



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ENFOQUE ECOLÓGICO DE LA EXCLUSIÓN, LA ADOLESCENCIA Y LA DISCAPACIDAD EN
LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO UNAM**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MTRA. LIDIA CAPISTRÁN HERNÁNDEZ

TUTORA PRINCIPAL
DRA. PATRICIA GUADALUPE MAR VELASCO
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES-ARAGÓN, UNAM
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias y Agradecimientos

Mi agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por apoyarme de 2017-2019 en los estudios de doctorado, que sin su ayuda no hubiera sido posible la realización de mis estudios de posgrado. A la UNAM por ser mi *Alma Mater* y permitirme simultáneamente estudiar y trabajar en ella por 42 años; se merece mi lealtad, esfuerzo, compromiso y servicio incondicional al establecer con ella una relación de interacción recíproca. A la Dirección General de Apoyo al Personal Académico y el programa PASPA que me apoyó de 2017-2018, porque sin su aportación no hubiera sido posible realizar mis estudios. A la Dirección General de Preparatorias y a la Escuela Nacional Preparatoria, quienes me han facilitado y apoyado en mis estudios de posgrado.

A las 29 generaciones de alumnos de la ENP-UNAM con quienes he tenido la fortuna de ser maestra, pues han permitido que yo investigue, amplíe mis horizontes y curiosidad, actualizándome para llevar nuevas estrategias de aprendizaje dirigidas a su desarrollo y formación continua en su devenir como futuros profesionales. Con cariñosa mención al Grupo de Investigación pues sin ellos no hubiera sido posible esta indagación: gracias por su colaboración, tenacidad, creatividad y frescura en la participación, aun cuando fueron tiempos difíciles de huelga, ellos no dejaron de asistir a las actividades. A Hans, el protagonista primordial del estudio, él es la parte medular de la investigación pues hace la forma y el fondo de esta tesis– en términos de la Gestalt– con su sensibilidad, participación, entusiasmo, curiosidad, creatividad y resiliencia.

A mi estimada Dra. Paty Mar, directora de esta tesis por compartir su sabiduría en la investigación sobre la Gestalt. Gracias a ella, conocí el trabajo de H. Petzold y abrió muchas posibilidades emocionantes al aplicarlo en el estudio de esta tesis. Es una persona que se distingue por su empatía, al propiciar un espacio importante de identidad en el posgrado, y mostrar su calidez humana en situaciones difíciles que se les presentan a los alumnos al acompañarnos a resolver problemas, y mostrándonos caminos para darles salida.

A mi apreciada Dra. Teresa Barrón quien siempre me ha mostrado su conocimiento en la investigación cualitativa y su relevancia en la investigación de la pedagogía, quien me enseñó que el método científico experimental no alcanza a comprender el estudio de la complejidad humana y me alentó a complementar con preguntas que me llevasen más allá. A mi apreciable Mtra. Martha Corenstein, por acompañarme y guiarme con entusiasmo en la

construcción de este trabajo, sus observaciones han sido muy acertadas en el proceso de la elaboración de esta investigación. A mi estimada Dra. Frida, quien me mostró en la impartición de sus seminarios el trabajo de Esteban Guitart, el cual me atrapó para iniciar mi investigación; así mismo por los investigadores que invita para complementar sus clases mediante las conferencias.

A Ramón mi esposo quien es ejemplo de tenacidad y voluntad férrea hacia la formación de alumnos de posgrado y con quien constantemente reflexionamos sobre la ecología educativa, en cualquier evento que surja, ya está implicado el cambio. Gracias por ser mi compañero de vida y soñar juntos en llegar a lograr una mejor educación en México.

A mis hijos, mis muchachos, les doy las gracias por existir y estar en la realización de esta tesis: a mi Iurhi y a mi Yecatl, este último, sigo admirando su intrepidez y su habilidad creativa para progresar en forma independiente y hacer lo que le apasiona que es el arte, rescatando siempre el valor de la voluntad, va para ti mi querido hijo.

A Iurhi, también artista visual, mi admiración también por tu creatividad hija, con el trabajo de ambos me atrevo a decir que la diversión nunca se acaba, estoy satisfecha porque veo que disfrutan su trabajo y esta tesis va para ti, mi querida Nena.

A la memoria de mi padre Fernando y mi madre Socorro, ambos me enseñaron a salir adelante en ambientes hostiles, a ser valiente y resolver problemas cotidianos. A mis doce hermanos, a mis sobrinos (as) cuñadas quienes hacen que yo avance en mi desarrollo humano, para ellas y ellos va esta tesis.

A Fanny, mi nuera, Elizabeth mi consuegra y Ximena les dedico esta tesis, por su creatividad, por su apoyo, por estar siempre, sin su participación no hubiera sido posible mi titulación, sobre todo a Fanny mil gracias. A Omar, mi yerno, le dedico esta tesis ya que ha sido muy anunciada la titulación y se está cumpliendo. También a toda su familia, en especial a mis consuegros, Susi y Fernando. A mi primo Pedro que ha estado pendiente en todo el proceso que ha llevado la tesis y a todos los primos, primas, y a mis tías.

