístico que se realice para cada variable y con ello la aprobación o rechazo de las hipótesis de investigación que se han propuesto. Esto último permitirá llegar a una serie de conclusiones sobre nuestro estudio que nos serán de gran utilidad.

Conclusión

Diseñar y desarrollar una encuesta no es una tarea fácil, ya que requiere de un conocimiento adecuado en la materia, mente analítica y deseo de realizar bien la tarea al llevar a cabo un trabajo de planificación de nuestra investigación, tomando como base la metodología que hemos propuesto.

Antecedentes

Hemos observado que la mayoría de los estudiantes que cursarán el taller de estadística en el Módulo Historia y Sociedad no cuentan con conocimientos previos sólidos de estadística, álgebra y Excel, lo cual los lleva a no utilizarlos como una herramienta de apoyo en la solución de ejercicios vinculados a su carrera o a otras disciplinas afines (contextualizados). Si los estudiantes no desarrollan de manera sólida las habilidades matemáticas de orden superior como la creatividad, el razonamiento lógico, crítico y analítico, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de estadística, entonces se les va a dificultar el modelaje matemático y el uso de la hoja electrónica de Excel en las carreras de Comunicación Social, Psicología y Sociología. Otros factores que pueden influir es el tiempo que transcurrió desde su último curso de matemáticas hasta el segundo trimestre de la carrera y los cursos de matemáticas preuniversitarios.

¹⁰ A partir de 2008 el nombre del paquete cambió a PASW (Predictive Analytics Software).

Metodología

- En la segunda semana de clases se aplica el cuestionario piloto “Antecedentes de estudiantes del nivel medio superior” a dos grupos del turno matutino y dos del vespertino del taller de estadística del Módulo Historia y Sociedad, después que se realizaron las permutas y bajas de los estudiantes.
- En la tercera semana se lleva a cabo el procedimiento técnico para captura de los datos obtenidos de las respuestas en una computadora utilizando una hoja de cálculo de Excel.
- Cuarta semana se elabora el análisis estadístico (realizar todos los cálculos y pruebas estadísticas) que ha sido definido para cada una de las variables y se analiza la información recolectada y sus posibles relaciones.
- En la quinta semana se efectúan las adecuaciones necesarias al cuestionario con base en los resultados obtenidos.
- En la sexta semana se comienza a elaborar el reporte de los resultados.

Primeros resultados

En el presente trabajo se presentan los primeros resultados del cuestionario piloto “Antecedentes de estudiantes del nivel medio superior” aplicado a los grupos SB08B y SB16B del turno matutino, SB54B y SB58B del vespertino del trimestre 21-O. El número de grupos del Módulo de Historia y Sociedad que cursan el taller de estadística en el trimestre 21-O se distribuyen de la siguiente forma: 11 grupos en el turno matutino y cuatro del turno vespertino (15 grupos). Se consideran para el estudio un promedio de 20 estudiantes inscritos por grupo, por lo que el tamaño de la población es de aproximadamente 300 estudiantes.

En el estudio se considera que la población es homogénea, así que esto permite prever un tamaño de muestra pequeño. Para el cálculo de ésta se considera un margen de error de 10% y un nivel de confianza de 90%. Para conocer el tamaño de la muestra se utilizó la calculadora de muestras estadísticas AEM,¹¹ obteniéndose un resultado de 56 estudiantes para el estudio.

¹¹ Asesoría Económica & Marketing, disponible en [https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php].

El cuestionario se aplicó después de las permutas y bajas (segunda semana). Entonces, se calcula que lo contesten en promedio 18 estudiantes por grupo. Esto lleva a estimar una población incluyente de 270 estudiantes y una muestra de 54 estudiantes.

El número de estudiantes que contestaron el cuestionario es de 65. Por tanto, se consideró tener una muestra representativa de 65 estudiantes de la población.

La muestra final está formada con 60% de mujeres y 40% de hombres, cuyo promedio de edad fue de 23 años. Es importante mencionar que un estudiante presentó una edad de 39 años. Si no se considera este caso, el promedio sería de 21 años ($n = 64$). La edad es una variable a tomar en cuenta porque nos proporciona un indicativo de si el estudiante recién egresó de bachillerato o si dejó de estudiar varios años.

En el cuadro 1 se muestran los resultados por carrera, en el cual 55% de los estudiantes son de psicología, 28% de sociología y 17% de comunicación.

Cuadro 1. Estudiantes por licenciatura

LICENCIATURA	ESTUDIANTES	%
Psicología	36	55
Sociología	18	28
Comunicación	11	17
Total	65	100

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

A la pregunta ¿En qué estado de la república estudió el bachillerato?, 71% de los estudiantes cursaron el nivel medio superior en la CdMx, 20% en el Estado de México, 5% en Veracruz, 3% en Guerrero y 2% en Oaxaca (cuadro 2).

Cuadro 2. Estado de la república en que cursó el nivel medio superior

ESTADO	ESTUDIANTES	%
CdMx	46	71
Estado de México	13	20
Guerrero	2	3
Oaxaca	1	2
Veracruz	3	5
Total	65	100

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

La escuela de procedencia es importante conocerla porque a partir de ella se puede obtener información de los cursos de matemáticas acreditados, el área de conocimiento seleccionada y por tanto el marco de conocimientos previos con los que llega al taller. En el cuadro 3 se muestra que 31% estudió en el Colegio de Bachilleres CdMx, 29% en preparatoria pública, 18% en preparatoria privada, 6% en Cetis, 5% en Conalep, 3% en preparatoria abierta y 2% en Bachilleres de un estado, CECyT, CCH-UNAM o Escuela Normal.

Cuadro 3. Escuela de procedencia

ESCUELA	FRECUENCIA	%
Bachilleres (república)	1	2
Bachilleres (CdMx)	20	31
Cetis	4	6
Conalep	3	5
Preparatoria privada	12	18
Preparatoria pública	19	29
Preparatoria abierta	2	3
Preparatoria técnica	0	0
CECyT (Vocacional)	1	2
EPOEM	1	2
CCH-UNAM	1	2
Escuela Normal	1	2
Total	65	100

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

A partir de las asignaturas cursadas de matemáticas en el nivel medio superior que se muestran en el cuadro 4 se observa que 88% curso álgebra, 75% trigonometría, 74% geometría, 63% cálculo diferencial y razonamiento matemático, 57% estadística, 55% cálculo integral, 11% matemáticas financieras y 2% contabilidad y matemáticas financieras.

Es importante resaltar que aproximadamente 37 de 65 estudiantes en la muestra cursaron estadística (57%) en el nivel medio superior y 43% no la cursaron (28). Esto indica que la mayoría de los estudiantes deberían tener un nivel de conocimientos previos de estadística regular o bueno al iniciar el taller de estadística. También se esperaría un nivel de conocimientos en álgebra bueno o alto, 88%

la cursaron, lo que permitiría fijar la estrategia didáctica a seguir para el curso de estadística. En el caso de los conocimientos estadísticos, casi la mitad de los estudiantes no cuenta con ellos. Otro supuesto fue que los estudiantes dominan las operaciones aritméticas, exponentes, radicales y ecuaciones de primer grado con una incógnita, las cuales son fundamentales en el curso de estadística. Este supuesto se podría probar con el examen diagnóstico de estadística y las calificaciones obtenidas al final de este taller.

Cuadro 4. Asignaturas cursadas de matemáticas

ASIGNATURA	CURSARON	%	NO CURSARON	%	TOTAL
Álgebra	57	88	8	12	100
Cálculo diferencial	41	63	24	37	100
Cálculo integral	36	55	29	45	100
Estadística	37	57	28	43	100
Razonamiento matemático	41	63	24	37	100
Geometría	48	74	17	26	100
Trigonometría	49	75	16	25	100
Matemáticas financieras	7	11	58	89	100
Matemáticas administrativas	7	2	64	98	100
Contabilidad	1	2	64	98	100

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

En la pregunta ¿Cómo lo evaluaron en matemáticas en el bachillerato?, el estudiantado puede seleccionar más de una opción, ya que se sabe que cursó más de una asignatura de matemáticas en el bachillerato (cuadro 5). El tipo de evaluación más empleado por los docentes de bachillerato es el de exámenes y tareas (48 respuestas); el segundo, exámenes y trabajos (38); el tercero, sólo exámenes (13); el cuarto, exámenes en equipo (12); el quinto, exámenes en casa (3), y por último sólo trabajos (1).

En la opción de respuesta “sólo en el salón de clases” (renglón dos del cuadro 5), algunos estudiantes indicaron que no era clara la pregunta, entonces se modificó en el cuestionario, como se observa en la figura 1.

Cuadro 5. Evaluación de matemáticas

TIPO DE EVALUACIÓN	ALUMNOS
Sólo exámenes	13
Salón de clases	65
Exámenes a casa	3
Exámenes en equipo	12
Exámenes y trabajos	38
Exámenes y tareas	48
Sólo trabajos	1
Comprando un libro o apuntes	0
Otra (¿cuál?)	0

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

Figura 1. Realizó sus exámenes en el salón de clases

7 ¿Realizó sus exámenes en el salón de clases?	
Sí	<input type="text"/>
No (¿en dónde?)	<input type="text"/>

Fuente: elaboración propia para el proyecto.

En las opciones de respuesta Exámenes y trabajos, Exámenes y tareas (ren-glones cinco y seis del cuadro 5), las respuestas sólo indican que son las alter-nativas más usadas por los docentes de bachillerato para evaluar la asignatura. En estas preguntas es importante conocer un poco más, entonces se modifica la al-ternativa de respuesta, agregando a la opción de respuesta el porcentaje que le corresponde a los exámenes, trabajos y tareas. La modificación al cuestionario se muestra en la figura 2.

Figura 2. Respuesta Exámenes, tareas y trabajos

Exámenes y trabajos	
Porcentaje de los exámenes	<input type="text"/> %
Porcentaje de los trabajos	<input type="text"/> %
	0 %
	La sumatoria debe ser 100%
Exámenes y tareas	
Porcentaje de los exámenes	<input type="text"/> %
Porcentaje de las tareas	<input type="text"/> %
	0 %
	La sumatoria debe ser 100%

Fuente: elaboración propia para el proyecto.

Se espera que el estudiante ponga en sus respuestas el porcentaje modal o un promedio de exámenes, tareas y trabajos de los diferentes cursos en que los evaluaron de esta manera, con el objetivo de conocer más a fondo la forma en que evalúan los profesores de matemáticas en los seis semestres del nivel medio superior y también los criterios que fija la escuela de procedencia o si el docente tiene la libertad para evaluar el curso. Se decidió construir el nuevo cuestionario “Evaluación de seis semestres de matemáticas en el nivel medio superior”, éste se aplicará en el trimestre 23-I y 23-P.

Con respecto a la pregunta ¿Reprobó un curso de matemáticas en el bachillerato?, la información obtenida indica que sólo 17 estudiantes reprobaron por lo menos un curso de matemáticas en el bachillerato (26%), mientras que 48 no reprobaron ningún curso (74%). En el cuadro 6 se muestra que nueve estudiantes reprobaron una materia, cinco reprobaron dos y un estudiante tres, otro cuatro y uno más de cinco. Estos datos son muy significativos porque de 318 asignaturas cursada en bachillerato por 65 estudiantes, ellos sólo reprobaron 22 materias (7.4%) y aprobaron 296 asignaturas (92.6%). Con base en esto se puede deducir que la mayoría de los estudiantes no reprobaban asignaturas de matemáticas en el nivel medio superior.

Cuadro 6. Materias reprobadas

MATERIAS	ALUMNOS
1	9
2	5
3	1
4	1
5	1
22	17

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

A la pregunta ¿Cuál es su promedio de matemáticas en bachillerato?, el promedio del grupo SB08B es de 8.1, SB16B de 8.3, SB54B 8.0, B58B de 7.4 y el promedio de los cuatro es de 7.9 (cuadro 7).

Cuadro 7. Promedio de matemáticas

GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	PROMEDIO
SB08B	15	8.1
SB16B	18	8.3
SB54B	14	8.0
SB58B	18	7.4
Total	65	31.7
Promedio =		7.93

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

En la pregunta ¿Cuál es su promedio general del bachillerato?, el promedio del grupo SB08B es de 8.5, SB16B de 8.6, SB54B de 8.3, B58B de 8.5 y el promedio de los cuatro es de 8.48 (cuadro 8).

Cuadro 8. Promedio general del bachillerato

GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	PROMEDIO
SB08B	15	8.5
SB16B	18	8.6
SB54B	14	8.3
SB58B	18	8.5
Total	65	33.9
Promedio =		8.48

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

A la pregunta ¿Tomó algún curso de Excel?, el promedio de los estudiantes que dieron una respuesta afirmativa en el grupo SB08B fue de 33%, SB16B 39%, SB54B 14% y B58B 28%. La respuesta de los que no llevaron un curso de Excel fue la siguiente: en el grupo SB08B de 67%, SB16B 61%, SB54B 86% y B58B 72% (véase cuadro 9). De los cuatro grupos que llevaron un curso de Excel el promedio geométrico es de 26.7 y 70.9% para los que no tomaron un curso. Estos resultados son importantes porque en el taller de estadística se requiere tener conocimientos básicos de Excel.

Cuadro 9. Llevó curso de Excel

GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	Sí	%	No	%
SB08B	15	5	33	10	67
SB16B	18	7	39	11	61
SB54B	14	2	14	12	86
SB58B	18	5	28	13	72
Total	65	19		46	

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

Al cuestionario piloto se le agregan dos preguntas. La primera es el número 16, la cual permite conocer cuántos cursos llevó el estudiante de Excel y en qué institución los tomó (figura 3).

Figura 3. Llevó un curso de Excel

16	Llevó curso de Excel en:	(puede marcar más de una opción)
	Secundaria (¿cuántos?)	<input type="text"/>
	Bachillerato (¿cuántos?)	<input type="text"/>
	En otra institución	<input type="text"/>
	Ninguno	<input type="text"/>

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

La segunda es el número 17, cuyo objetivo es conocer el dominio del Excel desde la perspectiva del estudiante (figura 4).

Figura 4. Nivel de dominio del Excel

17	Nivel de dominio de Excel	
	0-20%	<input type="text"/>
	20-40%	<input type="text"/>
	40-60%	<input type="text"/>
	60-80%	<input type="text"/>
	80-100%	<input type="text"/>
	Certificación	<input type="text"/>

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

También se plantea la opción de certificación de Excel, porque en secundaria y en nivel medio algunas instituciones tienen convenio con la compañía Microsoft.

Esta empresa fija el contenido de los cursos (3) y en el último año los estudiantes presentan el examen para obtener certificación (Windows, Word, Excel y PowerPoint).

Se aplicó de nuevo el cuestionario en el siguiente trimestre con las modificaciones anteriormente mencionadas a una muestra de 104 estudiantes del curso de estadística.

A la pregunta ¿Llevó un curso de Excel?, en el cuadro 10 se muestra la respuesta de 104 estudiantes, en donde 44 indican que no llevaron ningún curso de Excel, 26 cursaron Excel en bachillerato, cinco en otra institución, uno en primaria y tres en secundaria; es importante mencionar que por lo menos llevaron un curso, 21 en secundaria y bachillerato, dos en bachillerato y otra institución, dos en secundaria, bachillerato y otra institución.

Cuadro 10. Estudiantes que cursaron Excel

NIVEL DE ESTUDIOS	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE (%)
Primaria	1	1
Secundaria	3	3
Secundaria y bachillerato	21	20
Bachillerato	26	25
Bachillerato y otra	2	2
Secundaria, bachillerato y otra	2	2
Otra institución	5	5
Ninguno	44	42
Total	104	100

Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario.

Al analizar los resultados del cuadro 10, da la impresión de que la mayor parte de los estudiantes no llevaron ningún curso antes de ingresar a la universidad. Sin embargo, es importante recordar que la muestra es de 104 estudiantes, entonces 60 llevaron por lo menos un curso de Excel. Lo anterior nos lleva a elaborar el cuadro 11, en donde se quita a los estudiantes que no llevaron ningún curso de Excel y el análisis se centra en los que sí tuvieron capacitación en Excel en los diferentes niveles de estudio en escuelas públicas o privadas.

En el cuadro 11 se observa que 43% llevaron por lo menos un curso de Excel en bachillerato, 21% en secundaria y bachillerato, 8% en otra institución, 5% en secundaria, 2% en secundaria, bachillerato y otra institución, 2% en secundaria. Por tanto, la moda le corresponde al bachillerato.

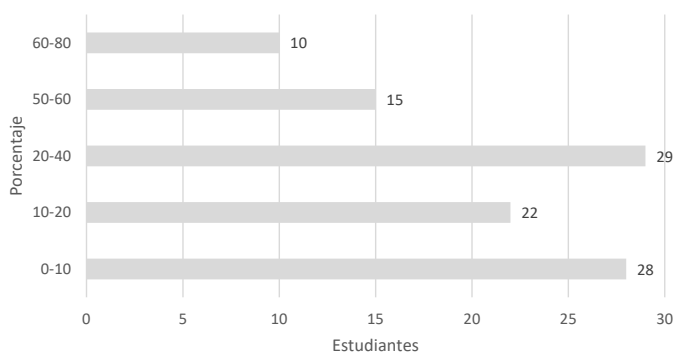
Cuadro 11. Estudiantes que cursaron Excel

NIVEL DE ESTUDIOS	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE (%)
Primaria	1	2
Secundaria	3	5
Secundaria y bachillerato	21	35
Bachillerato	26	43
Bachillerato y otra	2	3
Secundaria, bachillerato y otra	2	3
Otra institución	5	8
Total	60	100

Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario.

Estos resultados nos hacen plantear una nueva pregunta: ¿por qué a algunos estudiantes se les olvidan en poco tiempo los conocimientos básicos de Excel? Esta es una variable difícil de medir o de intuir alguna respuesta como: la falta de práctica o la falta de atención en las clases, entre otras. En el caso de los estudiantes que llevaron por lo menos un curso de Excel, 10 manifestaron tener un nivel de dominio, 29 expresaron tener entre 20 y 40%, 28 expresaron tener de 0 a 10%, 22 de 10 a 20%, 15 de 50 a 60%, y por último 10 de 60 a 80% (véase gráfica 1).

Gráfica 1. Nivel de dominio de Excel expresado por los estudiantes



Fuente: elaboración propia con los datos del cuestionario.

En el cuadro 12 se muestra la respuesta de nivel de conocimientos con respecto a no haber llevado ningún curso de Excel.

Cuadro 12

NINGÚN CURSO	
0-10	18
10-20	8
20-40	6
40-60	1
60-80	3
Total	36

Fuente: elaboración propia.

En el intervalo de 0 a 10% son 18 estudiantes, de 10 a 20 ocho estudiantes, de 20 a 40% seis estudiantes, de 40 a 60 un estudiante, por último entre 60 y 80% tres estudiantes. Es importante reflexionar que los estudiantes pueden decir la verdad o estar mintiendo en su nivel de dominio de Excel al no haber llevado ningún curso.

En el cuadro 13 se muestra la respuesta de nivel de conocimientos con respecto a haber llevado tres cursos de Excel.

Cuadro 13

TRES CURSOS	
10-20	1
20-40	1
Total	2

Fuente: elaboración propia.

En el intervalo de 10 a 20 un estudiante, de 20 a 40% un estudiante.

En el cuadro 14 se muestra la respuesta de nivel de conocimientos con respecto a haber llevado cuatro cursos de Excel.

En el intervalo de 10 a 20 un estudiante, de 40 a 50% un estudiante, de 60 a 80% un estudiante.

Cuadro 14

CUATRO CURSOS	
10-20	1
40-50	1
60-80	1
Total	3

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 15 se muestra la respuesta de nivel de conocimientos con respecto a haber llevado cinco cursos de Excel.

Cuadro 15

CINCO CURSOS	
40-60	4
60-80	1
Total	5

Fuente: elaboración propia.

En el intervalo de 40 a 60 cuatro estudiantes, de 60 a 80% un estudiante.

En el cuadro 16 se muestra la respuesta de nivel de conocimientos con respecto a haber llevado ocho cursos de Excel.

Cuadro 16

OCHO CURSOS	
60-80	1
Total	1

Fuente: elaboración propia.

Un solo estudiante mencionó tener un nivel de dominio de Excel entre 60 y 80 por ciento.

En la segunda ocasión que se aplicó el cuestionario con las modificaciones antes mencionadas, muestra que 42% de estudiantes no llevaron ningún curso de Excel y 58% llevaron por lo menos un curso. También se indica que son pocos los estudiantes que tiene un dominio de Excel necesario para el taller de estadística.

La pregunta ¿Hace cuántos años llevó su último curso de matemáticas? tiene como objetivo conocer cuántos años dejó de estudiar matemáticas antes de iniciar el taller de estadística en el segundo trimestre en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. En el cuadro 17 se muestran estos resultados. El 28% de los estudiantes dejó de estudiar dos años, 25% un año, 12% medio año (seis meses), 11% un año y medio, 9% tres años, 8% cuatro años, 5% seis años, 2% dos años y medio y 2% nueve años o más.

Cuadro 17. Último curso de matemáticas

AÑOS	FRECUENCIA	%
0.5	8	12
1	16	25
1.5	7	11
2	18	28
2.5	1	2
3	6	9
4	5	8
5	0	0
6	3	5
7	0	0
8	0	0
9	1	2
Total	65	100

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

En la pregunta ¿Está usted recursando estadística del Módulo Historia y Sociedad?, los resultados se muestran en el cuadro 18: para el turno matutino ningún estudiante recursa, mientras que en el turno vespertino seis estudiantes están recursando (6/32).

El Módulo Historia y Sociedad se imparte dos veces al año (dos trimestres), por lo que se dificulta aplicar el cuestionario a los grupos del turno matutino y vespertino. Una de estas causas es que al realizarse la aplicación del cuestionario en línea algunos estudiantes no lo contestan o algunos profesores no les dan la liga del cuestionario o se niegan a colaborar.