A mis amigas y amigos quienes me han apoyado y de los cuales guardo muy buenos recuerdos, a Laura B., Lupita G., Mtro. Jesús, Neri, José de Jesús, Marbella, Anni, Hilda, Yareni, Marilú, Anayatzin, Alejandra, Casandra, Lety R., Olivia, Viridiana, Edmundo, FerPo, Fer Soto, Reyna, Ángeles, Constantino, Sandra y Blanca Estela A., Adela Ángeles, Ariana, Ere. Gerardo, Mtro. Coffe.

ÍNDICE

ENFOQUE ECOLÓGICO DE LA EXCLUSIÓN, LA ADOLESCENCIA Y LA DISCAPACIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO UNAM	
ENFOQUE ECOLÓGICO DE LA EXCLUSIÓN, LA ADOLESCENCIA Y LA DISCAPACIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO UNAM.....	2
ÍNDICE	4
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
<i>CONOZCAMOS A HANS</i>	13
<i>EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: VINCULACIÓN ENTRE ALUMNOS Y LA INVESTIGADORA</i>	17
<i>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	20
<i>ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	20
<i>OBJETIVO PRINCIPAL</i>	22
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	22
<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	23
<i>SUPUESTO HIPOTÉTICO</i>	23
<i>RECORRIDO POR LOS CAPÍTULOS DE LA TESIS</i>	24
CAPÍTULO I: MARCO EPISTÉMICO Y DOS TEORÍAS PERTINENTES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO.....	33
<i>1.1. EL ENFOQUE ECOLÓGICO</i>	33
1.1. Sobre el Dr. Urie Bronfenbrenner.	34
1.1.1. La Teoría Ecológica: Conexiones Ambientes Ecológicos-Sistemas.....	37
1.1.2. Conceptos clave.....	44
1.2.3. Teoría ecológica para el estudio de la construcción de la identidad de los adolescentes.....	46
<i>1.2. LA GESTALT Y EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD EN EL APRENDIZAJE</i>	50
1.2.1. Corporeidad o del cuerpo y salud (psique y salud física).....	57
1.2.2. Red social o de las relaciones sociales (familia, amigos, vecinos, compañeros).	58
1.2.3. Trabajo, rendimiento y ocio.	59
1.2.4. De la seguridad material y referencias medio-ecológicas.	60
1.2.5. De los valores e ideales (ética, religiosidad e ideología).....	61
<i>1.3. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD Y EL APRENDIZAJE</i>	63
1.3.1. Los Fondos de Conocimiento y el Ambiente Escolar.	64
1.3.2. Los Fondos De Identidad (FdeI) y El Ambiente Escolar.	68
CAPÍTULO II. MACROSISTEMA: LA EXCLUSIÓN Y LAS POLÍTICAS ESCOLARES PARA ADOLESCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD.	72
<i>2.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO</i>	72

2.2. EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO.	73
2.2.1. Exclusión escolar en el bachillerato en México.	76
2.2.2. Adolescencia y exclusión escolar.	89
2.2.3. Discapacidad y exclusión escolar.	93
2.2.4. Discapacidad y exclusión escolar en México durante el bachillerato.	98
2.3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL AMBIENTE ECOLÓGICO DE LOS ALUMNOS.	101
CAPITULO III: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS: TEJIENDO UNA APROXIMACIÓN DEL PROBLEMA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL. 108	
3.1. JEROME BRUNER Y LA NARRATIVA.	110
3.2. NARRATIVA IDENTITARIA COMO UNIÓN DE LA MULTI-METODOLOGÍA AUTOBIOGRÁFICA EXTENDIDA (MMAE) Y LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD.	115
3.3. LA MMAE: IDENTIDAD, AUTOBIOGRAFÍA Y NARRATIVA CON HANS.	121
3.3.1. Multimetodología Autobiográfica Extendida por Actividades, Categorías y Técnicas	122
3.3.2. Procedimiento del Avatar.	124
3.3.3. Procedimiento para Mi caja de herramientas.	125
3.4. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD PETZOLD: ENFOQUE INVESTIGATIVO MIXTO CON HANS Y SU GRUPO.	128
3.4.1. Diseño mixto basado en los 5 pilares de Petzold.	132
3.4.2. Gráfica Visual de los 5 pilares.	133
3.4.3. Mis 5 pilares en arcilla.	134
CAPITULO IV. LA EXPERIENCIA GRUPAL DE UN AMBIENTE ESCOLAR DIVIDIDO COMO EXO Y MESOSISTEMA DE EXCLUSIÓN.	
4.1. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD Y EL AUTOCONOCIMIENTO EN LA ADOLESCENCIA. 137	
4.1.1. Cuerpo: Utilitarismo, Construcciones De Género Y Recelo Al Autoconocimiento.	141
4.1.2. Relaciones sociales: ambientes ecológicos separados.	148
4.1.3. Trabajo y desempeño: pérdida de sentido del aprendizaje escolarizado.	153
4.1.4. Seguridad material: familia como sostén primordial.	159
4.1.5. Sentido de vida: familia como centro moral y social.	163
4.2. FRICCIONES ENTRE LOS AMBIENTES DE DESARROLLO DE LOS PREPARATORIANOS... 166	
4.2.1. Relaciones Verticales entre Adultos y Adolescentes.	167
4.2.2. Apoyo y Aceptación entre Estudiantes como Táctica de Resistencia.	168
CAPÍTULO V. MICRO Y MESOSISTEMA: LA EXPERIENCIA DE UN ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD EN LA PREPARATORIA.	
5.1. EMPEZANDO EN CASA: HISTORIA DE VIDA Y TRAYECTORIA ESCOLAR DE HANS DESDE SU MICROSISTEMA.	172
5.1.1. Etapa de desarrollo infantil.	175
5.1.2. Etapa de desarrollo adolescente.	180
5.2. FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD EN HANS.	183