Cuadro 18. Recursando taller de estadística

GRUPO	ESTUDIANTES	Sí	No
SB08B	15	0	15
SB16B	18	0	18
SB54B	14	4	10
SB58B	18	2	16
Total	65	6	59

Fuente: datos obtenidos del proyecto.

Esto nos lleva a aplicar el cuestionario en los próximos tres años (2023, 2024 y 2025) para tener datos más sólidos. También es importante reflexionar que los estudiantes ya tuvieron clases en forma presencial, lo cual puede modificar la tendencia del estudio.

En los años 2021 y 2022 el cuestionario se aplicó en línea y los cursos fueron a distancia, híbridos y muy pocos presenciales.

Conclusiones

- La mayor parte de los estudiantes estudiaron el nivel medio superior en la Ciudad de México (CdMx), en el Colegio de Bachilleres CdMx y en la preparatoria pública.
- La asignatura más cursada en el bachillerato es álgebra, por lo que se puede partir del supuesto de que los estudiantes dominan las operaciones aritméticas, exponentes, radicales y ecuaciones de primer grado con una incógnita, las cuales son fundamentales en el curso de estadística.
- La evaluación de matemáticas más usada en el nivel medio superior es la combinación de exámenes con tareas o trabajos; esta forma de evaluación indica que la mayoría de los estudiantes no reprueban las asignaturas en el bachillerato (74%) y una minoría reprueba más de un curso (26%).
- El promedio general del nivel medio superior de los cuatro grupos es 8.5, mientras que el de matemáticas es 7.9; este último promedio indicaría que los estudiantes tienen conocimientos sólidos al terminar el bachillerato.
- El número de años que la mayoría de estudiantes dejó de estudiar oscila entre uno y dos. Esto permite plantear el supuesto de que al iniciar el

taller de estadística ellos no recordarán algunos conceptos básicos estudiados en el bachillerato.

- En la muestra de 104 estudiantes 42% no ha tomado un curso de Excel. Este es un dato muy significativo para establecer las estrategias didácticas a utilizar en el taller de estadística, porque durante el curso se requiere tener conocimientos básicos de Excel.
- En el caso de los estudiantes que no llevaron ningún curso de Excel, 18 dijeron tener un dominio de Excel entre cero y 10%, tres dijeron un dominio entre 60 y 80% y un caso especial en el dominio de Excel entre 60 y 80% (de la muestra de 104 estudiantes). La información proporcionada por los estudiantes en el dominio de Excel es dudosa.

Bibliografía

- Cochran, G. W., *Técnicas de muestreo*, México, CECSA, 1998.
- Comboni, S. y Juárez, J. M., *Introducción a las técnicas de investigación*, México, Trillas, Biblioteca Universitaria Básica, 1990.
- Cruz, C. C., Olivares, O. S. y González, G. M., *Metodología de la investigación*, México, Patria, 2013.
- Dieterich, H., *Nueva guía para la investigación científica*, México, Grupo editorial Orfila Valentini, 2021.
- Foddy, W., *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires*, Reino Unido, Cambridge University Press, 1999.
- Fournier G., María de L., *Elaboración y análisis de encuestas de opinión. Reflexiones finiseculares*, México, UAM Xochimilco, 2000, pp. 107-138.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. S., *Metodología de la investigación*, 6a ed., México, McGraw-Hill Educación, 2014, p. 154.
- Jiménez, O. R. y Carreras, Z. M. T., *Metodología para la investigación en ciencias de lo humano*, México, Publicaciones Cruz O, 2008.
- Kenneth, N. B. y Carey, P., *Análisis de datos con Microsoft Excel*, México, Thomson-Learning, 2002.
- Oppenheim, A. N., *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Reino Unido, Pinter 8562 Publishers, 2000.
- Pierdant, R. A., *Estadística descriptiva con Excel 97*, México, UAM-Xochimilco, Colección la Llave núm. 16, 2000.

- Pierdant, R. A. y Rodríguez, F. J., *Algunas consideraciones para el diseño de encuestas, cuestionarios y muestras en ciencias sociales, Quehacer científico. Un panorama actual en la UAM-Xochimilco*, t. I, UAM-Xochimilco, México, 2004, pp. 281-294.
- , *Elementos básicos de estadística y probabilidad para las ciencias sociales*, México, UAM-Xochimilco, Colección Docencia y Metodología, 2011, pp. 257-268.
- Posner, M. Charles, *Quantitative methods: The construction of questionnaires, opic V, Notes for the seminar of the programme of PhD in Education*, México, University of London/UAM Xochimilco, 2002, p. 10.
- Raj Des, *Teoría del muestreo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Robson, C., *Interviews and Questionnaires, Real World Research*, Reino Unido, Oxford, Blackwell, 1993, pp. 227-267.
- Rodríguez, F. J., Pierdant, R. A. y Elva, C. R. J., *Estadística para administración*, 2a ed., México, Grupo Editorial Patria, 2016.
- Trauggott, M. W. y Lavrakas, P. J., *Encuesta guía para electores*, México, Siglo XXI Editores, 1997.
- Sharon, L. Lohr, *Muestreo: diseño y análisis*, México, Thomson, 2000.
- Wright, G. y Fowler, C., *Investigative Design and Statistics*, Londres, Penguin, 1986.

Las implicaciones de la pandemia en la propuesta académica del Posgrado en Desarrollo Rural de la UAM Xochimilco

Verónica Rodríguez Cabrera
Mayra Irasema Terrones Medina
Alejandra Toscana Aparicio

Introducción

Actualmente, los estudios de posgrado forman parte de un contexto donde la educación permanente se concibe como uno de los mecanismos para impulsar las competencias profesionales en los países. Al mismo tiempo, dadas las condiciones de precarización del trabajo, en donde contar con estudios profesionales a nivel licenciatura no necesariamente se traduce en encontrar una fuente de empleo bien remunerado, el llevar a cabo estudios de posgrado es una de las estrategias para contar con un ingreso, especialmente cuando a partir del programa de estudios se puede acceder a una beca, que contribuye a mejorar las condiciones económicas de los y las estudiantes de posgrado.

La educación de posgrado busca –por medio de un conjunto de procesos formativos y de investigación– el fortalecimiento, la actualización y/o la adquisición de nuevas habilidades profesionales que contribuyan a la comprensión y búsqueda de respuestas a la diversidad de problemas que se enfrentan actualmente, así como pueden contribuir a elevar la calidad de vida de quienes logran concluir con estos estudios. De acuerdo con algunos autores, en las últimas décadas, los estudios de posgrado se han caracterizado por: i) el énfasis en la personalización y la experiencia del estudiante; ii) el fortalecimiento del vínculo entre las universidades y

las empresas; iii) la movilidad e internacionalización y los modelos de financiación; y iv) la pertinencia.¹

Para nosotras es vital poner a debate la importancia de retomar un modelo de enseñanza-aprendizaje que tome en cuenta la agencia de todas las personas involucradas, es decir, del profesorado, estudiantado, y sobre todo los, las y les actores con quienes se encuentren interactuando. Para ello tomamos el caso del Posgrado en Desarrollo Rural de la UAM Xochimilco en la coyuntura pandémica, como un caso que demuestra la viabilidad y pertinencia de que la adquisición de estudios profesionales que se basan en las necesidades y problemas identificados en colaboración, acompañamiento y vocación de servicio generan procesos de transformaciones múltiples, sobre todo cuando las coyunturas así lo demandan.

Este documento busca reflexionar sobre los retos pedagógicos que ha involucrado la enseñanza remota, así como los retos que se enfrentaron en cuanto a la docencia, la investigación y en la puesta en práctica de nuevas formas pedagógicas de colaboración que se formularon con las y los estudiantes del programa, sobre todo cuando las condiciones de resguardo en el país impidieron o transformaron los modos de vinculación con los procesos de acompañamiento que hasta ese momento las y los estudiantes estaban llevando a cabo. Nos interesa aportar elementos para una discusión donde lo emergente cobra vigencia y relevancia, frente a las condiciones que enfrenta la educación superior ante la realidad que impone una pandemia.

Remarcar la importancia de la existencia de programas de posgrado, como el de Desarrollo Rural, que durante años ha impulsado un modelo educativo concientizador y transformador, tanto para la comunidad estudiantil como para los grupos con los que se vincula, es fundamental en dicho panorama. Especialmente porque busca romper con una visión individualizante en la educación de posgrado, así como la transformación de las realidades que aquejan a las sociedades rurales.

Lo anterior exige no sólo generar procesos de actualización, complementación y profundización de conocimientos que posean personas con estudios universitarios, vinculados con su ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades de las entidades en que laboran, como sugiere el punto de vista de

¹ Julián Aguirre Vélez, Fabio Castrillón Hernández y Bibiana Arango Alzate, “Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo”, en *Revista Espacios*, vol. 40, núm. 31, 2019, pp. 9–21. Disponible en [<https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p09.pdf>].

las competencias profesionales.² Desde el enfoque del sistema modular, que caracteriza el modelo de enseñanza-aprendizaje de la UAM Xochimilco, el involucramiento con distintas necesidades y realidades concretas conlleva adoptar un enfoque contextualizado y situado políticamente.³ En este texto relatamos las implicaciones que tuvo la pandemia en el funcionamiento del Posgrado en Desarrollo Rural, a partir de la mirada de las autoras.

El Posgrado en Desarrollo Rural

El Posgrado en Desarrollo Rural de la UAM Xochimilco se fundó en 1984. Desde entonces ha consolidado una oferta educativa que busca fortalecer las formas de incidir desde la investigación, la docencia y el servicio, en los procesos de desarrollo rural, y convoca a profesionales de distintas disciplinas y con involucramientos diversos; incluso en el propio núcleo académico, pero sobre todo entre la comunidad estudiantil (asesores, promotores, técnicos, planificadores/as, académicos/as) quienes buscan el fortalecimiento tanto de su inserción comunitaria como de su formación académica.⁴

Para el Posgrado en Desarrollo Rural la formación multidisciplinaria potencia la construcción de una sociedad de conocimiento. El intercambio académico que se logra desde diferentes formaciones y quehaceres disciplinarios permiten compartir los dilemas que cada profesión enfrenta en realidades complejas como lo es el mundo rural, y que ameritan tener un enfoque interdisciplinar. Si bien el posgrado asume una formación desde un enfoque social, éste busca centrarse en el punto de vista de las y los actores.

Asumir un enfoque centrado en los actores implica incidir en que las y los profesionales involucradas/os en el medio rural puedan adquirir elementos teórico-metodológicos que les conduzcan a impulsar procesos de intervención, colaboración

² Lidia Manzo Rodríguez, Natacha Rivera Michelena y Alain R. Rodríguez Orozco, “La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano”, en *Educación Médica Superior*, vol. 20, núm. 3, 2006. Consultado en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es].

³ Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 9a ed., México, 1990.

⁴ Olivia Acuña *et al.*, “El Posgrado en Desarrollo Rural y el sistema modular. Reflexiones y aportes”, en *El sistema modular. Las ciencias sociales y humanidades en el siglo XXI*, Colección Memorias, México, UAM-Xochimilco, CSH, 2011, pp. 387-403.

o acompañamiento, que retribuyan o resuenen en las experiencias de las propias comunidades y/o con las personas (actores) con quienes se encuentran vinculados.⁵ Este fue uno de los primeros trastocamientos con la pandemia de covid-19, ya que muchas de las comunidades y las y los propios estudiantes vieron limitada su interacción con el campo y las prácticas organizativas y comunitarias.

En el aula el posgrado se distingue por buscar la integración de las experiencias prácticas vinculadas al ámbito rural con la reflexión grupal que se produce en pequeños grupos coordinados por una o un docente, siguiendo las pautas del sistema modular. Su peculiaridad la adquiere al organizar las actividades de docencia e investigación por medio de semanas intensivas de trabajo.

De esta forma, durante esa semana, llamada “semana de concentración”, converge el alumnado que proviene de distintas localidades del país e incluso de otros países (la mayoría de América Latina) para reflexionar sobre problemáticas específicas de los espacios rurales en las que toma parte, con una base teórica previamente analizada que se le proporciona mediante textos académicos seleccionados por el grupo docente siguiendo el programa de estudios.

Es decir, a partir de temas detonadores abordados en el conjunto de textos académicos, se rescata la especificidad de cada contexto, región, proceso y experiencia sobre la que las y los estudiantes realizan sus investigaciones. La apuesta académica es que el vínculo que se mantiene con situaciones o problemas concretos logre consolidar una comprensión situada, y que en la praxis ayude a gestar distintas formas de reflexión y acompañamiento comunitario.

Para poner en práctica el intercambio de experiencias y el pensamiento crítico interdisciplinario en el aula, es fundamental desarrollar esta actividad bajo la modalidad presencial. Sin embargo, durante la coyuntura que se desplegó a partir de la pandemia por el virus SARS-COV-2, el posgrado tuvo que asumir la puesta en marcha de la educación remota, que ha tenido efectos importantes en el modelo educativo, especialmente aquellos vinculados con la interacción de estudiantes, con quienes habitan en las comunidades de estudio o actores sociales; por tanto, también impactó en la propia propuesta pedagógica e investigativa que impulsa el grupo académico que colabora en este posgrado.

Generar cambios pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido todo un reto. La realidad global que impuso la pandemia vivida de 2020 a los primeros meses de 2022 nos forzó, tanto al cuerpo docente como a los y

⁵ Norman Long, *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, México, CIESAS, 2007.

las estudiantes, a reconocer e implementar herramientas tecnológicas, pedagógicas e investigativas que se utilizan de formas heterogéneas para poder cumplir con los objetivos planteados en las investigaciones y en el mismo programa; a la vez que nos involucró en procesos de acompañamiento y contención emocional como nunca antes, y este fue otro de los grandes desafíos que se enfrentaron en esta coyuntura.

El modelo de enseñanza-aprendizaje en el Posgrado en Desarrollo Rural

La propuesta pedagógica del programa de Posgrado en Desarrollo Rural está por cumplir 40 años: inició en 1984, con el nivel maestría; hasta ahora 20 generaciones forman parte de su trayectoria. El doctorado es más reciente, pero ya cuenta con 11 generaciones.

Como se ha mencionado, la docencia se organiza en semanas intensivas o de concentración, en las que se estudian los contenidos académicos de las unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) mediante su discusión en pequeños grupos. Los programas de estudios contemplan tres UEA para el caso de especialización,⁶ seis para el caso de maestría y 12 para el de doctorado. Éstas son diseñadas durante el trimestre anterior por el grupo de docentes que participa en cada UEA. Cada trimestre se revisan las cartas descriptivas de las generaciones anteriores para actualizar la bibliografía e incluir textos que dan la pauta de las discusiones teórico-metodológicas que tienen lugar a escala global, latinoamericana y nacional.

Esta forma de trabajo (semanas de concentración, intensivas) tiene como objetivo que las y los estudiantes no pierdan el vínculo práctico (al tener tres semanas más del mes para ocuparse de la intervención comunitaria en sus espacios de estudio) y de involucramiento con los grupos y actores con los que trabajan, a quienes distinguimos epistemológicamente como sujetos y/o actores sociales, condición necesaria para poder generar comunidades de aprendizaje donde a partir de la discusión de bibliografía propuesta, para cada semana intensiva, se cubran los contenidos temáticos del Programa, poniendo énfasis en la articulación de la reflexión crítica de los textos con las experiencias situadas en las realidades concretas en las que intervienen las y los estudiantes.

⁶ La especialización es parte de la maestría, sin embargo, es un grado académico independiente cuando una o un estudiante, al concluir el primer año del programa, decide no continuar.

Estas semanas de concentración son obligatorias y nunca antes había cambiado de modalidad, como sucedió a partir de que el gobierno mexicano decretó, el 30 de marzo, el estado de emergencia sanitaria por el virus SARS-COV-2 y con ello se dio la suspensión de la presencialidad de todas las actividades consideradas como no esenciales, entre ellas las educativas.

Las semanas intensivas (de concentración) tienen carácter de obligatoriedad, ya que el tiempo contemplado entre semanas (tres al trimestre) resulta en una especie de laboratorio vivo con el cual se interactúa de maneras diversas. El concentrar los contenidos en tres semanas por trimestre nos obliga a trabajar jornadas prolongadas con periodos de descanso cortos, en las que se debe reflexionar y discutir sobre un promedio de 500 páginas de lectura por semana, además de atender conferencias o conversatorios acordes a los contenidos programados, así como procurar el trabajo interdisciplinario y la convivencia grupal.

De igual forma, la propuesta educativa del Posgrado en Desarrollo Rural contempla la interacción con realidades de distintos contextos, razón por la cual el plan de estudios, en sus tres niveles (especialización-maestría y doctorado), incluye la realización de viajes de campo en cada generación: uno nacional y otro internacional, con el objetivo de que los/las estudiantes conozcan experiencias específicas y relevantes del desarrollo rural en otras geografías. Los viajes duran aproximadamente una semana y son organizados conjuntamente entre la comunidad estudiantil y el profesorado; además de ser financiados básicamente con recursos de quienes tomarán parte del viaje y con aquellos que la institución tenga a su alcance. Durante estos años el Programa ha enfrentado distintos retos en este aspecto, especialmente los vinculados a la obtención de recursos, la planificación y la atención de distintas situaciones emergentes como los contextos de violencia que viven gran parte de las comunidades rurales, entre otras.

El sistema modular en la UAM Xochimilco está intrínsecamente relacionado con la investigación, y en el posgrado ésta se concreta en el desarrollo de idóneas comunicaciones de resultados en la especialización y la maestría, o tesis para la obtención de grado en el caso del doctorado. Para el desarrollo de las investigaciones, el estudiantado cuenta con asesoría individualizada, además cada estudiante es evaluado/a tanto en seminarios de investigación como en coloquios anuales. Los primeros se realizan cada miércoles en las semanas de concentración y su objetivo se centra en brindar un acompañamiento y retroalimentación colectiva a los proyectos de investigación en marcha, ya que estos seminarios están integrados por al menos tres asesores/as y sus respectivos asesorados/as. Los segundos se llevan a cabo al final de la especialización, al final de la maestría y cada año para el caso del doctorado. En éstos

participan lectores/as internos/as, integrantes del núcleo académico y estudiantes, así también lectores/as externos, como se denomina a académicos/as que no participan del núcleo, que pueden ser egresados/as del propio programa o integrantes de otras universidades. En este sentido, la propuesta contempla procurar, a partir de miradas diversas, la reflexión interdisciplinaria en la investigación.

La docencia en el posgrado durante la pandemia

Al inicio de la pandemia, el gobierno mexicano evaluó que la suspensión de todas las actividades por un par de semanas resultaría eficiente para contender con la enfermedad, sin embargo, al incrementar la intensidad de ésta, se optó por una suspensión de actividades no esenciales⁷ hasta un cambio en la situación de contagios. La emergencia sanitaria trajo consigo la suspensión de actividades presenciales en la educación y las medidas de distanciamiento social llevaron a la universidad a la instrumentación del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER). A partir del 17 de abril de 2020, cuando el PEER fue aprobado, se buscó transitar de la enseñanza presencial a la remota para poder dar continuidad a las funciones sustantivas de la universidad.⁸ Para el Posgrado en Desarrollo Rural esto implicó tomar en cuenta los retos para el núcleo académico, la comunidad estudiantil y, sobre todo, el propio modelo de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los primeros retos a sortear fue el aprendizaje sobre el uso de recursos y plataformas para la enseñanza en línea, en donde cada integrante del núcleo académico tuvo que resolver a partir de los medios proporcionados por la universidad y de esfuerzos propios. De esta suerte, se produjo una heterogeneidad en las capacidades y acceso a las nuevas tecnologías, y justamente la existencia de esta diversidad contribuyó al intercambio de conocimientos y nuevos aprendizajes entre el colectivo de profesoras/es del posgrado, ya que durante el desarrollo del trabajo para la

⁷ Las 13 actividades esenciales fueron: a) Sectores financieros y de recaudación; b) Sector energético; c) Generación y distribución de agua potable; d) Industria de alimentos y bebidas; e) Servicios de transporte; f) Producción agrícola; g) Productos de limpieza; h) Servicios de mensajería; i) Guarderías, asilos y refugios; j) Telecomunicaciones y servicios de la información; k) Servicios privados de emergencia y funerarios; l) Almacenamiento y cadena de frío para insumos esenciales; m) Logística (incluye puertos y aeropuertos).

⁸ Universidad Autónoma Metropolitana, PEER, *Proyecto Emergente de Enseñanza Remota*, UAM Virtual, Espacio de convergencia, 2020. Disponible en [<https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>].

preparación de las semanas intensivas se compartían aprendizajes y experiencias sobre el uso de plataformas y las posibilidades de instrumentar dinámicas de trabajo.

Si bien en el posgrado, desde el primer momento, se identificó que las semanas intensivas debían reducir el tiempo y materiales de trabajo tratando de cubrir contenidos mínimos, las dinámicas continuaron siendo extensas y problemáticas; por ejemplo, el tener que subsanar los problemas o requerimientos para lograr la conectividad en contextos de alta demanda y mala calidad de la señal de internet, o el normalizar el uso prolongado de las tecnologías digitales que provocaron agotamiento físico y emocional constante, tanto de docentes como de la comunidad estudiantil.

Las plataformas digitales con las que contaba la UAM se tuvieron que integrar a la práctica docente en tiempo récord. En algunos casos la coyuntura permitió que las herramientas existentes se fortalecieran, como la biblioteca digital (Bidi-UAM), la plataforma asincrónica (ENVÍA) —en la que se había trabajado durante más de una década en su instrumentación y mejora—, los trámites digitales de distintas coordinaciones de apoyo como Sistemas Escolares y para el caso de posgrado los de la Coordinación de Planeación y Desarrollo Académico (Coplada), que tuvo que llevar a cabo para sostener la relación entre la UAM e instituciones externas (UAM-Conacyt, ahora Conahcyt), así como la gestión de una plataforma de apoyo socioemocional que pudiera dar seguimiento a los/as estudiantes; es decir, se pusieron en marcha una serie de servicios digitales integrales que permitieron la interconexión entre las distintas instancias de la universidad.

De igual forma, las y los estudiantes tuvieron que buscar las condiciones para participar de las semanas intensivas, y aunque la mayoría tiene una edad en que la asimilación del cambio tecnológico es “natural”; unos cuantos tuvieron que trabajar en conjunto con su generación para poder capacitarse en las mismas. Otros/as tuvieron que moverse fuera de sus localidades cada semana de concentración para poder acceder a sistema de comunicación vía remota, ya que se situaban en comunidades que no tenían acceso a internet; esto les implicó diversas dificultades: desde viajar y establecerse para contar con el espacio donde pudieran trabajar vía remota, hasta la posibilidad de adaptarse a las tecnologías que se implementaron para la comunicación.

Debemos mencionar que el acceso a las nuevas tecnologías tiene sus complejidades en la educación de posgrado, ya que si bien las y los estudiantes cuentan con una beca que les permite hacer frente a sus gastos más inmediatos en términos educativos y de mantenimiento, los equipos tuvieron un incremento de precios que hicieron más difícil el acceso a éstos, además de los retos que implicó el llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje al espacio doméstico, donde no es fácil lidiar con lo que ocurre en casa, en la comunidad e incluso con sus propios cuerpos al tener que

permanecer largas jornadas de trabajo frente a la pantalla, al tiempo de llevar a cabo actividades académicas que demandan reflexión y participación constante e intensiva.

Más allá de lograr la adaptación referente al uso de las tecnologías, el problema también residió en que los vínculos comunitarios de igual forma se vieron reducidos y las experiencias compartidas se limitaban a las vivencias propias de la pandemia y sus impactos en el ámbito familiar y comunitario. Por ello mismo, los contenidos de las discusiones teóricas y metodológicas, como el de las propias investigaciones, reflejaban procesos de incertidumbre, pérdida, adecuación de escenarios y estrategias de sobrevivencia y autocuidado e, incluso, de revitalización de la biodiversidad en las zonas rurales y campesinas del país.

Durante esta experiencia se hizo evidente que las actividades de docencia debían incorporar no sólo el análisis de la coyuntura presente, sino atender también las diversas situaciones presentes en las comunidades y de las propias personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones las tensiones vividas entraban en contradicción con los tiempos de dedicación, los resultados esperados, el cumplir con el programa establecido y los sentires frente a las presiones académicas; al mismo tiempo, el solidarizarse económicamente y construir puentes ante las situaciones de emergencia como el fallecimiento de familiares cercanos o procesos de enfermedad.

Un ejemplo de estos sentires y experiencias se manifestó en un documento que las y los estudiantes redactaron para hacernos saber su sentir sobre lo que visualizaban con la educación virtual y plantearon críticas abiertas; el texto, al que denominaron *Manifiesto de sentires de la comunidad estudiantil*, presenta una reflexión sobre el contexto de la pandemia y las implicaciones de las respuestas que se dieron a la misma en términos pedagógicos, del cual rescatamos el siguiente fragmento:

La Universidad, la academia y los procesos pedagógicos no han estado exentos de dichos desajustes, bajo la “nueva normalidad” se ha asumido la virtualidad como la alternativa más viable para avanzar en los procesos de aprendizaje, una decisión que, evidentemente, ha sido funcional de manera parcial en algunas disciplinas o áreas del conocimiento, pero en muchas otras no ha sido así, ello sin contar con las condiciones de clase, género, etnia y las enormes brechas digitales y de conectividad que se presentan entre las regiones, así como las dificultades diferenciales para capacitarse y formarse en el espacio privado, pues esta condición de aislamiento ha generado niveles de violencia que vulneran el aprendizaje de una parte importante de la población... En el caso del posgrado en Desarrollo Rural de la UAM-X, los desajustes también se han sentido, estamos próximos a cumplir un año de trabajo en la virtualidad, equivalente a un poco más del 50% del

posgrado, las posibilidades de retomar las actividades presenciales lamentablemente se muestran cada vez más remotas. En concordancia con ello, las y los estudiantes del posgrado redactamos el presente documento con miras a expresar nuestros sentires ante el momento actual, reconocemos los esfuerzos que el cuerpo docente ha hecho durante este tiempo, un esfuerzo que de nuestra parte también se ha hecho, pero la situación de desgaste económico, físico, emocional y anímico se hace cada vez más evidente y en ocasiones parecen desvanecer las capacidades de contención.

Mediante este texto nos hicieron ver algunos aspectos: en principio, se nos agradeció la red de solidaridad que desplegó el posgrado, pero pusieron en la mesa lo complejo que es responder a realidades diversas en un ámbito de sólo buena voluntad. Se pidió mayor reconocimiento a la diversidad de necesidades de los estudiantes de la maestría, mejorando las plataformas digitales y específicamente que fueran accesibles a aquellos que viven en situación de discapacidad, sea “visual, sensorial, física, intelectual o psicosocial”, así como tomar en cuenta la carga de lecturas y la situación peculiar que estaban viviendo en cuanto a sus investigaciones y las limitaciones que se les estaban presentando; se pedía un mayor acompañamiento de los asesores/as en algunos casos. Las posibilidades o imposibilidades de realizar el trabajo de campo, que implican hasta apreciaciones sobre el proceso de selección para la intervención comunitaria, nos dan cuenta de la profundidad de la reflexión que llevaron a cabo.

La manifestación colectiva que materializaron en un texto reflexivo las/os estudiantes nos dio la oportunidad de repensar permanentemente la puesta en marcha de estrategias pedagógicas, aun compartiendo con ellos y ellas la afirmación de las limitaciones que la educación a distancia nos pone enfrente y que confronta el modelo del posgrado hacia nuevos retos, tratando de responder a las inquietudes, pero también para mejorar nuestras capacidades colectivamente.

Vemos como algo positivo que las y los alumnos, a pesar de las condiciones, lograran llegar a un consenso para redactar propuestas abiertamente críticas, ya que tomaron las decisiones en consenso y aportaron elementos que desde nuestro lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje reconocemos como parte de esa agencia que se despliega a partir de la interacción con problemas concretos y de la reflexión crítica que se busca impulsar en el estudiantado por medio del sistema modular.

Muchas de sus exigencias nos llevaban a replantear los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de tener que incorporar temáticas y textos que pudieran responder a este nuevo contexto, así como a reaprender a instrumentar procesos didácticos para mantener y readecuar los contenidos, tomando siempre

un tiempo y espacio para compartir experiencias vividas, tratando en lo posible de redirigir las discusiones al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta labor la experiencia docente resultó fundamental para que el estudiantado lograra conocer, discutir, experimentar y, en algunos casos, tratar de actuar por sí mismo, para intervenir en la transformación de algunos de los diversos elementos de las realidades que le apelan.

La investigación en el posgrado en contextos de pandemia

Otra situación que tuvieron que enfrentar algunas y algunos estudiantes fue el cierre total de las comunidades donde llevan a cabo sus investigaciones y vínculos sociales. Hubo lugares en donde se les comunicó que no podían ingresar por seguridad sanitaria, y sólo se les permitiría el acceso hasta que el semáforo cambiara en el estado o región. Y respecto a las dinámicas de los propios actores, que suelen ser materia de investigación, podemos decir que las prácticas colectivas, como asambleas, festividades, incluso los sepelios, también fueron suspendidas.

Las y los estudiantes tuvieron que reorganizar sus objetivos metodológicos, los cuales trabajaron en conjunto con sus asesores/as y en los seminarios de tesis. Quienes desarrollan investigaciones sabrán que esto significó, en muchos casos, perder la brújula que guía este quehacer, incluso el replantearse la relevancia y pertinencia de la investigación frente al problema emergente, que en estos momentos giraba en torno a la pandemia por covid-19.

Así, el replantearse los problemas, formas de proceder o involucrarse, de observar y participar, también llevó a la puesta en marcha de una reorganización de la labor investigativa. Muchos retos antes no vividos generaron arduas horas de trabajo conjunto entre asesores/as y estudiantes para replantear las estrategias y técnicas de investigación, así como las capacidades y posibilidades de las mismas investigaciones ante el cierre total de los espacios de estudio, algunas/os que tuvieron que quedarse o viven en las comunidades teniendo que aportar a una estrategia comunitaria de salud pública que les permitiera acompañar también de ese modo. Hubo estudiantes que se contagiaron, enfrentaron el cuidado de sus familiares enfermos, y pérdidas de familiares y amistades; en algunos casos vivieron de cerca el cierre de las fuentes laborales o de ingreso de sus familias, lo que muchas veces fue compensado por la beca.

La interacción digital les permitió a los y las estudiantes saber el estado de salud de sus compañeros/as, pero también aportar recursos colectivamente para enfrentar

la pandemia. Las redes de solidaridad se extendieron en el posgrado, aunque habrá que hacer la acotación de lo insuficiente que resultaron los recursos, tanto materiales como de acompañamiento, ante la situación nacional que se vivía y que se reflejó en problemáticas cotidianas que, de alguna forma, el cuerpo docente debía considerar cuando se llevaba a cabo la labor académica y el seguimiento a los resultados de las investigaciones.

Una de las características del posgrado es que las tesis tienen un componente primordial de datos empíricos obtenidos en campo a partir del contacto con las y los actores locales y del propio involucramiento de los/las estudiantes con los procesos que investigan. Esta característica implica y demanda un conocimiento profundo que se logra a partir de la experiencia directa y da como resultado investigaciones originales, detalladas, cercanas a las realidades que viven las y los actores en sus ámbitos locales. Asimismo, lo anterior, incluso antes de la pandemia, solía presentar dificultades, algunas de éstas se derivan de las condiciones de violencia que se viven en amplias zonas del país y que se han acrecentado en las últimas décadas, pues ciertas zonas están prácticamente vetadas, al igual que ciertos temas. A las disminuidas posibilidades de trabajar en campo se sumó lo riesgoso que se volvió dicha actividad durante la pandemia.

La posibilidad permanente de contagio impactó en los encuentros presenciales, que se tuvieron que limitar o incluso cancelar. Muchos de los y las estudiantes no sólo vieron sus procesos de investigación suspendidos debido a que durante la pandemia no pudieron permanecer ni frecuentar las localidades en donde realizaban sus investigaciones; otros y otras que permanecieron en campo se vieron privados de interactuar físicamente con sus familiares más cercanos por miedo a transmitirles el virus o simplemente por no poder trasladarse, así que de cierta forma afrontaron la pandemia en soledad.

De igual forma, dado que las investigaciones se enfocan en los procesos rurales y en sus actores, muchas personas buscaron llevar a cabo encuentros virtuales, pero tanto el manejo de los tiempos, el acceso a los recursos tecnológicos o las propias dinámicas de la vida cotidiana hacían imposible que quienes colaboraban con las investigaciones pudieran establecer este tipo de contacto.

Así que incluso pudiendo ingresar a las comunidades, otras situaciones se hacían presentes. Por ejemplo, se sabía cuándo se llegaba, pero no necesariamente se mantenían las rutas de traslado, lo que hacía el regreso incierto, además las personas desconfiaban del contacto externo, y existían altas probabilidades de poder enfermarse en el proceso. El miedo, la angustia, la parálisis y demás complicaciones

emocionales, fueron otro elemento a tomar en cuenta para definir hasta dónde llegaría la investigación misma, sin tener que poner en riesgo la ya deteriorada situación psicosocial del estudiantado. Porque no se debe olvidar que, al mismo tiempo, la comunidad estudiantil lidiaba con las presiones académicas, que implica mantener un rendimiento de alto nivel que exige la beca, así como con las demandas que involucra el cumplimiento del propio programa.

De estas complicaciones también se aprendió colectivamente al compartir las experiencias que derivaron de la pandemia. Así, hubo un resurgimiento o apelación al uso de metodologías de diferente naturaleza al contacto físico o dependiente de los medios tecnológicos, como la “etnografía virtual” o “la autoetnografía”, la memoria, la observación, la revisión de archivos históricos, incluidas las imágenes o fotografías, que no fueran dependencias o instituciones gubernamentales cerradas por la pandemia, como las que permanecen en las propias manos de las y pobladores originarios, entre otros, para continuar con la recopilación de información.

En suma, la reflexión sobre cómo aproximarse al objeto de transformación, como se denomina el problema de estudio en el modelo de enseñanza-aprendizaje del sistema modular, para el caso del posgrado, ha implicado que sigamos repensando de manera dialógica las formas de intervención, ya no sólo tomando en cuenta la realidad que las crisis del capitalismo ya han generado en los espacios rurales en los tiempos que participamos en ellos, sino también desde esta nueva realidad pandémica habrá que considerar el uso que la tecnología digital catapultó en los procesos investigativos, situación para la que no estaba preparada ninguna sociedad, particularmente las que viven con desigualdades constantes y crecientes y en donde las mismas se agudizaron de forma exponencial.

Un aspecto importante a resaltar es que las investigaciones incorporaron, como nunca, reflexiones vinculadas con las diferentes formas en que la pandemia de covid-19 impactó al mundo rural: la manera en que resistieron las comunidades, se suscitaron procesos organizativos, se vivenció la muerte y el duelo, se enfrentaron las crisis civilizatorias en los diferentes territorios, así como las redes de ayuda mutua y de sobrevivencia que se crearon a partir de esta coyuntura, que vino a transformar realidades y a cuestionar nuestro papel en el mundo.

Esta suerte también afectó las formas en que se vivenciaron las defensas de las propias investigaciones, donde a pesar de que la no movilidad implicaba no hacer un gasto específico para la ocasión, también el júbilo que involucra el cierre de un proceso educativo se vivió de manera individual y aislada. Pero, por otro lado, se instauró una forma de trabajo que al parecer llegó para quedarse.

El trabajo colectivo estudiantil

Hemos hecho mención a la capacidad de las comunidades de aprendizaje en procesar la resiliencia, en aprovechar las capacidades colectivas aun en condiciones poco favorables. Ello nos confirma la importancia de impulsar la gestación de procesos colectivos entre el estudiantado, donde la comunidad de aprendizaje del posgrado ha demostrado hacerse corresponsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo de ello ha sido la realización de viajes de campo. Durante la pandemia, la generación que cursaba la maestría realizó un viaje virtual dada la imposibilidad de llevarlo a cabo de manera presencial durante el módulo 2, tal como ha sido en las generaciones recientes. El colectivo de profesores determinó que era necesario que los estudiantes realizarán el viaje de estudios y del 6 al 10 de diciembre de 2021 tuvo lugar el primer viaje virtual del posgrado. La generación xx de maestría fue la involucrada junto con el profesorado asignado al trimestre.⁹

El viaje consistió en presentar conversatorios y exposiciones de académicos y de actores locales que conforman la temática del módulo 2: Mercados y Reproducción Social, sobre cinco grandes temas:

- Defensa comunitaria del territorio,
- Autogobierno,
- Turismo,
- Identidad y territorio,
- Agricultura y alimentación.

Esto fue complementado con la exposición de las experiencias de investigación de los estudiantes, con discusiones, presentación de videos profesionales y de videos hechos por las y los estudiantes para la ocasión, así como con una realización de cartografía virtual de los lugares “visitados” (Jalisco, SLP, Veracruz, Tabasco, Guanajuato, Puebla, Oaxaca, Chiapas, Península de Yucatán y algunas localidades de Colombia).

Se observaron y discutieron diferencias y semejanzas regionales en torno a la crisis actual, a las coyunturas del país y del continente a partir de ejes transversales como género, etnicidad, migración y delincuencia organizada.

Cabe mencionar que el estudiantado tuvo una participación muy activa en la organización del viaje, al conseguir a las y los actores participantes y en la

⁹ Este grupo se integró por Enrique Guerra Manzo, Gisela Landázuri, Yolanda Massieu Trigo y Alejandra Toscana Aparicio.

organización del horario. Esto fue un gran reto debido a los ya conocidos problemas de conectividad.

Entre las ventajas del viaje virtual está la posibilidad de conocer diversas experiencias que no necesariamente convergen en un espacio geográfico determinado: poder “visitar” lugares distantes entre sí, no exponerse a la inseguridad, ahorro de dinero, entre otras; mientras que en los viajes presenciales una de las decisiones más difíciles es la selección de la zona a visitar, los tiempos suelen ser limitados, por lo que la cantidad de experiencias es reducida, además amplias zonas del país quedan excluidas debido a la inseguridad que implican los traslados terrestres.

Aunque el viaje virtual cumplió con la finalidad académica de conocer experiencias de campo, desde la voz de las y los actores locales siempre se quedó la inquietud de generar experiencias de convivencia grupales donde el aprendizaje se mezcle con lo personal y se logre generar vínculos afectivos y profesionales para el futuro. Afortunadamente, al final de la pandemia covid-19, esta generación que vivió la pandemia en su máxima expresión logró llevar a cabo otras prácticas de campo que resultaron sumamente enriquecedoras.

Reflexiones finales

La pandemia implicó un replanteamiento del funcionamiento del posgrado, desde la organización en la forma de impartir docencia hasta en las investigaciones que realizan las y los estudiantes para la obtención de los grados académicos. En los meses que duró el aislamiento, el reto de mantener una propuesta académica que busca incidir en procesos de cambio con espíritu reflexivo y crítico, fue constante. Al igual que en otros programas y en otras actividades académicas, se requirió un gran esfuerzo para adaptarse a la enseñanza remota con tecnologías no siempre conocidas y familiares para los usuarios.

Con el paso de los meses y la permanencia de las condiciones de aislamiento impuestas para hacer frente a la pandemia, tanto estudiantes como docentes fuimos adquiriendo destrezas para hacer un mejor uso de las tecnologías y las oportunidades que éstas ofrecen; y en este sentido otro reto fue el tener que innovar en procesos investigativos en el medio rural.

Las y los estudiantes del posgrado se enfrentaron a un doble reto, tanto en el acompañamiento a sus comunidades como en el desarrollo de su investigación tuvieron que incluir la coyuntura vivida como parte del proceso y realización de sus trabajos. La capacidad que se mostró fue excepcional y les dio la oportunidad de

poder reconocer otras formas de realizar el acompañamiento. Asimismo, se dieron a la tarea de reflexionar sobre las condiciones inmediatas que las propias comunidades de estudio estaban enfrentando y en algunos casos apoyar los procesos de cuidado comunitario que se requirió durante la coyuntura.

Recientemente que las condiciones de normalidad se recuperaron, puede ser de gran utilidad conservar las enseñanzas y oportunidades que nos brindó el aprendizaje de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, para la práctica docente cotidiana se podría continuar invitando a impartir conferencias a expertas y expertos en diferentes temas sin el impedimento de la distancia, lo mismo para la participación de sinodales en exámenes de grado o para hacer recorridos virtuales. Igual se puede decir de las técnicas aprendidas para la obtención de datos empíricos mediante mecanismos remotos. Esto no quiere decir que la virtualidad sustituya la presencialidad, sino que podemos obtener ventajas de ambas modalidades.

Bibliografía

- Acuña, Olivia *et al.*, “El Posgrado en Desarrollo Rural y el sistema modular. Reflexiones y aportes”, en *El sistema modular. Las ciencias sociales y humanidades en el siglo XXI*, Colección Memorias, México, UAM-X, CSH, 2011, pp. 387-403.
- Aguirre Vélez, Julián, Castrillón Hernández, Fabio y Arango-Alzate, Bibiana, “Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo”, *Revista Espacios*, vol. 40, núm. 31, 2019, pp. 9-21.
- Long, Norman, *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, México, CIESAS, 2007.
- Manzo Rodríguez, Lidia, Rivera Michelena, C. Natacha y Rodríguez Orozco, Alain R., “La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano”, en *Educación Médica Superior*, vol. 20, núm. 3, 2006.
- Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, *Documento Xochimilco, Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 9a ed., México, 1990.
- , *PEER Proyecto Emergente de Enseñanza Remota*, UAM Virtual, Espacio de convergencia, 2020.

Tiempo y pandemia. Experiencias de jóvenes en torno a la temporalidad

*María Elena Figueroa Díaz
Adrián Gutiérrez Álvarez del Castillo*

Nuestro tiempo es el de los seres humanos
organizados en sociedades.
No el de los físicos ni el de los filósofos...
El nuestro es el desarrollarse de la vida,
no sólo como biología, sino como intergeneración
integral que abarca lo biológico como
punto inicial y como subsuelo.
Es el ordenamiento de procesos
cuyos actores son seres vivos de la especie
humana que nacen, se desarrollan y mueren.

Sergio Bagú¹

Introducción

Es común pensar al tiempo como una categoría previa o externa a lo social, pues el conjunto de actividades productivas y reproductivas se inserta en secuencias cronológicas o cíclicas cuyo origen pareciera ser distante e, incluso, ajeno. Dichas secuencias permiten aprehender y percibir el paso del tiempo, pero también organizar y estructurar lo social como un todo. Tiempo y sociedad, por tanto, están estrechamente imbricados en una relación que comporta expresiones tanto externas como internas. En ese sentido, el sujeto social es tiempo o, más exactamente, es duración, en el sentido dado por Henri Bergson.²

¹ Sergio Bagú, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Siglo XXI Editores, 1997, p. 73.

² Henri Bergson, *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*, Madrid, Alianza, 1977.