5.2.1. Fondos de conocimiento intergeneracionales de Hans.....	183
5.2.2. Fondos de identidad de Hans.....	189
<i>5.3. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD DE HANS.</i>	<i>194</i>
5.3.1. El cuerpo: autoestima, sexualidad y ceguera.....	195
5.3.1.2. Identidad sexual en Hans.....	198
5.3.2. Relaciones sociales: demanda de autosuficiencia y búsqueda de autonomía.....	202
5.3.3. Trabajo: capacitismo y desempeño.....	204
5.3.4. Seguridad material: pobreza familiar y discapacidad.....	205
5.3.5. Sentido de vida: Soy Tenor, esperanza en la música y tácticas de resistencia.....	206
<i>5.4. MIS MANOS, MIS OÍDOS Y MI VOZ: CORPORALIDAD, DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN</i>	<i>210</i>
<i>5.5. MICROSISTEMA CON SUS COMPAÑEROS: INCIDENTES CRÍTICOS SOBRE BULLYING Y DESPERTAR SEXUAL.....</i>	<i>219</i>
5.5.1. Incidente crítico sobre sexualidad.	220
5.5.2. Incidente crítico sobre Bullying y exclusión social.....	224
Incidente 1	224
Incidente 2	233
<i>5.6. CONCLUSIONES ECOLÓGICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE HANS.</i>	<i>236</i>
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	239
<i>6.1. ECOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA PREPARATORIANA.....</i>	<i>239</i>
<i>6.2. ECOLOGÍA DEL DESARROLLO DE HANS Y SU GRUPO.....</i>	<i>242</i>
<i>6.3. HALLAZGOS RELEVANTES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN EL ECOSISTEMA ESCOLAR DE HANS Y SU GRUPO</i>	<i>247</i>
<i>6.4. RECOMENDACIONES QUE SE DESPRENDEN DE ESTE TRABAJO.....</i>	<i>251</i>
6.4.1. De Materia Curricular a Laboratorios de Aprendizaje Interdisciplinarios	255
6.4.2. Cuarto Año: Corporalidad y Microsistema A Través De Los 5 Pilares	258
6.4.3. Quinto Año: Mesosistema, Exosistema y los Fondos de Identidad	259
6.4.4. Sexto Año: Macrosistema y Mesosistema En Estancias Académicas Laborales.....	260
REFERENCIAS	262
ANEXOS.....	274
<i>ANEXO A. REVISIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN</i>	<i>274</i>
<i>ANEXO B. CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA.....</i>	<i>284</i>
ÍNDICE DE TABLAS.....	285

RESUMEN

En esta investigación se estudiaron, desde un marco epistémico ecológico, las maneras en las que la exclusión social modula las experiencias de un joven con discapacidad visual (Hans) y de su grupo de compañeros de clase durante su paso por el bachillerato en una colonia catalogada como zona de rezago social. Esto a través de la propuesta innovadora del cruce de teórico-metodológico de los *Fondos de Conocimiento e Identidad* (Esteban-Guitart, 2012) y el *Humano Integrativo* de Hilarion Petzold (2001). Ambas teorías son susceptibles a ser utilizadas en conjunto debido a sus bases ecológicas u holísticas, desde donde se atreven a pensar la realidad de una manera relacional y compleja, dándole un fuerte sustento cultural, social – y Petzold incluye lo corporal– a la experiencia cotidiana.

Fue a través del uso del *giro narrativo* en las investigaciones sociales que accedimos al día a día de estos adolescentes y su construcción identitaria, al aplicar la Multi Metodología Autobiográfica Extendida (Esteban-Guitart, 2012) y los 5 Pilares de Petzold (1993). Priorizando así sus propias impresiones sobre lo que es ser un joven (con discapacidad visual en el caso de Hans) en el sistema educativo mexicano contemporáneo y poder acceder a aquello que subyace a las relaciones de poder que les excluyen, más por ser tan cotidianas, son normalizadas por el sistema ecológico preparatorio.

Palabras clave: Exclusión, Discapacidad Visual, Bachillerato, Giro Narrativo, Identidad, Gestalt.