Los seres humanos cuentan con una noción interna del tiempo que responde a estímulos de fuera y de dentro, y que les confiere una serie de experiencias ligadas a la propia existencia. Así, se experimenta la vida como un tiempo que pasa, que se mueve, y que, mientras lo hace, se cruza con diversos espacios hasta generar inflexiones que hacen que la vida vaya constituyéndose de cierta manera y no de otra. Este tiempo, que podríamos llamar psíquico, está sujeto a emociones y a vivencias a partir de las cuales se le puede sentir y, más importante, darle sentido. Quizá por eso hay instantes que parecen eternos y momentos que, al contrario, dan la impresión de haberse acabado demasiado pronto. En palabras de Bergson:

Digo, y con razón, que cambio, pero el cambio me parece residir en el paso de un estado al estado siguiente: de cada estado, considerado aisladamente, quiero creer que sigue siendo lo que es durante todo el tiempo que se produce. Sin embargo, un ligero esfuerzo de atención me revelaría que no hay afecto, representación ni volición que no se modifique en todo momento; si un estado de alma cesase de variar, su duración cesaría de transcurrir.³

A su vez, ese tiempo interno convive —ya de manera armónica o conflictiva— con un tiempo de naturaleza social, colectiva, que es impuesto desde las estructuras que organizan la vida en sociedad. Es evidente que cada sociedad genera sus propios tiempos sociales; sin embargo, todas tienden a converger en la determinación de los momentos de producción y de trabajo; los lapsos de descanso y socialización, y los tiempos de fiesta y celebración. A saber, en la separación entre los tiempos ordinarios, los de la rutina, y los extraordinarios, aquellos que la trascienden. Hoy, ambos están vinculados en diferentes formas y niveles con las exigencias del capitalismo, las cuales se expresan en el despliegue de una temporalidad afín a la producción que se concreta de manera diferencial en cada grupo social para organizar rutinas y desplazamientos, gastos materiales y energéticos, tiempos laborales y de ocio, así como experiencias subjetivas de la propia vida y de sus posibilidades.

Como señala Barbara Adam, el tiempo social es homogéneo, igual para todos, pues se trata del “tiempo del reloj” que está gobernado por un principio no temporal, que mide y regula el movimiento, pero que es indiferente al cambio: busca la repetición y la invariabilidad.⁴ Aunque este es sumamente determinante, su comportamiento nada tiene que ver con el del tiempo de los cuerpos y las psiques, ni

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ Barbara Adam, *Timewatch*, Cambridge, Polity Press, 1995, p. 52.

tampoco, en un sentido estricto, con el tiempo de la convivencia y la interacción. Pese a ello, la coexistencia y el enfrentamiento continuo entre ambos establecen las bases para la experiencia subjetiva de la temporalidad.

Ya que en la actualidad el dominio del tiempo social del capitalismo es casi pleno, se podría considerar que su funcionamiento es susceptible de fallar a favor de las personas cuando irrumpen momentos críticos de alcances mundiales, como una pandemia. Lo que se vivió en los últimos años deja en claro que no es así, pero también evidencia que acontecimientos de ese tipo tienen la capacidad de abrir fisuras en el bloque homogéneo del “tiempo del reloj”. En efecto, la pandemia por covid-19 trastocó enormemente las rutinas, los tiempos y los espacios de las personas. Mientras que muchas personas se confinaron y se expusieron a menos estímulos de los que comúnmente experimentaban, otras personas siguieron sus rutinas laborales, expuestas al riesgo de contagio y a caos en sus organizaciones del espacio y del tiempo, lo cual evidenció las profundas desigualdades que imperan en el mundo. Por ello, no sería exagerado decir que a un tiempo de ruptura, de diferencia, ligado a una situación límite de tal magnitud, se siguió una experiencia distinta de la temporalidad o, por lo menos, el intento efectivo de asignarle un nuevo sentido al tiempo.

En este texto se analiza la experiencia temporal de algunos jóvenes que, después de pasar casi dos años en confinamiento respetando las medidas sanitarias, reflexionaron sobre el tiempo en el contexto de la pandemia y lo que supuso para ellos el inminente regreso a la “nueva normalidad”. Para tal fin, durante octubre de 2021, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a 50 jóvenes de nivel licenciatura, 23 hombres y 27 mujeres, estudiantes de tres instituciones públicas: la Universidad Nacional Autónoma de México (11 hombres y 9 mujeres), la Universidad Autónoma Metropolitana (10 hombres y 17 mujeres) y la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe (2 hombres y 1 mujer). Todos habitantes de la Ciudad de México; sus edades oscilaron entre los 18 y los 29 años; de ellos, una minoría trabajaba; sin embargo, todos pudieron mantenerse en confinamiento. El cuestionario fue enviado por correo electrónico. Las preguntas versaron acerca de la experiencia subjetiva del tiempo en este periodo de incertidumbre; se indagó sobre su manera de percibir el pasado, el presente y el futuro, así como respecto de sus expectativas de cara al regreso a actividades presenciales.

Los hallazgos se analizaron en dos sentidos. El primero, en relación con la experiencia subjetiva del tiempo desde la noción de duración de Henri Bergson; el segundo, dirigido a explorar, con base en los planteamientos de Jacques Attali, Bolívar Echeverría y Barbara Adam, la emergencia de mecanismos de resistencia a los tiempos impuestos por estructuras externas que no coinciden con la vivencia del

tiempo desde las necesidades propias. La intención con esta reflexión es reconocer la importancia de la pausa para asumir el valor de uso del tiempo en la relación con la naturaleza, con el mundo y con los demás, justo como hicieron los jóvenes en ese contexto.

Un interés que guio esta investigación fue problematizar lo que significó la incertidumbre pandémica para la generación de una relación distinta con el tiempo, la cual no quedó restringida al pasado ni se redujo a cuestionamientos existenciales, puesto que tuvo implicaciones prácticas en el posicionamiento frente a los proyectos en curso y el futuro. En última instancia, esto permite analizar cómo se concretan en situaciones particulares las dinámicas de interiorización y exteriorización del tiempo que se discuten hoy en campos de la filosofía y las ciencias sociales interesados en la temporalidad.

Experiencias temporales en pandemia

Algunos estudios en torno a la percepción del tiempo durante el confinamiento por la pandemia identificaron alteraciones significativas, en el sentido de que las personas tuvieron una sensación de mayor duración del tiempo al no llevar a cabo muchas actividades cotidianas; lo cual generó expectativas y aumentó la ansiedad. En otro tipo de trabajos se destaca lo común que ha sido la pérdida de la noción del paso del tiempo debido a la falta de los estímulos a los que la gente estaba habituada y que, a pesar de que solían ser muy diversos, funcionaban como anclas en la organización de la sucesión de los días, las semanas, los meses.⁵

Las personas que siguieron llevando a cabo actividades desde sus hogares tuvieron impactos negativos en su salud mental y emocional a causa de la situación externa, de la necesidad de establecer cambios internos y, sobre todo, de lo que significó todo ello en términos del resquebrajamiento de muchos vínculos sociales.⁶ Esto estuvo ligado a alteraciones en la organización espacio-temporal de la vida, así como a una gran incertidumbre frente al presente y el futuro. No es para menos que

⁵ Simon Grondin, Esteban Mendoza Durán y Pier Alexandre Rioux, “Pandemic, Quarantine, and Psychological Time”, *Frontiers in Psychology*, núm. 11, 2020, article 58183. doi: 10.3389/fpsyg.2020.581036.

⁶ Anna Sanmartín, Juan Carlos Ballesteros, Daniel Calderón y Stribor Kuric, *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD, Madrid, 2020. Disponible en [https://doi.org/10.5281/zenodo.4054836].

el confinamiento generara no sólo un aumento, sino también una normalización sin precedentes de emociones, como el miedo o la preocupación, que antes referían a factores más o menos puntuales del entorno inmediato. El estudio de María Cecilia Jonhnsón, Lorena Saletti Cuesta y Natalia Tumas sobre la población en confinamiento por la pandemia da cuenta de ello y, más aún, del vínculo existente entre ciertas sensaciones (soledad, fragilidad, vulnerabilidad, miedo a la muerte) y el echar de menos las rutinas previas que se perdieron.⁷

En nuestro caso, el instrumento que aplicamos nos permitió identificar en los jóvenes sentimientos de tristeza, soledad y miedo, cuya particularidad radica en su asociación con un posible o real truncamiento de los proyectos de vida, los sueños, los objetivos y las metas, tanto previos como futuros. También pudimos apreciar la adquisición de nuevas rutinas que, sin importar el tiempo libre que suponían, generaron una percepción monótona y angustiante del tiempo. Esto se vio agudizado en los meses en los que no se tenía claridad alguna respecto de la evolución de la enfermedad y el tiempo que duraría el confinamiento. Independientemente de ello, los informantes reportaron que, en general, tuvieron que invertir mucha energía para adaptarse y responder a las nuevas rutinas: clases en línea; actividades escolares y laborales en espacios destinados al descanso y a la convivencia familiar. A diferencia de otros jóvenes que, por la pandemia desertaron de los estudios, ya sea para ponerse a trabajar o por estados de ánimo que nos les permitían mantener las rutinas académicas y laborales, los jóvenes informantes siguieron respondiendo a sus obligaciones.

En ese sentido, todo indica que la situación movilizó una necesidad inédita de darle nuevos sentidos al tiempo, lo cual no fue sencillo, toda vez que predominó una experiencia caótica de la temporalidad cotidiana. Al no contar con referentes externos, la sola organización de los tiempos y las tareas significó un reto difícil de sobrellevar. Sin embargo, pareciera que para los jóvenes eso mismo abrió la posibilidad de tomar conciencia de su experiencia interior o psíquica del tiempo y de reivindicarla desde un sentido distinto, desde la pausa, la cual es un elemento sustancial de la duración.

Al respecto, Henri Bergson plantea que “la duración es la vida y es un continuo. La conciencia liga lo que ya fue y lo que está por venir. Fuera de la duración,

⁷ María Cecilia Jonhnsón, Lorena Saletti Cuesta y Natalia Tumas, “Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina”, *Ciencia & Saúde Coletiva*, núm. 25, Suplemento 1, 2020, pp. 2447-2456. doi: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020.

no existe pasado ni futuro; son experiencias de la vida psíquica”.⁸ La relevancia de dicha vida es que en ella se expresa lo real, que sólo puede resolverse en la duración, cuyo tiempo es el de las cualidades concretas y el de las libertades que se ejercen en una espacialidad que va más allá de lo físico porque, de acuerdo con José Ferrater, “consiste en una creación perpetua”.⁹ La duración, en tanto percepción de la sucesión de momentos, tiende a vivirse como eternidad en el sentido de no tener principio o fin, y de no apegarse a la compulsión de dominar pragmáticamente la realidad. La vida se experimenta desde ahí y, por ello, resulta irrelevante si lo que sucede en el correr del tiempo son segundos, minutos, horas, días, meses o años.

En ese orden de ideas, si la conciencia ocurre en el tiempo, se puede decir que durante la pandemia hubo un mayor contacto con ella y, por tanto, una experiencia más intensa de la duración sustentada en buena medida en la pausa. Esto se debe a que dicho contacto no puede ser inmediato; requiere de silencio e introspección para generar una ruptura o, por lo menos, una tensión antes inexistente o imperceptible con los tiempos del reloj, de la productividad, de la vida urbana y, en este caso, de la crisis sanitaria mundial. Barbara Adam,¹⁰ al respecto, señala:

No hay un tiempo único, sólo una multitud de tiempos que se interpenetran y permean nuestras vidas cotidianas. La mayoría de esos tiempos son implícitos, dados por sentido, y casi siempre desvinculados de los otros: los tiempos de la conciencia, la memoria y la anticipación son raramente discutidos con referencia a situaciones dominadas por calendarios y plazos.

Para los jóvenes, la posibilidad de introspección permitió hacer un balance sobre lo vivido hasta ese momento, como si la vida se hubiera detenido (y de alguna manera lo hizo) y existiera un antes y un después. Los estudiantes reportaron en el cuestionario haber entrado en procesos de autoconocimiento, de revisión de la propia vida y de las decisiones tomadas; asimismo, ponderaron las pérdidas y las ganancias que les dejó la pandemia. En relación con las pérdidas y sus correspondientes duelos, se refirieron a seres queridos, amigos, estabilidad (en más de un sentido) y momentos que pudieron haber sido, que ya no fueron más y que ya no serán, puesto que, sin darse cuenta, se hicieron mayores, crecieron.

⁸ Henri Bergson, *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1999, p. 79.

⁹ José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 350.

¹⁰ Adam, *Timewatch*, *op. cit.*, p. 12.

Sus respuestas, en ese sentido, hacen hincapié en que se les fue una parte de la vida que no vivieron, que nunca regresará, así como en las presiones de pensar que la familia, la escuela, el trabajo o el mundo les exigirán como al resto, sin considerar que llevan consigo ese vacío. Algunos comentaron que intentaron solventar la situación como pudieron por medio de diversas estrategias, a veces públicas y otras encubiertas, ya que también reconocían que sus acciones podían tener implicaciones en la salud individual y familiar. Lo cierto es que esto no tenía los mismos efectos. Por eso, prevalece la idea de que aquel yo que fue y que pudo ser se desvaneció en los meses de encierro y, por otro lado, de que tuvieron que generar nuevas identidades: primero fragmentadas y sin sentido; luego, mucho más estructuradas. También mencionaron la pérdida de empleos, posibles viajes, experiencias universitarias largamente esperadas, proyectos de negocios, posibles relaciones afectivas. En fin, la pérdida de tiempo valioso.

Por otro lado, contrario a lo que se cree, los jóvenes manifestaron que la pandemia también les dejó ganancias, en el sentido de haber tomado decisiones importantes en su vida. Por ejemplo, algunos de ellos, que no estudiaban ni trabajaban antes de la pandemia, durante este periodo incierto y aislado, lo comenzaron a hacer. Las ganancias también se observan en la determinación, una vez pasada la pandemia, de no posponer actividades y proyectos que consideran importantes y valiosos. También aparece la revaloración de la vida, ya sea en su manifestación natural, como el mundo que nos alberga y que debemos cuidar y preservar, o bien, la vida que se nos ofrece a partir de personas significativas, las que verdaderamente valen. Una capacidad de renovación, de resiliencia y de comenzar de nuevo es reportada por varios informantes; algunos explicitan que se trata de un proceso de maduración que ven positivo.

Con respecto a la percepción de los jóvenes del pasado prepandémico, sobresale, a pesar de su cercanía temporal, el sentimiento de nostalgia. El pasado es percibido como muy lejano y prevalece la sensación de que ya nada, o casi nada, va a ser igual. Lo interesante aquí es que, paradójicamente, hay una conciencia de que antes había muchos problemas y que la vida no era la mejor. La pandemia develó los abusos y los excesos para con la naturaleza; las largas y cansadas jornadas laborales; los largos y tardados desplazamientos para llegar al trabajo o a la escuela y, por eso mismo, la pausa se vivió, también, como necesaria. Sin embargo, se añoraba la convivencia, salir a la calle, las fiestas y las reuniones; se añoraba el regreso a la normalidad que significa estar con los otros, conocer gente nueva, poder tener oportunidades de vida.

La nostalgia, como sugiere Jorge Montesó Ventura, reconforta y ayuda a gestionar el presente, al generar una imagen depurada y manejable del pasado. El autor

afirma que el sentir nostálgico se produce cuando la posible dicha que genera un recuerdo da lugar al duelo, con el cual aparecen expectativas y hay una toma de conciencia de sí mismo. La nostalgia se ubica en el flujo de conciencia y une el pasado con el presente.¹¹ Como se puede notar, la tesitura afectiva permanece:

Por un lado, salir de la angustia por la puerta de la nostalgia quizá sea la tendencia más “natural” que podamos hallar, ya que frente a un presente angustioso lo que deseamos es regresar al momento previo al fallo, donde todo tenía su nombre, donde todo cumplía su función, volver a casa.¹²

La nostalgia, sin embargo, no es paralizante, ya que impulsa a tomar acción y decisiones que sean más maduras, que apunten a lo esencial, a lo que verdaderamente importa. En el caso de los jóvenes, tal madurez no debe entenderse como adultocéntrica, como si hubieran optado por pensar y hacer las cosas a la manera de los mayores, sino situada en su etapa de vida y en la relación que, desde ahí, pudieron establecer con ellos mismos, con quienes los rodean y con su entorno. De ese modo lograron abrir una posibilidad de esperanza hacia el futuro. Si bien este último generalmente fue visto por los encuestados con total incertidumbre, hubo alusiones a la idea de que “al menos será un futuro planeado por mí”. O, en otros casos, de un futuro que se bifurca y en el que nada está escrito: el futuro puede ser positivo o negativo. Un joven de 23 años afirmó:

Yo, hoy por hoy, me debato entre imaginar un futuro en donde todo mejora para todos, en donde las oportunidades que tengo de ser exitoso se multiplican y el mundo se ve beneficiado en todos los aspectos; en contraparte veo un futuro demasiado incierto para todos, cada vez más duro y del cual muy pocos salen beneficiados. La diferencia de mis dos futuros imaginados es que uno es el que quiero, el que necesito, y el otro es el que cada día acecha más y amenaza con atacarnos.

Respecto a la nostalgia como camino hacia el pasado, Zygmunt Bauman se pregunta “¿acaso no podría aprovecharse el camino de vuelta, hacia el pasado, para convertirlo en una ruta de limpieza de todos esos daños cometidos por los futuros que sí se hicieron presentes en algún momento?”.¹³ Pareciera, al menos parcialmente,

¹¹ Jorge Montesó Ventura, “La nostalgia como refugio al estado de angustia”, *Agora*, vol. 40, núm. 2, 2021, p. 118.

¹² *Ibid.*, p. 126.

¹³ Zygmunt Bauman, *Retrotopía*, México, Paidós, 2017, p. 16.

que la pandemia “pausó” el tiempo en el sentido de que visibilizó desigualdades, problemáticas latentes, formas inhumanas de vida; es decir que, más que generar nuevos problemas, evidenció el recrudecimiento de los existentes. Y en la pausa que ello supuso, fue posible, al menos para muchos jóvenes, repensar las cosas.

La pandemia, al generar un alto nivel de angustia, ansiedad e incertidumbre, provocó, de alguna manera, una toma de conciencia y una determinación –en los ámbitos en donde fue posible– de vivir con más compromiso y responsabilidad. Esto no quiere decir que el futuro se sintiera bajo control; todo lo contrario, pero el hecho de no saber qué nos deparaba, parece que nos llevó a vivir con mayor conciencia. Lejos de presentar una actitud de que se debe vivir el momento, o que la vida no vale nada, los jóvenes de este estudio entraron en un proceso de maduración de ciertas ideas y de valoración de algunos aspectos de ellos mismos y de sus vidas.

Parte de este proceso de maduración se expresa en la naturalidad con la que los jóvenes reportaron tener o haber tenido problemas de salud mental o emocional (diagnosticados o no), así como estar preocupados en general por su mente. Este hecho es muy significativo, puesto que implica una desestigmatización de los problemas mentales o emocionales. Más allá de que sus problemas fueran tratados o no y de que, por ejemplo, al decir que estaban deprimidos, realmente se tratara de una depresión clínica, el hablar de ellos, de su inestabilidad o de sentirse preocupados por estar mal emocional o mentalmente, supone un proceso de verse y asumirse en un estado vulnerable, frágil y necesitado de ayuda. Se trata de un proceso del que todavía se encuentran al margen amplios sectores de la población y en el que, en muchos casos, los jóvenes se introdujeron por cuenta propia, incluso espontáneamente, debido a la pausa que pudieron hacer en la duración de sus vidas a raíz de la pandemia.

Aunque hubo espacio y tiempo para la pausa, cabe señalar que también se reportó una sensación de mayor intensidad en las actividades productivas y reproductivas. Y es que la vida siguió su curso; la economía doméstica se tuvo que seguir sosteniendo, así como la dinámica de los hogares, para los cuales la nueva realidad implicó nuevos gastos (como la compra de dispositivos tecnológicos y el pago de internet). El reacomodo de espacios, horarios y actividades fue indispensable para trabajar, mantener el empleo o buscarlo cuando era necesario. Hubo numerosos desafíos que enfrentar porque el tiempo social capitalista siguió presente, acechando, presionando y generando tensiones con el tiempo psíquico de la duración y la pausa.

Temporalidades discordantes y resistencia

El tiempo es un fundamento ontológico de la vida y la realidad social. De acuerdo con Sergio Bagú, es permanencia y contingencia; sin él no hay posibilidad de establecer concatenaciones, de generar cosas y relaciones, ni de vincularnos con quienes nos antecedieron o con quienes están por venir.¹⁴ A decir del autor, este tiempo constituye una unidad en la que se organizan los acontecimientos de la sociedad de acuerdo con su secuencia, con el radio de sus operaciones y con su intensidad. La cuestión es que este tiempo suele presentarse de una forma (lineal, progresiva, externa, dada, no modificable) que oculta más de lo que dice, pues, a pesar de que las personas lo producen y se constituyen en él, los términos que lo rigen lo vuelven continuamente en su contra. Y es que desde hace tiempo está determinado por el proyecto de una parte minoritaria de la sociedad que lo usa como medio para acumular riqueza, para explotar y para dominar poblaciones y a la naturaleza: el capitalismo. Como apunta William Robinson:

Como sistema, el capitalismo ha generado un dinamismo tecnológico, un aumento de las fuerzas productivas de la sociedad y un excedente social mayor que cualquier otro sistema conocido hasta ahora. Pero, a medida que el capitalismo produce cantidades inmensas de riqueza, también genera, como parte del propio funcionamiento del sistema, polarización social y crisis.¹⁵

Para sostener su potencia efectiva, el capitalismo requiere acelerar el tiempo, es decir, hacerlo cada vez más eficaz con el fin de producir más en menos tiempo. En ese sentido, el tiempo no es social sólo porque individuos y colectivos se mueven en él, sino porque de alguna manera lo hacen *por* y *para* la continuidad de ciertas condiciones sociales que no tienen nada de naturales. Por eso, para Adam:

La creación del tiempo [social] en una forma atemporal y descontextualizada fue una condición tecno-material necesaria para el uso del tiempo por parte de las sociedades industrializadas como un valor de cambio abstracto y para la aceleración, el control y la imposición global del tiempo.¹⁶

¹⁴ Bagú, *Tiempo, realidad social...*, *op. cit.*

¹⁵ William Robinson, *Una teoría sobre el capitalismo global*, México, Siglo XXI Editores, 2013, p. 190.

¹⁶ Barbara Adam, *Time. Key Concepts*, Cambridge, Polity Press, 2004, p. 124.