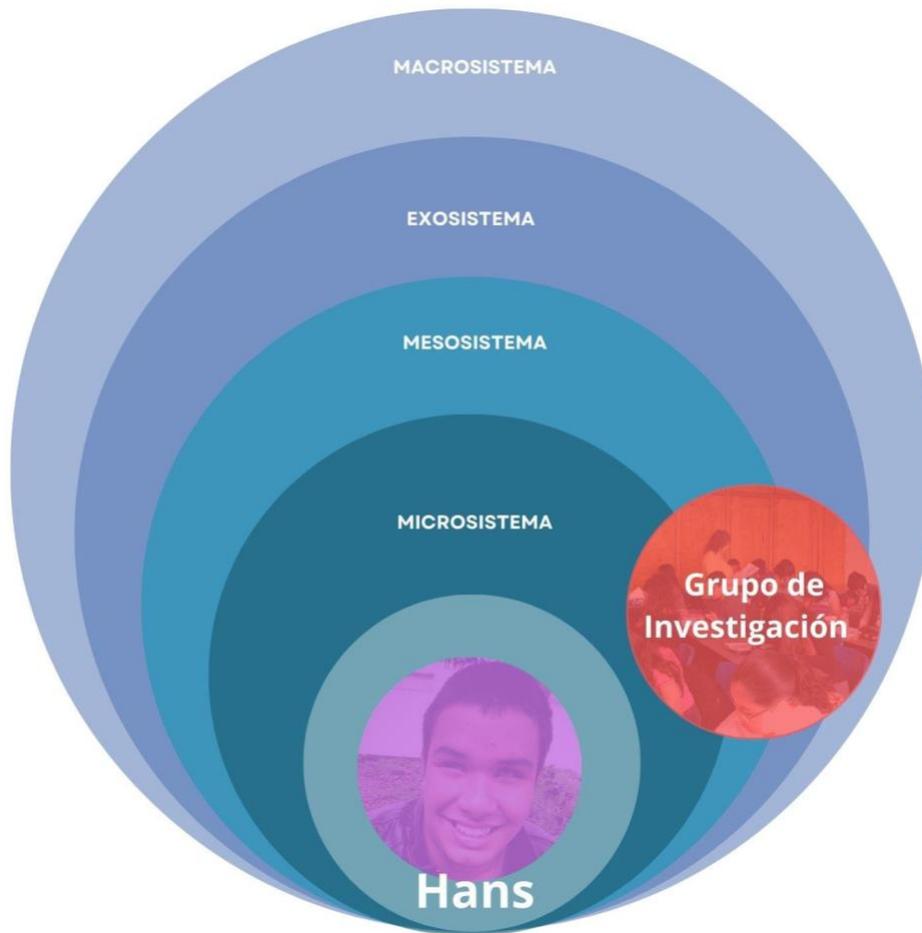
INTRODUCCIÓN

La presente tesis es el fruto del trabajo realizado con alumnos y alumnas que colaboraron en el estudio (adolescentes entre los 14-18 años) cursando la educación media superior de la UNAM de la Ciudad de México, y mi experiencia como orientadora psicopedagógica en su escuela. Además, cabe remarcar que el interés personal de realizar esta investigación se fue madurando durante los 28 años de trabajo, investigación y compromiso con mis alumnos de dicho bachillerato público. En específico, parto de la definición de adolescencia que incorpora los cambios bio-psico-sociales de las personas en un período donde buscan construir su identidad nueva, edificando una estabilidad de sus personalidades de manera integral (corporal, mental y emocional); mientras que pasan por un duelo por la identidad infantil y se separan de sus figuras parentales (Knobel y Aberasturi, 1992). De esta forma, se usa dicho concepto desde una visión compleja que no sólo toma en cuenta los cambios corporales y psicológicos, sino que los enlaza al contexto de los jóvenes. Sin embargo, hacemos hincapié en que los cambios biológicos que viven forman parte de su día a día y, por lo tanto, moldean su experiencia propia y con los demás.

Este trabajo es un estudio cualitativo sobre el paso por un plantel de preparatoria pública de Hans –un adolescente con discapacidad visual– y de su grupo (28 alumnos y alumnas, que en adelante denominaremos grupo de investigación). Todos, se mantendrán en anonimato puesto que este trabajo no es una crítica a un plantel escolar en particular, sino el análisis de uno de los sistemas educativo normales. Utilizando como modelo analítico la *ecología del desarrollo humano* de Urie Bronfenbrenner (1979) exploramos los diferentes ámbitos ecológicos (micro, meso, macro y exo sistemas) de la vida de **Hans** y sus compañeros, y cómo estos influyen en el desarrollo de su identidad y trayectoria escolar.

Figura 1

Sistemas ecológicos de Hans y su grupo



Conceptualmente parto de la adolescencia como etapa de "transición ecológica" (Bronfenbrenner, 1979) donde los alumnos salen de una condición social determinada por su edad: la niñez para transitar hacia la adultez. Esto los pone frente a nuevos retos y descubrimientos en los que explorarán la construcción de su identidad fuera del núcleo familiar, por lo que se trata de un proceso de emancipación y autoconocimiento. Al salir del hogar, la escuela funge como su segunda casa, entendiéndola como un espacio de socialización y exploración del mundo exterior donde existen otros adultos y otros adolescentes con quienes interactuar. La importancia del uso de la teoría Bronfenbrenner es que el autor entiende que, en la medida en que se interactúa con otros sistemas sociales, estos

no pueden ser pasados por alto al estudiarse el desarrollo de la persona y la conformación de su identidad; por lo cual, se estudian los diversos sistemas ecológicos de Hans.

Pero, ¿por qué hablar de exclusión en este trabajo? Porque uno de sus propósitos es sensibilizar sobre las dinámicas de exclusión a aquellos interesados en accionar estrategias y prácticas educativas que ayuden a identificar y corregir las fallas en el sistema educativo. Debido a que “Según la Organización Mundial de la Salud, la exclusión social es la situación que afecta a individuos o grupos humanos, impidiéndoles acceder a un nivel de calidad de vida decente, y/o de participar plenamente, según sus propias capacidades, en los procesos de desarrollo” (Arranz, 2023, p.1). Lo anterior coincide lamentablemente con una serie de dinámicas escolares de las cuales he sido testigo de procesos educativos hegemónicos que impiden el desarrollo personal, social de Hans y su grupo.

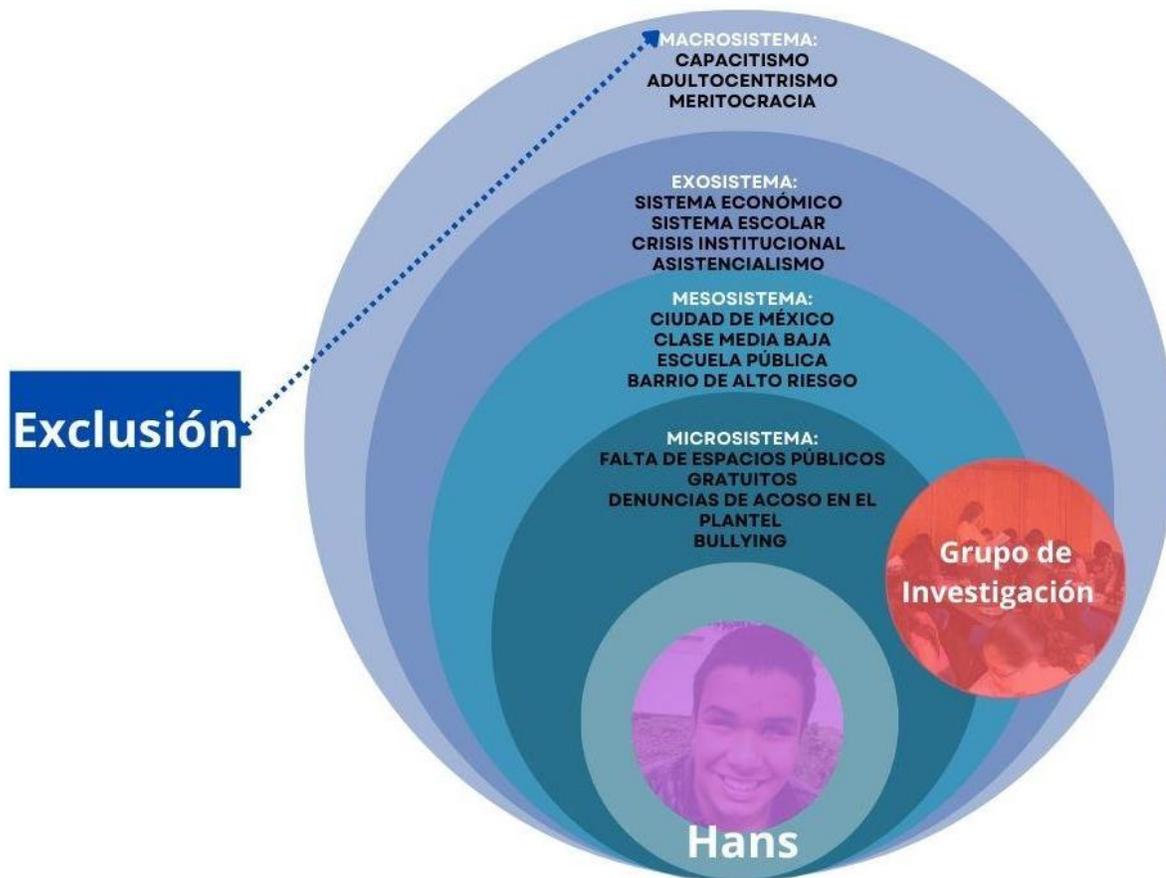
Debido al enfoque ecológico de la investigación, se presentan también los resultados de un estudio exploratorio cualitativo con el grupo de estudiantes con el que convive Hans en la escuela; se trata de adolescentes del grupo de investigación del bachillerato quienes experimentan diversas situaciones de vulnerabilidad académica y riesgo social porque su plantel se encuentra en una colonia de bajos recursos, catalogada también como zona de riesgo. El propósito es entender los puntos de encuentro y divergencia entre la experiencia de Hans y sus compañeros para postular que la exclusión no es un fenómeno personal debido a las circunstancias fisiológicas de Hans, sino un constructo social que determina a los estudiantes como sujetos expuestos a ser construidos en los meta-relatos de los macro sistemas ecológicos (economía, política, sistema escolar, etc.). Por lo tanto, con todos los estudiantes se realizaron actividades pedagógicas para explorar la construcción de su identidad, así como el significado que le dan al contexto social y cultural en su trayectoria escolar.

Desde un punto de vista ecológico, Hans comparte con sus compañeros de clase diversos tipos de exclusión: las exigencias de una sociedad *adultocéntrica* (macrosistema) (Vásquez, 2013; Morales y Magistris, 2018) expresadas en mandatos y expectativas generacionales de docentes, familia y directivos escolares (microsistema y mesosistema); ii. la *meritocracia* que es “el reconocimiento de un esfuerzo individual bajo una lógica en donde no se reconoce la responsabilidad en las estructuras sino en la persona. Este tipo de discurso alienta a pensar en el típico “Querer es poder” o “Estás así porque quieres”, desdibujando todo un entramado de opresiones y violencias” (Vite, 2020, p.103).