No es para menos que este tiempo esté completamente desligado de los tiempos de la naturaleza y el cosmos. Aunque recurre a ellos, lo hace de manera utilitaria, pues constituyen la base material y el fundamento técnico para el control de la producción y la reproducción social. Pese a ello, debemos advertir que, como el tiempo psíquico, el tiempo social no siempre ha transcurrido igual; a veces lo ha hecho dilatadamente y, otras, con gran rapidez, especialmente cuando se trata de periodos de crisis. A finales de la década de 1960, por ejemplo, la sociedad experimentó una aceleración temporal particularmente notable debido a la crisis de sobreacumulación del capital que se dio en los países centrales y que se extendería rápidamente al resto del mundo. El capital intentó resolver esta situación mediante la transferencia de excedentes financieros y capacidad productiva a países y regiones periféricos; sin embargo, en poco tiempo las “tentativas de exportar *desarrollo* a gran parte del mundo”¹⁷ terminarían por agravar la sobreacumulación en algunos países (a la que se sumaban los nuevos ingresos del petróleo), y la crisis, el estancamiento y la inflación en otros.

Frente a estos hechos, la población en todo el mundo organizó movilizaciones que ponían de relieve los embates que el gran capital y las estructuras estatales estaban infligiendo a las clases subalternas a partir de la transformación de sectores públicos tan estratégicos como el empleo, la salud y la educación. En estos movimientos, la juventud estudiantil desempeñó un papel crucial en la medida en que estableció vínculos con organizaciones obreras y civiles para demandar, en conjunto, la democratización, la igualdad y la autonomía dentro del sistema. Estos aspectos, como señala Harvey, habían sido promovidos por el propio capitalismo para su transformación neoliberal y fueron integrados por diversas vías para la adecuación de la sociedad a las nuevas finalidades del sistema.¹⁸

Bolívar Echeverría ejemplifica una de las maneras en las que se llevó a cabo dicha integración a partir de la consideración “de un invento muy peculiar que consiste en un dispositivo civilizatorio hasta entonces desconocido en la historia de la modernidad”:¹⁹ la edad de la adolescencia o juventud. Para el autor, la significación social de ese momento de la vida, que cristaliza con fuerza en 1968, fue producto de la imposición por parte de la sociedad burguesa de ciertos rasgos éticos y psico-

¹⁷ David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2008, p. 18.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ Bolívar Echeverría, “68 + 40 = 60 (Sobre el 68)”, *Memorias de la serie de Conferencias sobre el Movimiento estudiantil del 68: a 40 años*, México, Centro Universitario Tlatelolco, 2008, p. 2. Disponible en <http://www.bolivare.unam.mx>

lógicos a las personas que se encontraban en él: irreverencia, radicalidad, exacerbación de las libertades de elección y expresión, y magnificación de la calidad de las experiencias. No es que antes de eso no existieran jóvenes, sino que su etapa de vida no era particularmente relevante ni tenía una función asignada dentro de la organización social capitalista.

De ese modo, el capital permitió e incentivó lo que en otro momento hubiera sido un sinsentido: el carácter revolucionario en la vida del sujeto (acotado a un periodo de cinco o seis años) para ponerlo al servicio de una tarea especialmente diseñada para él y que era positiva “para el *aggiornamento* de las nuevas costumbres de la sociedad y que [debía] servir para fomentar el progreso”,²⁰ borrar el pasado y contagiar ese carácter al resto de la población con el fin de fortalecer las condiciones mundializadas de la vida recién establecidas. Pese a ello, este invento del capital al final resultó contraproducente, ya que “esos jóvenes mantenidos, que no necesitaban trabajar todavía, que podían dedicar su tiempo a estudiar varios años sin ninguna presión, que tuvieron todo en casa y algo de dinero en el bolsillo, que podían disfrutar la vida”, se revelaron y se negaron a la traición, la autorrepresión y la instrumentalización que implicaba el proyecto que sus padres, las instituciones y, fundamentalmente, el capitalismo impuso tanto a ellos como al resto de la población.

Las ideas de Echeverría nos resultan interesantes por tres motivos. Primeramente, manifiestan que la temporalidad social no es inamovible debido a —o a pesar de— su determinación capitalista, que siempre recae en personas concretas. En segundo lugar, dejan ver que ese tiempo no es externo a los sujetos, sino que está internalizado en ellos de múltiples maneras que manifiestan actitudes y compromisos distintos con la temporalidad subyacente en las relaciones de producción. Y, finalmente, porque dejan ver que la propia juventud ha sido un elemento decisivo en la producción del tiempo social contemporáneo y, al mismo tiempo, de su negación. Podríamos decir que, tanto en el 68 como en la actualidad, esa negación responde a una toma de conciencia crítica sobre la temporalidad, la cual surge del choque de las experiencias psíquica y social del tiempo; un choque que acaba por pausarla.

Aunque ha asumido diferentes formas, la tarea que hoy la sociedad capitalista asigna a la juventud para su despliegue temporal no ha cambiado mucho; sin embargo, la pandemia la obstaculizó. Eso permitió que los jóvenes pudieran cuestionarla y cuestionarse a sí mismos de manera cotidiana, como nunca lo habían hecho. Así, muchos reportaron que, en el contexto del confinamiento, desarrollaron una

²⁰ *Idem.*

conciencia más marcada, incluso crítica, del tiempo, e incluso una relación conflictiva con él a causa de las presiones de estar bien internamente en un escenario (sanitario, económico, familiar, entre otros) que apuntaba hacia la dirección contraria. Esto llevó a algunos de los informantes a romper con sus concepciones arraigadas sobre el pasado, el presente y el futuro tanto propio como social, ya para dotarlas de nuevos contenidos (negativos, positivos o ambiguos) o para relajarlas.

Las respuestas de los informantes vinculadas con este tiempo muestran, además, un claro anclaje en la espacialidad y la vida cotidiana urbanas. Se reconoce, en ese sentido, que esos ámbitos complejizaron y dificultaron la experiencia psíquica y social del tiempo, particularmente cuando recordaron lo demorado, costoso y lo preocupante que resultaban los pocos o muchos desplazamientos que tuvieron que hacer durante la pandemia. También señalaron lo increíble que les pareció darse cuenta de que el sistema no se detuvo, así como tomar conciencia de sus efectos (sociales y ambientales) durante la contingencia en problemáticas puntuales como la contaminación, las dificultades de acceso a bienes o servicios (como comida, medicamentos, internet), y la falta de descanso de ciertos grupos de trabajadores.

Por otro lado, los jóvenes destacaron que su participación individual o familiar en el sistema económico fue un factor determinante en la organización de sus rutinas y en la reconfiguración de ciertas ideas, que ahora reconocen vinculadas con el tiempo: éxito, competencia, el querer sobresalir, desarrollo de enfermedades, estrés, entre otras. En relación con lo que plantea Adam, esto deja ver que los jóvenes asumieron con angustia (visible y consciente, o no) el correr incesante del tiempo social, entendido como unilineal e irreversible, además de finito, cuantificable y asumido como medida de los logros.²¹ No obstante, en muchos casos refirieron que esta angustia los llevó a resistirse, no sólo a lo que tenían que hacer, sino a la opresión del tiempo; es decir, a generar estrategias para usarlo a su favor a partir de la realización de actividades y a establecer vínculos que los nutrieron, fortalecieron y ayudaron a lidiar con la situación. En suma, a apelar al valor de uso del tiempo para que, en medio del devenir de lo social, jugara a su favor.

Consideramos que de esa forma los jóvenes encuestados pudieron expandir su experiencia de una temporalidad en la que se imbrican componentes psíquicos y sociales para proyectarla hacia un futuro personal y colectivo, si no mejor, por lo menos distinto. Por tanto, habría posibilidades de contrarrestar el futuro que vaticina Jacques Attali, en el que el tiempo será “cada vez más utilizado en actividades mercantiles que

²¹ Adam, *Timewatch*, *op. cit.*, p. 53.

sustituirán servicios gratuitos, voluntarios o forzosos [y en el que] la industria mundial será cada vez más global, las fronteras estarán cada vez más abiertas a los capitales y a las mercancías”.²² Para el autor, la posibilidad de sortear ese escenario radica en restituir el sentido profundo de la temporalidad, anclado al valor de uso y no de cambio, con el fin de realizar una transformación cualitativa radical en la vida humana.

La experiencia de los jóvenes muestra que la crisis en la que estamos inmersos, y que fue agudizada por la pandemia, puede llevar a elegir entre dos sentidos de emplear el tiempo. En uno, las personas tienden a ser utilizadas por él, se vuelven máquinas codificadas y programadas (entre otras máquinas del capitalismo) hasta que la angustia se apodera de ellas si escapan, un breve instante, de los calendarios, de las rígidas rutinas. En la otra es posible inventar el tiempo, el propio tiempo, para transformar a cada máquina en instrumento capaz de crear una temporalidad personal que puede dar ritmo a cada vida.²³

Conclusiones

La pandemia significó un punto de inflexión en términos temporales; la vida, como se venía viviendo, se detuvo, y esa detención abrió la posibilidad de experimentar la duración, así como de entrar en procesos de introspección. Fue como si se pudiera recordar que se puede vivir de otra manera, y que el tiempo social, como totalidad en su actual expresión, no coincide con las necesidades que se derivan del tiempo psíquico y del tiempo social no subsumido al capital. Observamos que, en los jóvenes de este estudio, apareció la tensión entre estos dos tiempos y la nostalgia por el pasado prepanémico, lo cual se convirtió en un mecanismo para poder lidiar con el presente y planear el futuro.

A partir de los hallazgos se abren varias evidencias: 1) la imposibilidad de no subsumirse al tiempo de las máquinas, pues dicha temporalidad es inevitable y con ello se tiene que vivir; 2) la urgencia de liberar la determinación capitalista del tiempo social para favorecer el encuentro, el desarrollo de otros ritmos y la posibilidad del contacto; 3) la apertura al ser mediante una mayor conciencia de la duración, como una necesidad vital y como el sustrato desde el cual se puedan construir proyectos de vida más armónicos con el entorno, más integrados a la totalidad de la vida, y más respetuosos de las necesidades de cada persona.

²² Jacques Attali, *Breve historia del futuro*, Barcelona, Paidós, 2007, pp. 116-117.

²³ Jacques Attali, *Historias del tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 11.

Resulta necesario generar estrategias colectivas en la pospandemia para reconectar con los demás a partir del modo en el que experimentamos el tiempo durante la contingencia. Ante la ambivalencia del regreso a la normalidad, que supone actividades presenciales, desplazamientos, vida fuera de los hogares, habría que generar procesos de contención, y entrar a una etapa flexible de ajuste y adaptación.

También es importante atender los problemas de salud emocional y mental; no normalizarlos, pero tampoco individualizarlos. Ha sido muy importante la desestigmatización de los mismos por parte de los jóvenes; la posibilidad de hablar de ellos, de verlos, de tratarlos con naturalidad. Los duelos tendrán que ser resignificados, sobre todo aquellos que, en los jóvenes, son vistos como pérdidas irrecuperables del tiempo. El sentido de la duración, como significativo subjetivamente y no atado a los tiempos del calendario, puede ser útil: la vida sigue y los jóvenes tienen derecho a vivir plenamente, de tal modo que los “años perdidos” sean años ganados en otros sentidos o recuperados de otras maneras. La pospandemia tendrá que constituir espacios y tiempos que potencien y amplíen los horizontes de posibilidad; es una oportunidad para generar nuevos tipos de relaciones sobre la base de una mayor conciencia de lo que necesitamos, de lo que podemos prescindir e, incluso, de lo que podemos ser.

Bibliografía

- Adam, Barbara, *Time. Key Concepts*, Cambridge, Polity Press, 2004.
- , *Timewatch*, Cambridge, Polity Press, 1995.
- Attali, Jacques, *Breve historia del futuro*, Barcelona, Paidós, 2007.
- , *Historias del tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Bagú, Sergio, *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Siglo XXI Editores, 1997.
- Bauman, Zygmunt, *Retrotopía*, México, Paidós, 2017.
- Bergson, Henri, *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1999.
- , *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*. Madrid, Alianza, 1977.
- Echeverría, Bolívar, “68 + 40 = 60 (Sobre el 68)”, *Memorias de la serie de Conferencias sobre el Movimiento estudiantil del 68: a 40 años*, México, Centro Universitario Tlatelolco, 2008.
- Ferrater Mora, José, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Grondin, Simon *et al.*, “Pandemic, Quarantine, and Psychological Time”, *Frontiers in Psychology*, núm. 11, 2020, artículo 58183. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581036
- Harvey, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2008.

- Jonhson, María Cecilia *et al.*, “Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina”, *Ciencia & Saúde Coletiva*, núm. 25, Suplemento 1, 2020, pp. 2447-2456. doi: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020
- Montesó Ventura, Jorge, “La nostalgia como efugio al estado de angustia”, *Agora*, vol. 40, núm. 2, 2021.
- Robinson, William, *Una teoría sobre el capitalismo global*, México, Siglo XXI Editores, 2013.
- Sanmartín, Anna *et al.*, *De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2020.

El miedo político y social general y en la pandemia

Anna María Fernández Poncela

El Miedo Manda

Habitamos un mundo gobernado por el miedo,
el miedo manda, el poder come miedo,
¿qué sería del poder sin el miedo?
Sin el miedo que el propio poder genera para perpetuarse.
El hambre desayuna miedo.
El miedo al silencio que aturde las calles.
El miedo amenaza.
Si usted ama tendrá sida.
Si fuma tendrá cáncer.
Si respira tendrá contaminación.
Si bebe tendrá accidentes.
Si come tendrá colesterol.
Si habla tendrá desempleo.
Si camina tendrá violencia.
Si piensa tendrá angustia.
Si duda tendrá locura.
Si siente tendrá soledad.

Eduardo Galeano

Anotaciones iniciales

Iniciamos con un poema de Eduardo Galeano, ya que dice “habitamos un mundo gobernado por el miedo, el miedo manda, el poder come miedo”, estableciendo la relación miedo y poder, cómo el primero es utilizado por el segundo, describiendo la sociedad actual, en el mismo sentido que lo harán especialistas sobre el tema expuestos a lo largo de este texto. Añade el miedo amenazante en la sanidad, el miedo en la amenaza de riesgo, de desempleo, de violencia. Un miedo a expresarse, a caminar, a pensar y hasta a dudar o sentir, ante la acusación de locura o la exclusión

social. Malos tiempos para reflexionar o proponer alternativas como señala Bauman,¹ época compleja y complicada para el pensamiento crítico que defiende Zemelman,² puesto que como Nussbaum³ afirma, el miedo nubla el entendimiento y conduce al silencio. Y sí, por algo se puede definir la sociedad actual, como se verá en estas páginas, y como el poeta describe, es por el miedo.

El foco de este trabajo es un acercamiento general al miedo desde diferentes ángulos y perspectivas, hasta llegar al miedo en la pandemia, donde ha cobrado una extensión e intensidad de manera más que notable.

Una introducción al miedo: biológico y político, personal y social

Miedo, proviene del latín, y según los diccionarios se trata de: “Angustia por un riesgo o daño real o imaginario. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea”.⁴ Se trata básicamente de un “Estado afectivo del que ve ante sí un peligro o ve en algo una causa posible de padecimiento o de molestia para él... 2 Creencia de que ocurrirá o puede ocurrir algo contrario a lo que se desea... Temor”.⁵ El miedo, dicen, es la primera emoción, la más antigua y necesaria para la sobrevivencia, sirve para alertar y proteger de los peligros. Un mecanismo innato, con sustrato biológico en los procesos neuronales en los centros corticales y subcorticales. Avisa del peligro, cuida y protege, e impacta fisiológicamente de forma importante, esto es, se siente corporalmente.

Como respuesta primaria está atacar o huir, también la parálisis, así como la conducta de sumisión. Presenta el entrelazamiento del vivencial psíquico –fenómenos de la conciencia–, el fisiológico –modificaciones fisiológicas– y el conductual –respuestas típicas individuales–. En cuanto a los miedos actuales: a la miseria –desempleo, pobreza...–, al otro –fobia social y xenofobia–, a las epidemias –sida, influenza–, al más allá, a la modernidad y tecnificación incomprensible, al futuro –ansiedad–, al dolor –algofobia–, al castigo –conformismo–, a la soledad –toxicomanías–, a la incomprensión –aislamiento–, a lo desconocido –ansiedad–, a la muerte

¹ Zygmunt Bauman y Leonid Donskis, *Maldad líquida*, México, Paidós, 2019.

² Hugo Zemelman, *Voluntad de conocer*, Barcelona, Anthropos, 2005.

³ Martha Nussbaum, *La monarquía del miedo*, México, Paidós, 2019.

⁴ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 2021. Disponible en <https://dle.rae.es/miedo?m=form>, 12 de diciembre de 2021.

⁵ María Moliner, *Diccionario del uso del español*, Bilbao, Gredos, 2001, p. 343.

–hipocondría–. Hay distintos tipos de miedo, los más ancestrales y patrimonio de la humanidad, los más personales y de raigambre individual o familiar, los transmitidos mediante la socialización o la educación, los que tenemos ya innatamente en nuestro cerebro, individuales y colectivos.⁶

El miedo cubre y es cubierto por otros sentimientos, es por ello conveniente aclarar que en ocasiones, más incluso en los hombres que las mujeres, se cambia por enfado al sentirse asustados o necesitados. Para ellas puede trocarse en enojo o tristeza, culturalmente mejor recibida en su caso: “el enfado es el resultado final de una secuencia cognitivo–afectiva, que implica ansiedad secundaria con respecto al miedo primario”.⁷ El miedo se relaciona con la sospecha, el odio y el resentimiento.

El miedo es contagioso, se amplifica y engendra más miedo: “el miedo al miedo”. Otro tipo es al elucubrar catástrofes o las llamadas fantasías catastróficas –que tiene por supuesto que ver con la angustia, o un tipo de la misma–. Luego existe el miedo fuera de control con las fobias y el pánico. Más allá de su fisiología, tiene que ver con la cognición, con la simbología y el imaginario, esto es, su función y significación.^{8,9}

El miedo biológico es adaptación, defensa, conservación y supervivencia para la especie; de hecho, esta emoción es compartida con los animales. Es también desde el punto de vista neurológico una forma de organizar el cerebro primario, la activación de la amígdala en el lóbulo temporal. Desde la psicología es un estado afectivo que adapta el organismo al ambiente o campo.

⁶ Zygmunt Bauman, *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós, 2007; José Antonio Marina, *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*, Barcelona, Anagrama, 2007; Joseph Ledoux y Daniel Pine, “Ussing neuroscience to help understand fear and anxiety: a two system framework”, *Am J Psychiatry*, vol. 173, núm. 11, 2016, pp. 1083–1093. Disponible en [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27609244/].

⁷ Leslie Greenberg y Sandra Paivio, *Trabajar con las emociones en psicoterapia*, Barcelona, Paidós, 2007, p. 269.

⁸ Raymundo Mier, “Políticas y estéticas del miedo. Las afecciones crepusculares”, *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 30, 2008, pp. 11–54.

⁹ “Emerge de la posibilidad de figurar la destrucción de sí y del universo de los vínculos, de anticiparlos, de asumir plenamente el umbral de la muerte, real o simbólica. El miedo involucra la posibilidad de vislumbrar la propia finitud como la experiencia del desastre inherente al mundo propio, o a la devastación engendrada por la violación surgida de una acción externa”, Mier, “Políticas y estéticas del miedo..”, *op. cit.*, p. 14.

Un sujeto experimenta miedo cuando la presencia de un peligro le provoca un sentimiento desagradable, adverso, inquieto, con activación del sistema nervioso autónomo, sensibilidad molesta en el sistema digestivo, respiratorio o cardiovascular, sentimiento de falta de control y puesta en práctica de alguno de los programas de afrontamiento: huida, lucha, inmovilidad, sumisión. La gacela huye, el toro enviste, el escarabajo se hace el muerto y los lobos realizan gestos de sumisión ante el macho dominante. Los humanos mezclamos hábilmente estas respuestas.¹⁰

Y del miedo biológico al miedo social. El miedo es el sentimiento que ha despertado mayor interés a la hora de su estudio. Diferentes acercamientos psicológicos y en ciencias sociales existen; aquí se recogen algunos de los considerados más destacados.

Su poder no sólo afecta a los individuos, sino a las sociedades. Uno de los hilos que trenzan la historia de la humanidad es el continuo afán por librarse del miedo, una permanente búsqueda de seguridad y, recíprocamente, el impuro deseo de imponerse a los demás aterrorizándolos. Hobbes descubrió en el miedo el origen del Estado. Maquiavelo enseñó al príncipe que tenía que utilizar el temor para gobernar, le proporcionó un manual de instrucciones... Ambos coincidían en una cosa, a saber, que el miedo es la emoción política más potente y necesaria, la gran educadora de una humanidad indómita y poco de fiar. “Es terrible que el pueblo pierda el miedo”, advertía Spinoza, un cauteloso.¹¹

Como se observa, el poder y el uso del miedo en política es conocido y utilizado desde siempre. Hoy se habla de la globalización del miedo, en el sentido de que este sentimiento “acosa cada vez con más fuerza a los habitantes de la aldea global”, también se enfatiza el papel de cómo “los medios acrecientan esta vulnerabilidad”,¹² que hay quien señala como cultura del horror.¹³

Por otra parte, el mercado prospera en condiciones de inseguridad y el Estado parece que no puede hacer nada ante los peligros que anuncian los medios. Todo ello en el sentido de Giddens¹⁴ y Beck¹⁵ sobre el riesgo, eso si éste es consecuencia

¹⁰ Marina, *Anatomía del miedo...*, op. cit., p. 32.

¹¹ *Ibid.*, p. 10.

¹² Leonardo Ordóñez, “La globalización del miedo”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 25, 2006, p. 95.

¹³ Eduardo Bericat, “La cultura del horror en las sociedades avanzadas: de la sociedad centrípeta a la sociedad centrífuga”, *Reis*, núm. 110, 2005, pp. 53-90.