Finalmente, se añaden las discriminaciones por su discapacidad visual debido al *capacitismo* (macrosistema) término que proviene de una perspectiva cultural de la discapacidad donde se habla de **modelos** que acarrear sus propias acepciones de dicha categoría (Vite, 2020). Vite cita a McRuer (2017) para recontar el modelo médico, que presenta la discapacidad como algo propio al individuo a curar y/o rehabilitar, y el modelo social, que la entiende como una consecuencia de barreras impuestas por la sociedad, lo que hace peculiar su paso por el bachillerato.

Figura 2

Exclusión y Sistemas ecológicos de Hans y su grupo



Nota: basada en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)

La investigación construye su metodología apoyándose en la pedagogía Gestalt y la Pedagogía Sociocultural. Ambas con enfoques ecológicos, ya que parten del supuesto de que existen diversos factores que impactan la experiencia y trayectoria escolar de los estudiantes y Hans en el bachillerato, de esta forma exceden las responsabilidades personales. Lo anterior, hace de vital importancia el análisis de la vida cotidiana de los estudiantes que le rodean, por lo cual este estudio es cualitativo. Se desarrolla en específico dentro del llamado *giro narrativo* (Bruner, 1986) que postula al pensamiento narrativo como subjetivación del tiempo y el espacio en un contexto dado, contribuyendo así a los procesos identitarios.

El estudio se basa en la exploración de los Fondos de Conocimiento e Identidad (FCeI) (Esteban-Guitart, 2012) y los 5 pilares de identidad (Petzold, 1993), y los *dispositivos*

pedagógicos narrativos (Díaz-Barriga, 2019) que de estos conceptos emanan, ya que la identidad narrativa permite la elaboración de interpretaciones conjuntas del estudiantado y el maestro/investigador. Se eligió esta aproximación porque me permite como investigadora y docente trabajar con ellos de forma interactiva y contribuir a apuntalar su identidad, sobreponer barreras emocionales y reducir el estrés que pudiera generar su paso por la institución que tiene como objetivo de prepararlos para su vida futura.

Estos dispositivos pedagógicos narrativos nos permiten poner énfasis en las capacidades críticas, introspectivas y prospectivas de narrarse a sí mismo y hacer conscientes los problemas y posibilidades de la historia de cada uno. Por lo cual, se dirigieron estos esfuerzos al análisis de las experiencias estudiantiles durante la adolescencia como *transición ecológica* (Bronfenbrenner, 1979) en la que la estabilidad emocional y social, anteriormente soportada por su familia, estará a prueba al entrar a un ambiente escolar más independiente que busca formarles como adultos. En su permanencia en la preparatoria los estudiantes estarán inmersos en una institución que fue establecida por pedagogos cuyo propósito fue y sigue siendo proporcionarles elementos que les permitan desenvolverse en una actividad profesional, que probablemente no imaginan, por lo que la construcción identitaria será vital para elegir el camino que les permita una plenitud personal y social; como una brújula al navegante que se inserta a las posibilidades de la vida.

CONOZCAMOS A HANS

Nos adentraremos de manera más profunda a la vida de Hans haciendo un análisis ordenado desde las teorías de la Gestalt y la investigación sociocultural crítica. Sin embargo, comenzaremos haciendo un esbozo general de él para que el lector tenga una base compartida sobre los sujetos que participaron de esta investigación. Hans es un joven moreno, de estatura mediana (1.68 metros, aproximadamente) con cabello lacio, corto y negro. Como señala

particular, tiene una sonrisa empática que no duda en mostrar a los demás, generando con facilidad confianza, cordialidad e interés con aquellos que conoce y le permiten acercarse. Tiene un oído muy agudo, no sólo por ser una herramienta vital para él debido a su ceguera, sino porque es una persona curiosa, con ganas de aprender y entender a los demás. Otra herramienta con la que se interna en el mundo es su amor por las palabras, ya sean habladas o cantadas, por lo que pone énfasis especial en la dicción y el uso correcto del lenguaje. No es de sorprenderse que uno de sus dilemas en la elección de carrera haya sido entre la música y la traducción.

Figura 3

Foto de un periódico donde apareció Hans de niño



Conocí a Hans en el año de 2016 en la escuela preparatoria donde imparto clases como orientadora educativa. En esas épocas, yo realizaba mi tesis de doctorado, cuyo tema era las estrategias de aprendizaje en la metacognición, se basaba en la aplicación de un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje. Cuando evalué los cuestionarios fue interesante

para mí notar que la persona con más herramientas de estudio era Hans quien, a pesar de no ver, fue el alumno más resolutivo y quien obtuvo el mayor puntaje.

Lo anterior hizo que me mantuviera intrigada y conmovida por Hans. Comencé a preguntarme, ¿cómo ha sido su experiencia en una preparatoria que no tiene medidas especiales para personas con discapacidad visual ni de otro tipo?, ¿cómo él ha creado estas herramientas de aprendizaje?, ¿ha sido ayudado por su familia?, y de ser así, ¿cómo influye su discapacidad en un núcleo familiar de bajos recursos sustentado por personas de la tercera edad?, ¿cómo se relaciona su familia en sus prácticas educativas? En general, comencé a darme cuenta de que los obstáculos de Hans no eran delimitados por su discapacidad visual, sino por la construcción que tiene su contexto y cultura de las habilidades de las personas con discapacidad.

Es importante decir que la ceguera de Hans fue provocada por una negligencia médica en el Hospital de La Raza tan sólo con unos días de vida. Al ser un parto prematuro en el que el nacimiento ocurrió en el taxi que los trasladaba al hospital, a los 6 meses 23 días de gestación, fue necesario mantenerlo en una incubadora, pero, al no tomarse las medidas para la protección de sus retinas, éstas se desprendieron causando una ceguera total; por lo que su discapacidad resulta de varios escenarios sociales desde el inicio de su vida. Las dudas continuaron, ¿por qué con unas personas se tiene más cuidado desde su nacimiento que con otras?, ¿qué cambios ecológicos han llevado a Hans a ser quien es hoy a pesar y debido a los obstáculos?, ¿cómo podemos en la escuela hacer un mejor ambiente de desarrollo para personas como él?

Así, mis dudas se convirtieron en un compromiso político y pedagógico hacia la trayectoria escolar de Hans. Aprovechando mi paso por el doctorado (en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), lo invitaba a seminarios, a eventos del programa

de Construyendo Puentes en la Facultad de Psicología UNAM con varios chicos con discapacidad intelectual, entre otros. Lo cual implicó generar una relación de confianza con su familia para que le dieran permiso de asistir a estos encuentros, así como de organizar acuerdos con estos en torno a horarios y responsabilizarme de los traslados de Hans desde su hogar al norte de la Ciudad de México.

Llamaba la atención su comportamiento tan alegre y adaptable con todos los estudiantes y profesores de posgrado. Inclusive cantó “La Bruja”, canción folclórica del estado de Veracruz, pues tiene un gran talento musical y una hermosa voz. Gracias a su interpretación, fue invitado a relatar su trayectoria escolar y las dificultades de exclusión que debido a su discapacidad había encontrado sus formas de sortearlas.

Este evento se dio en un auditorio de la UNAM y contó como invitado con el Dr. Gerardo Echeita, investigador de inclusión o educación sin exclusiones. Hans se percibía eufórico y platicó con él sobre la ayuda que recibían las personas con discapacidad en España y los centros de ayuda. Emocionado de conocer otras realidades sociales para personas con discapacidad como él, decidió cantarle “Granada” al Dr. Echeita. Entre movimientos efusivos de Hans, donde yo como su guía intentaba que no se hiciera daño chocando con algo, me pidió ayuda y consiguiera un micrófono para hacer su interpretación en el auditorio. Finalmente, se cumplió su deseo de cantar y cuando terminó la multitud presente respondió con muy buenos aplausos. Hans transmitía al público esa alegría de vivir, y así fuimos construyendo una relación empática de alumno/maestra. Esta tesis busca compartir sus experiencias, vicisitudes y fortalezas, de las cuales yo quedé impresionada con tanta resiliencia. A la fecha Hans y yo mantenemos comunicación cuando él necesita alguna guía. Sobre todo, busco honrar a las personas con discapacidad que en palabras de Hans: “¡yo la verdad me siento completo, lo único que yo no puedo es ver!”. O, en otras palabras, son

completas y complejas, sólo les falta algo, como a todos nosotros que no somos completos ni perfectos.

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: VINCULACIÓN ENTRE ALUMNOS Y LA INVESTIGADORA

Dentro del total de 15 grupos de bachillerato a mi cargo como orientadora educativa, elegí al grupo de investigación porque gracias a su disposición e interés pudimos entablar una relación dinámica y curiosa de aprendizaje. El trabajo que se desarrolló con el grupo fue entusiasta, interesante y motivante, en este grupo se estableció muy buena integración. Personalmente, viví muy buenas experiencias con ellos y se fundó de maravilla el vínculo alumno-maestra. Especialmente con el jefe de grupo asignado pues ese chico facilitaba mi lazo con el grupo al disfrutar de su rol de líder. Y con mi experiencia como maestra permitió crear estrategias y actividades para que se formase un grupo colaborativo, respetuoso con el trabajo y comprometidos.

Lo anterior responde al *efecto Pigmalión* que aplicado al entorno escolar hace referencia a cómo la actitud positiva y las expectativas de la profesora-investigadora, sobre el estudiantado puede establecer y potenciar el auto concepto de los estudiantes, que reconozcan que tienen el poder y capacidad para evolucionar académicamente, en donde reflexionen que la actividad principal es el esfuerzo, la voluntad y la disciplina las cuales pueden construir un sentido de vida y alcanzar las metas que se proponga. Según Rosenthal (1994) existen cuatro componentes determinantes que pudieran explicar cómo las expectativas de la profesora o del profesor tienen un alcance formativo enriquecedor en el aula al transmitir las a sus alumnas y alumnos:

- 1) Se genera un clima emocional más cercano. Esto principalmente se debe a la utilización de un lenguaje no verbal inconsciente que permite transmitir las emociones a través de gestos,

expresiones faciales, tono de voz, miradas, sonrisas, ... Esta comunicación no verbal constituye un complemento imprescindible del lenguaje verbal oral y permite al alumno captar y reaccionar ante los mensajes transmitidos por el profesor.