¹⁴ Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

¹⁵ Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 2002.

de la modernidad y aparece como amenaza futura o de la posmodernidad incierta, hoy muy presente. El miedo es parte al devenir histórico, impreso en la conciencia humana y en la sociedad. Hoy el miedo a la crisis económica –impago de deuda, recesión, inflación– y el progreso tecnológico imperan, entrelazados a la desconfianza social general y las crisis de representación política, y el sensacionalismo de los medios. El miedo entrelaza y amenaza con incertidumbre, falta de control y desamparo, entre otras cosas.

Las narrativas del miedo son amenaza e instrumento de control y poder, parte de la dominación política y social.¹⁶ Se está en presencia de la globalización del miedo –terrorismo, amenazas ambientales, riesgos de las nuevas tecnologías, etcétera–. Además de la acción de los medios de comunicación que amplían y amplifican la sensación de vulnerabilidad y el miedo en general.¹⁷

Algo más a tener en cuenta es que si bien los temores de antaño procedían de los discursos religiosos o las leyendas populares de espantos, hoy los miedos viajan en los medios, como ya se señaló, y circulan rápidamente y por todo el planeta, amplificadas en ocasiones, con la mirada donde el progreso y la tecnología, junto con el deterioro medio ambiental, parecen revertirse contra la humanidad. “A los miedos ‘invisibles’, a la crisis sistémica, a la desconfianza en las instituciones, a la percepción difusa de las fuertes amenazas, la sociedad responde con la construcción de figuras, relatos y personajes que son transformados en los verdugos de la sociedad. Mecanismo histórico, que hoy se amplifica por la presencia, ubicuidad y velocidad de las tecnologías de la información”.¹⁸ Roxana Reguillo señala que “El temor al otro, es uno de los principales dispositivos instituidos para encauzar el miedo que, así visto, se transforma en otra pasión, odio. Se odia lo que nos amenaza. El miedo es capaz entonces de movilizar fuerzas afectivas que en la filosofía spinoziana se denominan “sujetos”.¹⁹ En otro texto esta misma autora apunta a la construcción social del miedo mediante narrativas públicas y que son parte de la gestión y control social, incluso de acontecimientos y personajes, vinculados por creencias, tensionados por los medios. Y todo esto se debe, en el caso mexicano y latinoamericano, a “tres procesos que agudizan en los ciudadanos un sentimiento

¹⁶ Mier, “Políticas y estéticas del miedo...”, *op. cit.*

¹⁷ Ordóñez, “La globalización del miedo”, *op. cit.*

¹⁸ Roxana Reguillo, “Horizontes fragmentados: una cartografía de los miedos contemporáneos y sus pasiones derivadas”, *Diálogos de comunicación*, núm. 75, 2007, p. 5.

¹⁹ Roxana Reguillo, “Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 5, 2000, p. 8.

de indefensión y crisis expandida”,²⁰ el agotamiento institucional, la crisis en el orden de la inclusión –laboral, educativa, económica, cultural–, y la percepción de una creciente inseguridad, de todo lo cual se deriva incertidumbre, pocas certezas y amenazas de violencia; en resumen, sentimiento de inseguridad, por lo tanto, miedo. Finalmente, añadir que el miedo es al fin y al cabo la falta de amor, de confianza y de esperanza, pero eso es ya otra historia.

El miedo político en la historia pasa por Platón, que lo considera una de un mal. Aristóteles, que piensa que el miedo es una expectación del mal. Maquiavelo,²¹ que enseña cómo gobernar siendo amado o temido, y lo segundo es lo más eficaz. Hobbes,²² que representa la instauración de un nuevo orden político con un Estado nación que propone el miedo para regular comportamientos y controlar a la población, con objeto de ser garante de la seguridad y la paz.

Soyinka²³ afirma que a veces se gobierna con una dieta de miedo, una fuerza de control de la población. “Un aspecto notable del miedo que todo lo invade es que provoca un grado de pérdida de percepción propia: parte del yo ha sido expropiada, un nivel de conciencia, y esto hasta puede llevar a una reducción de la autoestima; en suma, una pérdida de dignidad interior”.²⁴ En este sentido, Nussbaum²⁵ reconoce que el miedo es amenaza al bienestar, puede ser manipulado y perjudica la democracia y la libertad.

Robin habla del miedo en la política moderna que surge de los conflictos sociales, hay una política del miedo que ignoramos o malinterpretamos: “Por miedo político entiendo el temor de la gente a que su bienestar colectivo resulte perjudicado –miedo al terrorismo, pánico ante el crimen, ansiedad sobre la descomposición moral–, o bien la intimidación de hombres y mujeres por el gobierno o algunos grupos”.²⁶ Este autor, especialista en el tema, añade que el miedo presenta dos formas de accionar: una es definida por líderes políticos que inflan el riesgo y mueven a la población hacia algo externo, y la otra manipulación de líderes es la intimidación interna, dividir con objeto de controlar y someter.

²⁰ Reguillo, “Horizontes fragmentados...”, *op. cit.*, p. 2.

²¹ Niccolò Machiavelli, *El príncipe*, Madrid, Espasa Calpe, 1975.

²² Thomas Hobbes, *Leviatán*, Madrid, Editora Nacional, 1980.

²³ Wole Soyinka, *Clima de miedo*, Barcelona, Tusquets, 2007.

²⁴ *Ibid.*, p. 20.

²⁵ Nussbaum, *La monarquía del miedo*, *op. cit.*

²⁶ Corey Robin, *El miedo. Historia de una idea política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 15.

Bauman²⁷ apunta a los nuevos tiempos de miedo, a los que ni la ciencia ni la técnica colaboran para eliminar, antes al contrario. Si hay un miedo primordial a la muerte, hay otro derivado que es cultural y social, es susceptibilidad ante un posible peligro, sensación de inseguridad y de vulnerabilidad, todo lo que tiene que ver con la globalización negativa y con los terrores de telerrealidad y futuros catastróficos que crean amenaza de riesgo e inseguridad, sobre lo que trata el siguiente punto.

Las sociedades con miedo al riesgo: amenaza, vulnerabilidad e inseguridad

En los últimos tiempos el miedo tiene mucho que ver con el discurso y la percepción del riesgo y la incertidumbre. Es a partir de la modernidad cuando riesgos y peligros adquieren un carácter destacado.^{28, 29}

La modernidad globalizadora o tardomodernidad profundizó la reflexión, la decisión y conducta, en medio de avances y cambios tecnológicos, cuando la sociedad se individualiza y se produce la destradicionalización o desanclaje de las relaciones sociales, se pierden rutinas y seguridades. Surge el riesgo y la ciencia no logra paliarlo en medio de sensaciones de incertidumbre.³⁰ Todo se trastoca, una suerte de ruptura del pacto social, desestructuración y dislocación, se pierde la seguridad colectiva que aportaba el trabajo y el lazo social de la comunidad, con las consecuencias para la psique personal por los cambios rápidos que afectan la economía y la salud mental.³¹ Beck remarca también la pérdida de valores y símbolos

²⁷ Bauman, *Miedo líquido*, op. cit.

²⁸ Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, op. cit.

²⁹ El peligro es una situación que puede causar daño, real o potencial, de origen natural o artificial (Hewit, 1996). Es real y está presente, es concreto y externo (Niklas Luhmann, *Sociología del riesgo*, México, UIA, 2006). Riesgo es la posibilidad de un daño futuro que relaciona amenaza y vulnerabilidad como potenciadores o mitigadores (Hewit, 1996). Es la posibilidad de un daño futuro consecuencia de una decisión o acción humana, del sistema productivo o de la tecnología, con la incertidumbre de la posibilidad.

³⁰ Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza, 1997.

³¹ Robert Castell, *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial, 2004; Richard Sennet, *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006; Richard Sennet, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2006.

culturales, y la importancia de los expertos en la construcción social del riesgo.³² Los expertos que pueden asociarse a intereses creados.³³ Algo a destacar por Luhmann, entre otros, es el rol de la percepción como construcción sociocultural en la que participan creencias, valores, grupos e instituciones.³⁴

Así que el miedo y la ansiedad son protagonistas en esta sociedad que vive con sensación de gran inseguridad. Un miedo de segundo grado o derivativo, multifactorial y líquido que esboza un oscuro futuro.³⁵ Cuando se teme a las tecnologías y se desintegran las utopías políticas que dibujaban un mundo mejor, mientras se esbozan amenazas catastróficas en el porvenir³⁶ y la sociedad parece desorientada y secuestrada por el miedo.³⁷

Sobre riesgos, Beck³⁸ menciona enfermedades contagiosas futuras, mientras Lipovetsky y Charles³⁹ hablan de epidemias, lo cual se suma a la novelística en auge sobre el tema y la cinematografía que gusta de apocalípticas pandemias. La industria del miedo y el alarmismo organizado en una sociedad consumista enmarcada y dominada por la filosofía del bienestar, donde “la salud se convierte en una ideología, no ajustarse al canon se convierte en un estigma”.⁴⁰

Si el miedo en los medios parece claro, no siempre se conoce el uso del miedo por la sanidad.

Miedo mediático y sanitario

Desde la propaganda como manipulación de hábitos y opiniones de las masas a principios del siglo xx, ya se habla de miedo. Bernays, conforme a su época, resalta el

³² Beck, *La sociedad del riesgo*, op. cit.; Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós, 2004; Ulrich Beck, *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial*, Barcelona, Paidós, 2004.

³³ Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, op. cit.

³⁴ Luhmann, *Sociología del riesgo*, op. cit.; Mary Douglas y Aaron Wildavsky, *Rise and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers*, Berkeley, University of California Press, 1983.

³⁵ Bauman, *Miedo líquido*, op. cit.

³⁶ Gilles Lipovetsky y Sebastien Charles, *Los tiempos hipermodernos*, Barcelona, Anagrama, 2008.

³⁷ Gilles Lipovetsky y Jean Serroy, *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, Barcelona, Anagrama, 2010.

³⁸ Beck, *La sociedad del riesgo*, op. cit.

³⁹ Lipovetsky y Charles, *Los tiempos hipermodernos*, op. cit.

⁴⁰ Bauman y Donskis, *Maldad líquida*, op. cit., p. 99.

papel de la radio y los periódicos, y menciona: “Hoy día, el cine estadounidense representa el más importante vehículo inconsciente de propaganda del mundo. Es un gran distribuidor de ideas y opiniones”.⁴¹ La penúltima frase de su obra es lapidaria: “La propaganda nunca desaparecerá”.⁴² Y con la propaganda lo mismo se podía seducir para que se fumara, como asustar para que se interviniera en otro país. Sobre la amenaza o miedo al comunismo se forma opinión pública que consensua la necesidad de un golpe de Estado en Guatemala por seguridad nacional, no sólo para salvaguardar los intereses particulares estadounidenses en el extranjero –United Fruit Company– sino por la sobrevivencia del modo de vida del país.⁴³

Todo lo cual rememora en cierto modo a la propaganda nazi, que por cierto se inspira en los autores anteriores.⁴⁴ Y más actualmente a las estrategias de manipulación de Timsit –atribuidas a Chomsky–.⁴⁵

Sobre el papel de los medios ya mencionado, sólo remarcar su propensión a la cultura del horror.⁴⁶

También está la posverdad en medicina por parte de médicos que olvidan que la verdad de hoy es la mentira del mañana “Técnicas de diagnóstico y tratamiento de enfermedades, encumbrados en una época, pasan rápidamente a la categoría ‘no sirven para nada’ y eso ocurre cada vez con más frecuencia”.⁴⁷

El uso del miedo es común y constante en los mensajes sanitarios. “La utilización de la amenaza, más o menos velada, es difícilmente evitable y frecuente en las comunicaciones sobre salud... el usuario se ve confrontado habitualmente con alguna serie de amenazas en caso de no seguir las recomendaciones contenidas en

⁴¹ Edvard Bernays, *Propaganda*, Madrid, Melusina, 2008, p. 192.

⁴² *Ibid.*, p. 196.

⁴³ El golpe de Estado fue precedido de una campaña de prensa de desprestigio del gobierno guatemalteco como aliado de la Unión Soviética que pretendía extender el comunismo en el continente, en la cual intervino Bernays y sus ideas sobre el “instinto de rebaño” de Trotter y la “psicología de masas” de Le Bon. De hecho, formó parte del complot de la CIA organizando una campaña de terror en Guatemala y en Estados Unidos, en la cual se emplearon universidades, abogados, medios, empresas y el gobierno, y que creó a base de manipulación la ingeniería del consenso del público y la batalla por la mente como se llamaba en la década de 1950.

⁴⁴ Jean-Marie Domenach, *La propaganda política*, Buenos Aires, Eudeba, 1968.

⁴⁵ Sara Clemente, “10 estrategias de manipulación mediática”, *La mente es maravillosa*, 24 de julio de 2020. Disponible en [<https://lamenteesmaravillosa.com/10-estrategias-de-manipulacion-mediatica/>], 12 de diciembre de 2020.

⁴⁶ Bericat, “La cultura del horror...”, *op. cit.*

⁴⁷ Baltasar Aguilar, “Posverdad en medicina. Cómo pensamos y en qué creemos los médicos”, *Revista Uruguaya de Cardiología*, vol. 32, núm. 3, 2017, p. 235.

los materiales informativos sobre salud o en el consejo de un profesional”.⁴⁸ Se trata de persuadir y conseguir mayor efectividad en la comunicación de los profesionales sanitarios y la administración pública. Los mensajes de miedo poseen componentes estructurales –discurso y mensaje con amenaza de consecuencias negativas y recomendación de evitarlas–, modulares –texto o audiovisuales manipulando el mensaje en sentido e intensidad, en lenguaje y emoción–, extra-mensaje –credibilidad, duración, medio–.⁴⁹

Dentro de esta parte de sanidad pública es posible reflexionar sobre cómo se emplea el miedo en las políticas públicas y de manera particular en las últimas teorías en relación con la conformidad⁵⁰ y en especial destaca lo que se ha dado en llamar “acicate”, “codazos” o “empujoncito”. Esta política muy desarrollada ya en algunos países europeos preconiza que es positivo promover impulsos conscientes o casi siempre no conscientes para encauzar al buen ciudadano a serlo –no se informa, elige mal por prejuicio o error–, porque no sabe serlo, lo cual recuerda a la propaganda ya vista, al miedo hobbesiano, la psicología de masas o a los totalitarismos, sin olvidar la moderna mercadotecnia política y comercial de la neuropolítica. Se trata de una política intervencionista del gobierno a partir de campañas, para orientar a la ciudadanía incapaz de decidir lo que le conviene. La psicología conductista es clave con objeto de crear entornos de elección y una arquitectura de decisiones, para emplear su propia terminología, incluso hay quien dice que es paternalismo libertario, ya que se deja la decisión última en la libertad personal.⁵¹

Una confluencia de miedos biológicos y sociales, mediáticos y políticos, amenaza de riesgo e inseguridad constantes en la actual sociedad. De hecho, ya se habla e investiga no sólo sobre el miedo en la pandemia, sino su empleo en la comunicación en las políticas de sanidad.

Al respecto empieza a haber estudios de cómo se utilizó el miedo en algunos países, un ejemplo de ello es el libro de Laura Dodsworth, *A state of fear: how the UK*

⁴⁸ J. R. Ordañana, J. Gómez y F. Galván, “El uso del miedo en los mensajes de salud”, *Gac Sanit*, vol. 14, núm. 3, 2000, p. 45. Disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6388134>], 12 de diciembre de 2021.

⁴⁹ *Idem*.

⁵⁰ Cass Sunstein, *La conformidad. El poder de las influencias sociales sobre nuestras decisiones*, México, INE/Grano de sal, 2019.

⁵¹ Richard Thaler y Cass Sunstein, *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*, New Haven, Yale University Press, 2008.

government weaponised fear during the Covid-19 pandemic,⁵² que explica con documentos y entrevistas de los propios participantes o conocedores de esta política durante la pandemia, el uso del miedo político desde el gobierno y sus asesores en la materia. “No nos gusta creer que podemos ser manipulados y mucho menos que hemos sido manipulados”,⁵³ afirma en las primeras páginas de la obra. Concluye: “El empujoncito es antidemocrático. El uso del miedo es una forma de control siniestra”.⁵⁴ Así empiezan los totalitarismos, primero la obediencia desde arriba y segundo la presión social o la conformidad de los de al lado,⁵⁵ y finalmente se llega a un tipo de sociedad donde la seguridad se intercambia por la libertad. Lo cual recuerda los artículos de Agamben⁵⁶ y de Han⁵⁷ en el año 2020. Dodsworth finaliza diciendo: “La epidemia de covid-19 puede resultar ser la mayor campaña de miedo que el Reino Unido, y el mundo, haya visto jamás”.⁵⁸ Investigación que bien merece ser reproducida en otras latitudes, por cierto.

Se vio cómo miedo y política están íntimamente unidos, lo cual significa una decantación hacia la seguridad en demérito de la libertad como reitera Bauman,⁵⁹ del silencio sobre el intercambio de ideas afirma Nussbaum.⁶⁰

A continuación, para cerrar este trabajo sobre el miedo se revisa cómo se sintió en México en los años 2020 y 2021, sin pretensión de exhaustividad, pero sí como invitación a la reflexión.

⁵² Laura Dodsworth, *A State of Fear: How the UK government weaponised fear during the Covid-19 pandemic*, Reino Unido, Pinter & Martin, 2021.

⁵³ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 284.

⁵⁵ John Levine y Mark Pavelchack, “Conformidad y obediencia”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, México, Paidós, 2008.

⁵⁶ Georgio Agamben, *¿En qué punto estamos? La epidemia como política*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2021.

⁵⁷ Byung-Chul Han, “La emergencia viral y el mundo de mañana”, *El País*, 22 de marzo, 2020. Disponible en [<https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-pien>], 12 de diciembre de 2021.

⁵⁸ Dodsworth, *A State of Fear...*, *op. cit.*, p. 308.

⁵⁹ Bauman, *Miedo líquido*, *op. cit.*

⁶⁰ Nussbaum, *La monarquía del miedo*, *op. cit.*

El miedo en la pandemia: discursos y sentires

Alerta de la Organización Mundial de la Salud

Si se escucha o lee el discurso del director de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo del 2020, dice que no quiere causar miedo, pero que se debe tener miedo. Lo cual recuerda cómo la directora de este organismo en época de la influenza AH1N1 (2009), un año después reconoció que la comunicación no había sido correcta y había causado pánico inútil.⁶¹ Rememorar también toda la polémica existente en ese momento que causó escándalo, si bien no tanto como la pandemia de influenza y los medios no se hicieron tanto eco.⁶² Volviendo a la alocución en cuestión, cada quien puede valorar si fue un mensaje de miedo.

Por estas razones, hemos llegado a la conclusión de que la Covid-19 puede considerarse una pandemia. “Pandemia” no es una palabra que deba utilizarse a la ligera o de forma imprudente. Es una palabra que, usada de forma inadecuada, puede provocar un miedo

⁶¹ Si bien negó la injerencia de las farmacéuticas en la OMS, sí reconoció que la comunicación de esta institución había causado un pánico innecesario (Infomed, “Directora de la OMS niega pacto con farmacéuticos durante la ‘pandemia’ de influenza humana”, 2010. Disponible en [<https://temas.sld.cu/influenza/2010/09/20/directora-de-la-oms-niega-pacto-con-farmaceticos-durante-pandemia-de-influenza-humana/>], 11 de septiembre de 2012; Javier Sampedro, “La OMS ocultó que sus expertos en gripe A cobraron de farmacéuticas”, *El País*, 2010, 5 junio. Disponible en [https://elpais.com/diario/2010/06/05/sociedad/1275688803_850215.html], 11 de septiembre de 2012).

⁶² Fue una pandemia con 18 mil muertos en el mundo. Hubo declaraciones del presidente del consejo de Europa que se trató de una “falsa” pandemia, varios médicos y medios se pronunciaron en el mismo sentido. Los escándalos conocidos del tráfico de influencias y conflicto de intereses fueron numerosos, desde expertos de farmacéuticas que la OMS contrató, hasta informes erróneos de cálculos de mortandad, el cobro de dinero por funcionarios y políticos para recomendar vacunar, los efectos adversos de los medicamentos, las vacunas desechadas por poca seguridad, etc. (EFE, “El Consejo de Europa critica a la OMS por su gestión de la gripe A”, *El Mundo*, 2010, 25 de junio. Disponible en [<https://www.elmundo.es/elmundosalud/2010/06/25/medicina/1277448645.html>], 11 de septiembre de 2012). La OMS reconoció que la AH1N1 no era una “nueva enfermedad”, sino una variante de la conocida gripe, incluso que el virus “era menos virulento y contagioso que otros brotes que componen el ‘coctel’ de la gripe invernal” (OMS, “Global Alert and Response (GAR). Pandemic (H1N1) 2009 – update 109”, 2010. Disponible en [http://www.who.int/csr/don/2010_07_16/en/], 11 de septiembre de 2012). El alarmismo mediático también quedó comprobado (Carmen Costa, “Tratamiento informativo de la crisis de salud pública: los titulares sobre gripe A en la prensa española”, *Revista de la SEECI*, vol. 14, núm. 25, 2011, pp. 43–62. Disponible en [<http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/131>], 11 de septiembre de 2012).

irracional o dar pie a la idea injustificada de que la lucha ha terminado, y causar como resultado sufrimientos y muertes innecesarias... Nunca antes habíamos visto una pandemia generada por un coronavirus. Esta es la primera pandemia causada por un coronavirus. Al mismo tiempo, nunca antes habíamos visto una pandemia que pudiera ser controlada.⁶³

Si bien fue una pandemia donde los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) y la OMS daban línea que todos los medios internacionales y nacionales repetían y amplificaban al unísono, luego la práctica de la aplicación de las medidas corría a cargo de cada gobierno.

La declaración en México

El 30 de marzo el Consejo de salubridad general en México reconoce grave la epidemia de enfermedad y declara emergencia sanitaria y acciones extraordinarias.⁶⁴ La campaña oficial del gobierno federal si bien siguió los designios de la OMS y lo que casi todos los países propusieron como medidas a seguir, parecía ir más en el camino de la persuasión y la protección.



Fuente: [https://www.gob.mx/aem/articulos/quedate-en-casa-si-te-proteges-tu-proteges-a-tu-familia-y-a-los-demas?idiom=es].

⁶³ Organización Mundial de la Salud, "Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020". Disponible en [https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020], 13 de diciembre de 2021.

⁶⁴ Consejo de Salubridad General, Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-COV-2 (COVID-19), Poder Ejecutivo, *Diario Oficial*, 30 de marzo. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/544325/CSG_300320_VES.pdf], 11 de diciembre de 2021.

No aconteció lo mismo en otros estados de la república, como en la Ciudad de México, algo más tétrica por definirla con algún vocablo, y mucho más parecida a varios países europeos en sentido de amenaza, riesgo, miedo, muerte; aunque luego modificó algo sus mensajes.



Fuente: [<https://www.excelsior.com.mx/comunidad/buscaran-modificar-mensaje-de-campana-quedate-en-casa-quedate-vivo/1380381>]. Disponible en [<https://aristeguinoticias.com/0605/mexico/critica-amlo-campana-que-asusta-a-ciudadanos-para-que-se-queden-en-casa/>].



Fuente: [<https://elregionalcoatepec.com/quedate-en-casa-no-es-tiempo-de-fiestas/>].

Y de las campañas de políticas sanitarias a las vivencias personales y colectivas—sensaciones, percepciones, emociones, sentimientos, actitudes, comportamientos—hay un solo paso.

El miedo de la población en México

Retomando información de encuestas sobre la evolución del miedo en México, se presenta la información de Consulta Mitofsky que abarca un par de años y no sólo estudia la evolución del miedo a la enfermedad y la muerte por coronavirus, sino que la compara con otros miedos que siente la ciudadanía del país. Así, si bien lo primero parece ser muy importante desde abril de 2020 hasta abril de 2022, según sus datos, si se contextualiza con otros miedos, como por ejemplo la delincuencia, éste parece ser más destacado excepto en algún periodo concreto; lo mismo si se contrasta al miedo por la afectación económica, éste destaca en varias ocasiones.



Fuente: Consulta Mitofsky, “El coronavirus en México. Centésima décima primera encuesta nacional”, marzo 2022. Disponible en [http://www.consulta.mx/index.php/encuestas-e-investigaciones/item/1474-covidmx], 17 de abril de 2022.

Por ejemplo, según un estudio de marzo de 2022, se “muestra que cinco de cada diez mexicanos temen ser víctimas de algún delito, mientras que el temor a contagiarse de coronavirus (10%) es el menor registrado desde 2020... 69% de los mexicanos

tienen ‘mucho/algo’ de miedo a contagiarse de covid, cinco puntos porcentuales más que el registrado hace un mes. Se dividen las opiniones de percepción de que en el entorno cercano hay alguien contagiado de coronavirus (48%) y de que no hay nadie contagiado (46%)”.⁶⁵ Por otra parte, el miedo a la enfermedad fue evolucionando, incluso parece ser acumulativo e incrementó con el paso del tiempo.

¿Qué tanto miedo tiene de contagiarse usted o su familia? (abril 2020-abril 2022)

	MUCHO/ALGO	POCO/NADA
2 de febrero 2020	43.9	34.9
8 de marzo	54.2	43.2
5 de abril	70.4	26.8
3 de mayo	74.7	23.9
14 de junio	79.1	19.0
12 de julio	81.2	17.4
9 de agosto	80.7	18.4
6 de septiembre	74.8	24.8
1 de noviembre	76.3	20.1
20 de diciembre	77.2	19.6
10 de enero 2021	80.0	17.9
7 de febrero	81.7	16.5
8 de marzo	83.1	16.5
16 de mayo	70.4	27.7
20 de junio	69.9	27.0
11 de julio	77.6	21.7
8 de agosto	76.4	20.7
12 de septiembre	77.6	21.2
10 de octubre	70.9	26.9
14 de noviembre	79.6	18.4
12 de diciembre	65.3	30.4
10 de enero	69.3	24
14 de febrero	70.6	25.1
10 de abril	59.5	37.1

Fuente: Consulta Mitofsky, “El coronavirus en México. Centésima décima cuarta encuesta nacional”, abril de 2022. Disponible en [<http://www.consulta.mx/index.php/encuestas-e-investigaciones/item/1474-covidmx>], 17 de abril de 2022.

⁶⁵ Consulta Mitofsky, “El coronavirus en México. Centésima décima primera encuesta nacional”, marzo de 2022. Disponible en [<http://www.consulta.mx/index.php/encuestas-e-investigaciones/item/1474-covidmx>], 17 de abril de 2022.

Así es como está el miedo entre la población y cómo fue transformándose esta emoción convertida en sentimiento. Es posible decir que puede interpretarse como un miedo primario de sobrevivencia física y hacia la muerte, el primigenio del humano, o como señala Bauman,⁶⁶ y también como subraya este autor de un miedo derivativo, creado socialmente y establecido como parte de un contexto cultural determinado, no por ello menos realmente sentido, como percepción de amenaza de riesgo⁶⁷ y dentro de la incertidumbre social e inseguridad emocional.⁶⁸ En todo caso, todavía hay mucho que estudiar, quizás no sobre el miedo, que es la emoción sin duda más investigada, sino en torno al miedo en la pandemia, pues tanto medios como gobiernos, organismos internacionales y expertos, parecen haber tenido los altavoces del miedo político y la población en general ha sido su eco reproduciendo y resonando cual contagio emocional masivo.

Anotaciones finales

Hasta aquí el recorrido general sobre el miedo, especialmente político y social, el riesgo, la comunicación y la sanidad. Autores y autoras subrayan y reiteran su importancia en la política, en el discurso propagandístico y en el comportamiento social,⁶⁹ y cómo la sociedad actual parece incluso definida por la inseguridad de la individualidad, el cambio constante, la desconfianza científica, la falta de estabilidad laboral y la cohesión comunitaria, desencantada y desorientada.⁷⁰ En fin, una sociedad asustada por las realidades sociales y las ficciones artísticas, idónicas, verbales, así como la información de expertos, políticos y medios. Y en este contexto llegó la pandemia anunciada y decretada por la OMS, también con un discurso de miedo, que cada país reprodujo con más o menos intensidad según sus gobiernos, campañas y políticas sanitarias; pero que más allá del poder estatal los medios con todo su poder se erigieron como guardianes de la sanidad y ahí sí hubo un discurso unánime y global que a veces rozaba con el pánico, ya sea porque es parte de su constitución,

⁶⁶ Bauman, *Miedo líquido*, op. cit.

⁶⁷ Beck, *La sociedad del riesgo*, op. cit.

⁶⁸ Douglas y Wildavsky, *Rise and culture...*, op. cit.

⁶⁹ Marina, *Anatomía del miedo...*, op. cit.; Bauman, *Miedo líquido*, op. cit.; Beck, *La sociedad del riesgo*, op. cit.; Douglas y Wildavsky, *Rise and culture...*, op. cit.

⁷⁰ Castell, *La inseguridad social*, op. cit.; Sennet, *La cultura del nuevo capitalismo*, op. cit.; Sennet, *La corrosión del carácter*, op. cit.; Lipovetsky y Charles, *Los tiempos hipermodernos*, op. cit.

ya porque es parte de la negatividad de los mismos o parte de la actual cultura del miedo e incluso del horror, como se dijo en estas páginas.

Ahora iniciarán estudios que darán luz sobre el uso y abuso del miedo en los meses donde parecía que se avecinaba el apocalipsis cinematográfico y literario cual programación predictiva, y se podrá observar con más calma e incluso con espíritu crítico lo sentido y revisar lo vivido, el dato y el relato, el discurso y la práctica —si el miedo no lo ha extinguido como autores y autoras reflejadas en este trabajo apuntan, el miedo físico y su metáfora social—. En todo caso ya se sabe que hubo miedo, que se creó y potenció desde los medios y desde organismos internacionales y gobiernos, ello en una sociedad que ya estaba inoculada y vivía en una cultura de miedo en general y ahora encontró concreción y dirección a la sensación y emoción; la pudo aterrizar, señalar, visualizar y nombrar.

Si se iniciaba el texto con un poema, se concluye con otro sobre el “miedo global”, donde aparecen expresiones cercanas también con lo expuesto, tales como, una democracia desmemoriada y el lenguaje silenciado en el “tiempo de miedo”, donde hay miedo a “morir” y también a “vivir”. Todo ello ecos de lo visto del miedo de Nussbaum,⁷¹ de Bauman,⁷² de Robin.⁷³ Metáfora del siglo XXI donde el miedo impera y la ansiedad reina junto a la inseguridad de un mundo globalizado, por la amenaza del riesgo con vulnerabilidad en abstracto, y que ahora el miedo en la pandemia parece haber corporizado.

⁷¹ Nussbaum, *La monarquía del miedo*, *op. cit.*

⁷² Bauman, *Miedo líquido*, *op. cit.*

⁷³ Robin, *El miedo. Historia...*, *op. cit.*

El miedo global

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.
Y los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca
trabajo.
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.
Los automovilistas tienen miedo a caminar y los peatones
tienen miedo de ser atropellados.
La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene
miedo de decir.
Los civiles tienen miedo a los militares. Los militares tienen
miedo a la falta de armas.
Las armas tienen miedo a la falta de guerra.
Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del
hombre a la mujer sin miedo.
Miedo a los ladrones y miedo a la policía.
Miedo a la puerta sin cerradura.
Al tiempo sin relojes.
Al niño sin televisión.
Miedo a la noche sin pastillas para dormir y a la mañana sin
pastillas para despertar.
Miedo a la soledad y miedo a la multitud.
Miedo a lo que fue.
Miedo a lo que será.
Miedo de morir.
Miedo de vivir.

Eduardo Galeano

Revalorizando la figura de ayudantía del Departamento de Política y Cultura

Tiffany Abigail Pérez Ramos
Daniela Cortés Hernández
Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa
Kenia Namiliz Salas Peláez
Concepción Monserrat López Ponce

Introducción

Este ensayo de reflexión colectiva surge de la iniciativa de participación de las ayudantes del Departamento de Política y Cultura en el marco del xxxii Congreso de Investigación del Departamento de Política y Cultura “Sociedad, Cultura y Política en contexto de cambio actual”. Anualmente este Congreso es organizado y gestionado por miembros de la comunidad académica del departamento, entre ellos los ayudantes.

En esta xxxii versión (2022), la jefa de departamento, doctora Esthela Sotelo Núñez, generó un espacio para que las y los ayudantes pudiéramos presentar análisis y experiencias comunes en el Conversatorio nombrado “La figura del ayudante de investigación en el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad”. En este espacio se problematizó las vivencias y subjetividades de los ayudantes en relación con sus áreas y el departamento en ámbitos como la investigación, docencia y la difusión de la cultura.

El objetivo del conversatorio fue reflexionar y profundizar sobre las funciones, dinámicas, experiencias, problemáticas y retos de las ayudantías del Departamento de Política y Cultura (DPC) en la actualidad. Para ello se estructuró una serie de preguntas detonadoras que permitieron visibilizar el trabajo desempeñado en la ayudantía.

Se buscó que el evento tuviera un sentido y arraigo propio de las ayudantías; es por ello que fue moderado por Jesús Daniel Gómez Ramírez, ayudante de

investigación de la Maestría en Políticas Públicas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Asimismo, contó con la participación de Concepción Monserrat López Ponce, ayudante del área Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales; Daniela Cortés Hernández, ayudante del área Mujer: Identidad y Poder; Jorge Trinidad Garcés García, ayudante del área Gestión Estatal y Sistema Político; Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa, ayudante del área Problemas de América Latina; Tiffany Abigail Pérez Ramos, ayudante del área Cultura y Sociedad; Kenia Namiliz Salas Peláez, exayudante del área Mujer: Identidad y Poder y, finalmente, Paola Gabriela Espinosa Cruz, exayudante del área Cultura y Sociedad.

El resultado de este primer diálogo fue la identificación de ciertos aspectos indispensables para la comprensión de las ayudantías y la revalorización del papel del ayudante en el correcto funcionamiento de la universidad. Es así que en el presente artículo nos adentramos a desarrollar tres cuestiones fundamentales en torno al trabajo de las ayudantías.

El primer apartado busca esclarecer algunas cuestiones relacionadas con el marco institucional y legal en el que se encuentra localizada la figura del ayudante. En éste se detallan los tipos de ayudantías que existen en la universidad, derechos y obligaciones que deben desempeñarse de acuerdo con el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), aspectos controversiales como la participación en docencia y el concurso preferencial.

Posteriormente, se mencionan las principales labores académicas que se realizan en cada Área de Investigación (AI), deteniéndonos en señalar la ayudantía como un sistema de formación de jóvenes investigadores y una continuación del sistema modular y su metodología de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, se esbozan los retos, dificultades y posibilidades de cambio con base en nuestras experiencias dentro de las diligencias que llevamos a cabo día con día, así como la identificación de estrategias que cada área de investigación y la coordinación han desarrollado para la formación y creación de nuevos investigadores.

Antes de iniciar con estas reflexiones consideramos importante mencionar que este trabajo surge del sentido de comunidad y cooperación que la presencialidad nos regresó tras la pandemia de covid-19, ya que tal vez sólo bajo estas circunstancias ha sido posible una conversación abierta. Podría señalarse entonces que este trabajo es fruto de la creatividad de mujeres de diferentes edades, con licenciaturas, especialidades y metas diversas que ha traído como resultado una labor encauzada no sólo a nombrar y visibilizar el papel de las y los ayudantes sino a institucionalizar el

acompañamiento, la cooperación y la colectividad. Es pues, el resultado de un trabajo, acompañamiento y pensar colectivo.

Podría señalarse entonces que es fruto de la creatividad y las posibilidades de transformación que vemos en esta labor, parteaguas de la formación de futuras investigadoras. Se menciona la creatividad ya que “no es terreno exclusivo de las artes, sino que se asocia de manera amplia con el pensamiento divergente, con la capacidad de crear ideas y prácticas novedosas, muchas veces inesperadas, o con la conversión de algo conocido en un artefacto nuevo en pro de la solución de un problema o de la reestructuración de condiciones adversas de la existencia”.¹ Por ello, este trabajo colectivo intenta evidenciar tanto las condiciones virtuosas de esta actividad como los retos a los que se enfrenta.

Contexto institucional y legal

De acuerdo con la Legislación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (1973),² los ayudantes ingresan a la institución mediante un concurso de evaluación curricular llevado a cabo por las comisiones dictaminadoras divisionales, cuyo puesto requisita el cumplimiento de cierto porcentaje del pregrado o el posgrado, además de presentarse a una entrevista y preparar un breve escrito según el área solicitante. Dicha plaza tiene la finalidad de capacitar académicamente al aspirante, especificando en su artículo 166 el apoyo a los profesores “en las actividades de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura por un término no menor de un año ni mayor a tres”.³

Con base en la Cláusula 52 del CCT (2020), la participación de esta plaza es de medio tiempo y de carácter temporal. Es importante mencionar que existen distintos tipos de ayudantías de investigación y sus funciones académicas:⁴

¹ Mirza Aguilar, Mónica Cejas, Melissa Fernández, María Teresa Garzón e Irene Sánchez, “Creatividad y luchas de las mujeres frente a los efectos del neoliberalismo”, *Revista Política y Cultura*, núm. 51, México, 2019, p. 5.

² Legislación Universitaria, *Título Primero. Disposiciones Generales*, artículo 3, p. 123, 2022. Disponible en [<https://www.uam.mx/legislacion/legislacion-uam-diciembre-2022/legislacion-universitaria-uam-diciembre-2022-completa.pdf>].

³ *Ibid.*, Capítulo VIII, Ayudantes, artículo 166, p. 137. Disponible en [<https://www.uam.mx/legislacion/legislacion-uam-diciembre-2022/legislacion-universitaria-uam-diciembre-2022-completa.pdf>].

⁴ Contrato Colectivo de Trabajo 2020-2022, Cláusula 52, p. 31, Universidad Autónoma Metropolitana, 2020.

- Ayudante de licenciatura A, no podrá ser responsable del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 20% de las clases.
- Ayudante de licenciatura B, no podrá ser responsable del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 30% de las clases.
- Ayudante de Posgrado A y B, no podrán ser responsables del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 50% de las clases en licenciatura.
- Ayudante de Posgrado C, podrá impartir cursos a nivel maestría hasta un 30% de las clases.

Cabe mencionar que los ayudantes de posgrado, “además de cubrir las funciones de los ayudantes de licenciatura deberán coadyuvar en el desarrollo de las actividades académicas de los planes y programas de posgrado”.⁵

En esta tesitura, tanto los ayudantes de licenciatura como de posgrado, gozan de un derecho institucional, por demás legitimado en el CCT, donde pueden:

[...] participar preferencialmente en los concursos de oposición para plazas de profesor/a asistente, siempre y cuando se sostenga la relación de trabajo o hasta un año después de haber terminado ésta [...] en caso de que sobre una misma convocatoria existan solicitudes de ayudantes como solicitudes de cambio de adscripción o extensión de jornada, la Comisión Dictaminadora resolverá en primer término las solicitudes de las y los ayudantes.⁶

La ayudantía es, por tanto, uno de los componentes más relevantes del personal académico, pues contribuye al desarrollo de jóvenes investigadores mediante el perfeccionamiento de las habilidades académicas de las nuevas generaciones de profesionales del país. En buena medida define el camino profesional de quienes optan por avanzar en los aprendizajes adquiridos a lo largo de la licenciatura o del posgrado. Asimismo, abona al perfil laboral en tanto experiencia, conocimientos, pensamiento crítico e investigación para su empleabilidad dentro y fuera de la institución educativa, por no hablar de la generación y expansión de capitales culturales y sociales.

Si bien la Comisión de Áreas de Investigación contempla la formación de recursos humanos mediante la incorporación del ayudante en los proyectos académicos de los miembros del área, no siempre sucede así; esta función suele opacarse o relegarse en distintos niveles por la lógica de trabajo y organización del área

⁵ *Ibid.*, Cláusula 145, p. 92 y Cláusula 146, p. 95.

⁶ *Idem.*

departamental a la que corresponde. En ese sentido, el buscar espacios de expresión y diálogo se vuelve fundamental.

El día a día de los ayudantes y su formación como nuevos investigadores

El Departamento de Política y Cultura está integrado por las siguientes nueve áreas de investigación: Cultura y sociedad (11 integrantes), Desarrollo de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales (12 integrantes), Estudios históricos (siete integrantes), Gestión estatal y sistema político (16 integrantes), Mujer, identidad y poder (nueve integrantes), Polemología y hermenéutica (seis integrantes), Política y gestión pública (siete integrantes), Política internacional (siete integrantes) y Problemas de América Latina (seis integrantes).

Como indica Basulto (2015):

Las áreas de investigación son la estructura formal para organizar y vincular la investigación con la docencia, ya que previo a su configuración los docentes se organizaban para discutir e intercambiar los resultados de proyectos que tenían en mente o que estaban realizando. La interacción informal de los sujetos y el conocimiento permitió la conformación de grupos que compartían ideas y tenían propósitos afines, como fue el caso del área Mujer, identidad y poder que anterior a su constitución las integrantes fueron elaborando y armando un proyecto que encajara con los ideales de la institución y que al mismo tiempo permitiera manifestar el deseo instituyente de cada una.⁷

Cada área realiza diferentes prácticas académicas para coadyuvar en el objetivo principal para el que fue creada la UAM. El desarrollo de estas actividades durante los trimestres es demandante, tanto para el jefe de área como para los integrantes de las mismas, por lo cual es necesario el apoyo del ayudante de investigación.

Por tanto, las AI en el DPC, junto con las ayudantías, que son un sistema de apoyo para las áreas, en realidad forman parte de un sistema de cooperación para el cumplimiento de las tres tareas sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura.

⁷ Yazmin Lizet Basulto Plascencia, *Configuración de una identidad de grupo. Entre el feminismo y la carrera académica*, tesis de Maestría en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2015, p. 5.

Docencia

En cuanto a la docencia, los profesores adscritos al DPC imparten clases en los troncos interdivisional y divisional, así como en las licenciaturas en Política y Gestión Social, Sociología, Administración, Economía y en posgrados como las maestrías en Políticas Públicas, Estudios de la Mujer, Psicología Social de Grupos e Instituciones, y el doctorado en Estudios Feministas, entre otros. Por tanto, es importante mencionar que este DPC es de gran relevancia para la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH), ya que agrupa a docentes que dan clase en gran parte de los planes de estudio de esta división.

Dada la relación estrecha que existe entre las ayudantías y las diferentes coordinaciones de las licenciaturas o posgrados, hay una activa participación en los diferentes planes y programas de estudio, además de que las ayudantías son un apoyo en la planeación y gestión de los mismos. Este involucramiento posibilita al ayudante para hacer una lectura más profunda de la institución educativa.

El pertenecer a un AI permite crear y mantener un amplio capital relacional, el cual facilita adoptar y personalizar herramientas pedagógicas para estimular a los estudiantes, lo que a futuro puede reflejarse en nuevas metodologías de la enseñanza-aprendizaje.

Investigación

En cuanto a la investigación, cada área involucra a los ayudantes de manera distinta –colaboración en artículos, ponencias, organización de eventos académicos, etcétera–, pero siempre orientada al desarrollo profesional de los mismos.

El ser parte de un AI ofrece al ayudante la capacidad para desarrollar habilidades como la argumentación, el análisis, la síntesis, la generación de hipótesis y la solución de problemas. Este proceso converge con varios de los objetivos que persigue el sistema modular como, por ejemplo, establecer una relación más horizontal entre el docente y los ayudantes a partir de formas de trabajo colaborativas donde se conozca, discuta y experimenten los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento.⁸

⁸ El Sistema Modular Xochimilco, en Isabel Arbesú y Luis Berruecos, *El sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, UAM-X, 1996, p. 13.

Este tipo de trabajo posibilita la vinculación de las ayudantías al ser un continuo en la metodología de enseñanza-aprendizaje, no sólo pone en práctica los conocimientos, sino que retoma la formación activa de las y los estudiantes. El ayudante entonces debería intercambiar ideas, experiencias o vivencias, cuestionar y filtrar toda la información que considere importante para generar una postura propia.

Por tanto, la práctica de estos conocimientos orientados en un campo específico permite una profesionalización, además de abonar experiencia laboral, acumular conocimiento que posteriormente podría ser utilizado en algún trabajo de posgrado, libro o artículo científico o de divulgación.

Difusión de la cultura

Al estar inmersos en un ambiente académico y administrativo a su vez, la plaza de ayudante obliga al ocupante a desarrollar aptitudes que le posibiliten realizar tareas o actividades específicas dependiendo del área a la que pertenece; además, incentiva el aprendizaje y desarrollo de nuevas destrezas y habilidades sociales.

La producción y difusión de material científico que realiza cada área, proporciona al ayudante las bases para generar y aplicar su propio conocimiento, además, construye los pilares para fortalecer el trabajo colectivo. Uno de estos pilares es la comunicación, puesto que permite mantener una estrecha vinculación entre diversos actores o instituciones, tanto internos como externos. Esto último se puede traducir en la creación de eventos académicos o culturales, que convergen en la fusión de la triada –docencia, investigación y difusión– con la finalidad de transmitir y enriquecer el conocimiento a la comunidad universitaria o al público en general.

Retos de las ayudantías con miras a futuro

Los retos a los que se enfrentan las ayudantías son diversos y pueden ubicarse en diferentes campos. A continuación, se esbozarán algunas problemáticas que se identificaron con base en nuestra experiencia y en torno a las actividades que se desarrollan en las diferentes áreas de investigación.

En nuestro contrato laboral se establece que nuestras actividades van más allá de procesos administrativos, sin embargo, la mayoría de nuestro trabajo está encausado en labores como la elaboración de informes, oficios, evaluaciones, presupuestos, cotizaciones, etcétera, en razón de los distintos momentos y necesidades de las AI.

Aunque estas diligencias son parte esencial de la labor de las ayudantías, consumen el máximo de nuestro tiempo, dejando en un muy bajo porcentaje la participación en las investigaciones que se desarrollan dentro de cada área. De esta manera, son pocos los espacios en los cuales podemos adquirir habilidades prácticas, teórico-metodológicas que promuevan nuestra formación académica. Uno de los grandes retos es la apertura de las áreas a la inclusión que diversifique generacional y contextualmente la creación de conocimientos dentro de las mismas.

Una de las actividades en las que vemos una oportunidad de integración para la profesionalización de nuestro trabajo es la participación dentro de la docencia académica. Con base en nuestra experiencia, es importante mencionar que durante la pandemia se abrió dicho espacio debido a la búsqueda de nuestra colaboración en esta actividad; en algunos casos se otorgó la docencia completa, es decir, se impartía todo el módulo. Se debe señalar que la premura del suceso, la crisis sanitaria (covid-19), imposibilitó un asesoramiento adecuado ante diferentes situaciones como el uso de las plataformas, los contenidos del programa, la planificación de la enseñanza, entre otras. Muchas de nosotras buscamos el apoyo y asesoría con las profesoras y profesores que integran nuestras AI o la jefa del departamento; no obstante, para algunas fue una experiencia confusa y apresurada.

Si bien deseamos que se nos integre a las actividades de docencia, es menester que dicha inclusión se desarrolle dentro de un proceso de acompañamiento que sea soporte y auxilio en caso de enfrentarnos ante un grupo problemático o con prejuicios por nuestra edad, género, perspectivas teóricas y/o políticas. Consideramos el punto anterior fundamental en nuestro desarrollo profesional, ya que se han suscitado casos de destitución de la docencia por razones ajenas al desempeño laboral, dejando ver la incertidumbre y la vulnerabilidad de nuestro trabajo dentro de la enseñanza. Esta brecha entre la docencia y la ayudantía también nos posiciona ante una desventaja laboral, pues en ocasiones, para poder acceder a otro tipo de plazas, se nos solicitan los coeficientes que a veces no se otorgan cuando realizamos esta actividad o no se nos integra a los programas.

Por otro lado, para nuestro crecimiento profesional es importante participar en eventos académicos, no sólo como personal de logística, sino como ponentes o investigadoras, a la par de la realización de publicaciones especializadas. Vemos oportuna la disposición por parte de las áreas para que cada ayudante pueda hacer estas actividades como parte transversal del trabajo, brindando tiempo y recursos para desempeñarlas.

A partir de lo antes mencionado, es posible tener un bosquejo de las labores y retos principales relativo al papel y las funciones de las y los ayudantes; sin embargo,

es en esta reflexión colectiva que planteamos necesario el acompañamiento de todas y todos los que llevamos a cabo este trabajo en la Universidad. Sugerimos un acompañamiento que abarque a la institución educativa, al departamento, a las áreas de investigación y al núcleo de ayudantes.

Aunque reconocemos que dicho asesoramiento por las y los profesores podría llegar a verse limitado dada la sobrecarga de trabajo académico, de docencia, de actividades administrativas y de investigación que tienen, sin olvidar que el número de integrantes en cada espacio, sus condiciones laborales y tipo de contratación pueden variar. Sin embargo, es ineludible la creación de una base de orientación a cargo de cada área de investigación.

Es pertinente plantearnos de qué manera la Universidad podría contribuir en dicho soporte. Nos referimos no sólo al plasmar en un contrato las funciones de las y los ayudantes, sino de qué manera puede impulsarnos y asesorarnos, por ejemplo, en la asociación con proyectos de investigación específicos y afines a nuestros intereses; además, la impartición de cursos especializados, de actualización y capacitación enfocados concretamente en las labores de investigación y docencia.

Otra cuestión relacionada al crecimiento de la figura del ayudante es la constitución o reforzamiento de redes de apoyo entre las y los ayudantes. Redes que nos auxilién no sólo cuando se da inicio a nuestro contrato y guíen nuestras primeras labores, sino que de manera colectiva puedan ser origen de nuevos espacios de creación. De hecho, dentro de la UAM-X comienzan a surgir y fundarse grupos de apoyo entre ayudantes, al mismo tiempo que gestarse eventos especializados para nosotras. Sin embargo, es importante que estas conexiones se multipliquen, pues pueden ser un eje de partida para visibilizar y concretar nuestro trabajo.

Tras este cúmulo de ideas proponemos pensar lo que identificamos como retos sobre las labores que realizamos, con el propósito de significar y valorizar el hacer de las y los ayudantes. Solemos ubicar tal mecanismo enmarcado en un sistema de palabras que denoten gratitud, sin embargo, hablamos del reconocimiento como una práctica de valorización y visibilización de nuestras actividades, en este caso no sólo las administrativas, que pueda abrir y potencializar espacios y oportunidades para nosotras dentro de lo académico; es pues un reconocimiento institucional y profesional.

Con los puntos desarrollados anteriormente queremos plantear un primer horizonte para un cambio institucional. Tenemos en cuenta que nuestras experiencias no son generalidades y, por ende, el reto sería un ejercicio de análisis más profundo. No obstante, ya que la base de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es la

investigación, sería conveniente reconsiderar el puesto y figura de las y los ayudantes dentro de nuestras áreas, el departamento y la Universidad.

Conclusiones

A partir de cruces, diálogos que van más allá de la experiencia individual, hemos realizado un esfuerzo para generar una breve aproximación sobre las condiciones en las que se desenvuelven las ayudantías pertenecientes al Departamento de Política y Cultura. Consideramos estas primeras impresiones un avance inicial de un estudio que merece una problematización más amplia, con la convergencia incluso de las y los ayudantes de otros departamentos o de programas académicos como maestrías y doctorados dentro de la UAM-X. Este trabajo representa un desafío tanto para concretar sistematización y subjetividades diversas, pero también posibilita un avance en la profesionalización de nuestros haceres.

Construir una reflexión colectiva contrajo sus retos, pues cada una de nosotras pertenecemos no sólo a diferentes AI, sino que también somos afines a diferentes ideologías y corrientes de pensamiento; no obstante, consideramos pertinente la escritura del presente artículo, pues si bien diferimos en muchas cuestiones, también somos afines a algo: buscamos la revalorización de la figura del ayudante y las ayudantías de investigación, así como nuevas oportunidades para nuestro desarrollo profesional y personal.

Si bien el papel de la ayudantía puede verse desdibujado por las diferentes dinámicas estructurales e institucionales, creemos que el propósito de este trabajo es un primer acercamiento para conocer, repensar, visibilizar y valorar la figura del ayudante, y más aún, a todas las personas que desempeñan este trabajo.

Colaborar en la organización del Congreso Departamental de Política y Cultura de la mano de las ayudantes, jefas y jefes de área y de la doctora Esthela Irene Sotelo Núñez, jefa del departamento, no sólo resultó una experiencia gratificante para nosotras, sino que nos dota de la capacidad para planear, discutir y aplicar habilidades administrativas y organizacionales para llevar a buen puerto un evento académico de esta envergadura, sin olvidar la amplia red de apoyo, aprendizaje y solidaridad que en todo momento se mantuvo para el logro de un objetivo en común.

Esperamos que la escritura del presente artículo establezca las bases para futuras reflexiones colectivas entre las próximas generaciones de ayudantes y que se le dé seguimiento a la búsqueda de espacios de creación, formación y expresión, no sólo en el ámbito académico, sino también en el institucional.

Bibliografía

- Aguilar, Mirza, Cejas, Mónica, Fernández, Melissa, Garzón, María Teresa y Sánchez, Irene, “Creatividad y luchas de las mujeres frente a los efectos del neoliberalismo”, *Revista Política y Cultura*, núm. 51, México, 2019.
- Arbesú, Isabel y Berruecos, Luis, “El Sistema Modular Xochimilco”, en *El sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, UAM-X, 1996, pp. 9-25.
- Basulto Plascencia, Yazmin Lizet, *Configuración de una identidad de grupo. Entre el feminismo y la carrera académica*, tesis de maestría, México, Magíster en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2015.
- Contrato Colectivo de Trabajo 2020-2022, Cláusula 52, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2020.
- , Cláusula 145, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2020.
- , Cláusula 146, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2020.
- Legislación Universitaria. Título Primero. Disposiciones Generales, Artículo 3, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1973.

Autorías

Edith Ariza Gómez. Licenciada en Actuaría por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y doctora en Ciencias Sociales por la misma institución. Es profesora-investigadora titular C en la UAM Xochimilco en temas de matemáticas desde 1980, investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje, elaboración y prueba de aulas virtuales de matemáticas.

Daniela Cortés Hernández. Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ayudante de investigación del Área Académica Mujer, Identidad y Poder del Departamento de Política y Cultura de la misma Unidad. Familiarizada con proyectos de investigación relativos a los estudios feministas y de género.

Paola Gabriela Espinosa Cruz. Licenciada en Política y Gestión Social por la UAM Xochimilco. Estudiante de posgrado en Pedagogía en la UNAM. Actualmente se desempeña como profesora asistente del Departamento Política y Cultura.

Anna María Fernández Poncela. Doctora en Antropología, profesora del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Entre los temas que trabaja está la cultura y la participación política, turismo, relaciones de género, juventudes y emociones. Es autora de *El rumor, el humor y el amor en tiempos de la influenza* (México, UAM/Juan Pablos, 2009).

María Elena Figueroa Díaz. Profesora investigadora del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM; maestra en Filosofía Política por la UNAM; maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana; licenciada en Filosofía por la UNAM. Ha escrito sobre políticas culturales; cultura y territorio; desarrollo humano e imaginarios del futuro.

Jorge Trinidad Garcés García. Licenciado en Política y Gestión Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ayudante de investigación en el Área Sistema Político y Sociedad Civil del Departamento de Política y Cultura de la UAM Xochimilco. Las líneas de investigación a las que se ha integrado abordan el sistema político, la gestión gubernamental y políticas metropolitanas.

Verónica Gil Montes. Egresada de las licenciaturas en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Psicología social de grupos e instituciones y doctora en Ciencias sociales por la UAM Xochimilco. Sus líneas de investigación son: memoria colectiva, identidad y experiencia, instituciones sociales, historia y subjetividad, salud y el cuidado de sí, las juventudes y sus procesos. Realiza acompañamiento a diversos colectivos de la sociedad civil. Actualmente es jefa del área Cultura y Sociedad; también es docente en la licenciatura en Psicología, Política y Gestión Social, en la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones y en el doctorado en Ciencias Sociales. Áreas de investigación: cultura y sociedad, procesos grupales e institucionales y sus interrelaciones.

Adrián Gutiérrez Álvarez del Castillo. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; maestro y licenciado en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido colaborador en investigaciones en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, así como en diferentes entidades y facultades de la UNAM. Entre los ámbitos en los que se enmarcan sus líneas de investigación se encuentra el espacio, el tiempo y la cultura.

Montserrat Concepción López Ponce. Egresada de la licenciatura en Administración y de la Maestría en Economía, Gestión y Políticas de Innovación por la UAM Xochimilco. Participó como ayudante de investigación en el Área de Desarrollo de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales en el Departamento de Política y Cultura. Es docente en la licenciatura en Política y Gestión Social y ha participado también en la licenciatura en Administración. Gestionó e impartió el curso “Relaciones laborales a través de la comunicación asertiva y organización efectiva del trabajo” dirigido a personal de confianza de la UAM Xochimilco. Además, capacitó a personal de la Secretaría de Educación Pública y de la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios en temas de ofimática. Ha participado en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales vinculados a la economía y las relaciones internacionales.

Tiffany Abigail Pérez Ramos. Licenciada en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ayudante de investigación adscrita al área Cultura y

Sociedad del Departamento de Política y Cultura de la misma institución. Primer lugar del 21 Premio a la mejor experiencia en Servicio Social Dr. Ramón Villareal 2022, otorgado por ANUIES y la Sección de Servicio Social y Orientación Educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Alberto Isaac Pierdant Rodríguez. Profesor-investigador titular C del Departamento de Política y Cultura en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Estudió la carrera de Ingeniero Industrial en el Instituto Politécnico Nacional, la Maestría en Ingeniería en la especialidad de Planeación de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ingeniería de la UNAM y el Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociedad y Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Tiene estudios de doctorado en educación por la escuela de educación de la University of Central London (Gran Bretaña-Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco).

Verónica Rodríguez Cabrera. Es doctora en Sociología y Antropología del Desarrollo Rural por la Universidad de Wageningen, Holanda, maestra en Desarrollo Rural y licenciada en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha realizado estancias posdoctorales y forma parte de grupos de investigación, nacionales e internacionales. Desde noviembre de 2021 es coordinadora del Posgrado en Desarrollo Rural. Es autora y coordinadora de libros y artículos académicos, además de otros artículos en libros y revistas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I ante el Conahcyt. Sus investigaciones abordan temas relacionados con el cuerpo y el desarrollo rural, así como sus intersecciones con el género, la sexualidad, la belleza, los procesos salud-enfermedad, el trabajo, la migración, la bioeconomía, las políticas públicas y la violencia. Sus trabajos se insertan en la teoría feminista, los estudios del cuerpo, la complejidad, el conocimiento situado y la perspectiva del actor. Actualmente trabaja sobre el sistema y lógica de los cuidados en el medio rural indígena.

Jesús Rodríguez Franco. Profesor-investigador titular C del Departamento de Política y Cultura en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesor en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudió la carrera de Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica en el Instituto Politécnico Nacional, la Maestría en Ciencias en la especialidad de Bioelectrónica del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tiene estudios (concluidos) del Doctorado en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Elva Cristina Rodríguez Jiménez. Profesora definitiva titular de tiempo parcial de Matemáticas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y profesora definitiva de asignatura B en Estadística I y II en la Universidad Nacional Autónoma de

México, cuenta con 31 años de experiencia docente. Tiene la licenciatura como Química Farmacéutica Biológica (UNAM), es maestra en Educación y Administración de Instituciones de Educación Superior y doctora en Educación, por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Jorge Óscar Rouquette Alvarado. Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y acreditó la maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Es profesor investigador titular C en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en temas de matemáticas y economía, investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje de matemáticas, estudios sobre MiPymes y en desarrollo de materiales educativos interactivos.

Rosa Alejandra Citlali Ruiz Hinojosa. Joven investigadora egresada de la licenciatura en Política y Gestión Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ayudante de investigación en el Área Problemas de América Latina del Departamento de Política y Cultura de la misma universidad. Ponente en diversos espacios académicos como la Academia de Comercio Exterior de Rusia, la Universidad Autónoma Chapingo y la Universidad Autónoma Metropolitana.

Kenia Namiliz Salas Peláez. Feminista e investigadora. Licenciada en Comunicación Social por la UAM-Xochimilco y egresada con excelencia académica del posgrado en Estudios de la Mujer, con la investigación “Feminicidio en el Estado de México: repercusiones en las notas de la prensa”. Actualmente cursa el Doctorado de Estudios de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. En su hacer dentro del activismo, es cofundadora del Centro Transdisciplinario de Estudios de Género, una organización feminista de base, en el cual realiza actividades culturales, académicas y deportivas para mujeres de las periferias de la Ciudad de México.

Mayra Irasema Terrones Medina. Licenciada en Sociología, maestra en Desarrollo Rural (UAM-Xochimilco), candidata a doctora por el Instituto Alfonso Vélaz Pliego-BUAP en Sociología, en la línea de teoría crítica. Profesora investigadora del Departamento de Política y Cultura. Temas de trabajo: análisis de los procesos de acumulación de capital, despojo, así como los procesos de organización en el territorio y espacio comunitario.

Alejandra Toscana Aparicio. Doctora en Geografía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea principal de investigación está centrada en riesgos y desastres socioambientales, procesos analizados desde diferentes perspectivas: las condiciones de vulnerabilidad de poblaciones y comunidades afectadas y los fenómenos peligrosos; la percepción social del riesgo; las consecuencias económicas, políticas, electorales, culturales de los desastres; las estrategias y medidas preventivas y de mitigación; la atención de emergencias.

Reflexiones desde el Departamento de Política y Cultura: educación y pandemia, se terminó de imprimir en diciembre de 2023. En su composición se utilizaron tipos de la familia Bembo Std; el tiraje consta de 100 ejemplares impresos sobre papel cultural. Edición e impresión *mc editores*, Av. Revolución 1546-18, Guadalupe Inn, 01020 Ciudad de México, tel. 55 5665 7163 [mceditores@hotmail.com].

Reflexiones desde el Departamento de Política y Cultura
Sociedad y poder

Esthela Irene Sotelo, Liliana López Levi, Marco Antonio Molina (coords.)

La política internacional y su transformación ante la crisis

Beatriz Nadia Pérez Rodríguez y Ana Teresa Gutiérrez del Cid (coords.)

El rock mexicano. Un espacio en disputa

María del Carmen de la Peza Casares

Ciudadanía digital. La crisis de la idea occidental de democracia
y la participación en las redes digitales

Massimo Di Felice

Epistemologías de las discapacidades. De la exclusión a la incidencia

Alejandro Cerda García

El multicolor de la energía. Desafíos y oportunidades
para la transición energética

Aleida Azamar Alonso

El placer del cine. Conversaciones sobre análisis cinematográfico

Lauro Zavala Alvarado

Etnografía de la espera en urgencias.

Caso de los hospitales públicos de la Ciudad de México

Bruno Henri Lutz

Derechas católicas y cultura ciudadana
en tres momentos del siglo XX mexicano

Gabriela Contreras Pérez y Tania Hernández Vicencio (coords.)

Diccionario de protagonistas del mundo católico en México. Siglo XXI

Gabriela Aguirre Cristiani et al.

Gestión y tecnologías del agua. Alternativas desde las nuevas generaciones

Roberto Martín Constantino Toto y Delia Montero (coords.)

La mirada escénica. Antología psicodramática

Claudia Paz Román

Hacia un marxismo mundano: la clave está en los bordes (recargado)

Armando Bartra

Estado del conocimiento. Educación superior, ciencia, tecnología e innovación

Claudia Díaz, Angélica Buendía y Norma Rondero (coords.)

La imagen y el tiempo: miradas al pensamiento de Diego Lizarazo

Mauricio Andión Gamboa (coord.)

casadelibrosabiertos.uam.mx

dcsh.xoc.uam.mx

facebook.com/DcshPublicaciones

libreria.xoc.uam.mx

biblioteca.xoc.uam.mx



En el Departamento de Política y Cultura, conforme se vivió el fenómeno del coronavirus, nos planteamos una serie de preguntas de diferente índole, políticas, psicológicas, económicas, sociológicas, filosóficas, a las que buscamos dar respuesta de manera singular a partir de nuestras disciplinas. No obstante, el proceso de la investigación nos exigió la discusión de ideas, el intercambio de experiencias y el debate. En ese sentido, a pesar del distanciamiento social, durante el periodo 2020-2022 se crearon espacios de interacción académica (virtuales y presenciales) para discutir nuestras aproximaciones acerca de cómo la pandemia del coronavirus tuvo como consecuencia un cambio sustancial e irreversible en las formas de comprensión de las relaciones sociales, económicas y políticas de la humanidad. En estos espacios abiertos se compartieron no sólo los resultados de nuestras investigaciones científicas, sino también los conocimientos empíricos de este fenómeno que todos experimentamos. Uno de los temas más discutidos fue la educación, ya que como docentes e investigadores vivimos de primera mano las transformaciones que nuestra institución enfrentó para garantizar el derecho a la educación a miles de alumnos durante este periodo. Es por ello que el objetivo de este libro es plasmar las reflexiones de algunos miembros del Departamento de Política y Cultura acerca de las implicaciones que la pandemia por covid-19 generó en la educación durante el periodo 2020-2022.