2) Se enseña más materia. Las expectativas creadas en la capacidad del alumno hacen que el profesor se esfuerce más para explicar nuevos contenidos académicos y sea más exigente con el alumno del que espera más. Esto no ocurre con los alumnos que el profesor cree que son menos capaces.

3) Se les pregunta más. El profesor confía más en las respuestas de estos alumnos, por lo que se les pregunta más y con mayor grado de dificultad. Les ayuda más en las respuestas al sugerirles alternativas, les interrumpe menos, les da más oportunidades de respuesta y más tiempo para responder.

4) Se les elogia más. Cuanto más se cree en el adolescente más se le alaba para que pueda obtener el mejor resultado. Si el profesor no cree en la capacidad del alumno puede aceptar una respuesta incorrecta o incompleta. (p. 35).

Evidentemente aprovechaba este conocimiento teórico y comenzaba cada clase con una actividad de relajación, con música suave acorde a la actividad para que se enfocaran, en toda comunicación haciendo contacto visual, y los animaba diciéndoles que eran mi mejor grupo y muy capaces. Además, propiciaba la integración del grupo después de las sesiones de trabajo al invitarles algo de comer y beber pues era común que en esos momentos pudiera haber hambre y era común que algunos chicos se acercaran a mí para darme las gracias a través de un abrazo.

Acostumbrábamos realizar actividades innovadoras y atractivas para ellas y ellos como el modelado identitario en arcilla basado en los 5 pilares de Petzold. A través del poder

de la narrativa ahondamos y trabajamos en su autoimagen, en el valor que percibían de su trabajo, en el sentido que daban a su vida, la importancia y problemas de sus relaciones sociales y la seguridad material. También, gracias al poder introspectivo de la identidad narrativa pudieron comenzar a cuestionar el trato que recibían por parte de otros profesores, administrativos y directivos. Un día durante la clase, el jefe de grupo me preguntó que porqué los intendentes cuando les pedían que salieran de la escuela los trataban como “si fueran ganado”. También externaron que durante el periodo de licencia que me otorgaron administrativamente para realizar mis estudios de posgrado, estuvieron a cargo de otra profesora de orientación quien nunca se presentó: “nos sentimos abandonados”, dijeron.

Un tiempo después, las y los estudiantes del grupo de investigación se sumaron al paro de actividades en la preparatoria en protesta del maltrato que recibían por parte de la directora del plantel, de algunos profesores, prefectos e intendentes. Lo anterior concordaba con las respuestas que expresaban en cuestionarios y actividades narrativas identitarias (ver. Capítulo 4) donde expresaban diversas situaciones de exclusión cotidiana en el plantel.

Durante el periodo de duración del paro, sin embargo, continuamos trabajando en mi domicilio con autorización previa de sus padres. Algunos de los cuales permanecían afuera en sus carros, sin embargo, sólo dos mamás entraron con sus hijas y vieron como trabajábamos. En esas sesiones hubo una mamá que aportó al incidente crítico de su hija diciendo que una profesora había maltratado a su hija cuando era pequeña y que por esa razón todavía no había superado la inseguridad y timidez. Lo anterior confirmaba una vez más que la exclusión y violencia avalada e instituida en la escuela hacia los estudiantes, más que una peculiaridad, era el sustrato desde donde se relacionan. Gracias a este trabajo con el grupo de investigación pude aprender desde un enfoque ecológico mucho sobre el contexto de la preparatoria en el que se desenvuelven Hans y los demás estudiantes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En mi trayectoria de 28 años como orientadora psicoeducativa me percaté de que los estudiantes de preparatoria se encuentran en una etapa de cambio: la adolescencia, un periodo crítico para la identidad pues exploran quiénes son después de haber cambiado de rol al dejar la etapa infantil. Dentro de mis labores psicopedagógicas, los veo enfrentarse a la pregunta imperante del sistema escolar, familiar y social: ¿qué van a ser cuando sean grandes? Entiéndase la toma de decisiones profesionales. Así, en clase recorro a herramientas de análisis que les permitan explorar su identidad, sin olvidar sus diversos ambientes ecológicos, ya que yo misma formo parte de ellos y soy testigo de las prácticas de exclusión económica, cultural, educativa y adulta a las que se enfrentan. Y en el caso específico de Hans, todos aquellos obstáculos que se suman debido a que su discapacidad visual justifica un trato injusto y excluyente en el sistema escolar público. De este modo, me interesé en hacer un estudio que detecté cómo la exclusión impacta en la construcción de la identidad en la adolescencia y las áreas de oportunidad que se han desaprovechado al crear un sistema escolar hegemónico que no toma en cuenta sus deseos, su contexto y sus capacidades, más ve el aprendizaje como una actividad para volverles productivos económicamente.

El *problema de investigación* es el siguiente: la exclusión y su relación con la construcción de la identidad de un alumno con discapacidad visual (Hans) y su grupo. Buscamos indagar cómo la exclusión influye en la construcción de la identidad de los adolescentes para detectar las áreas de oportunidad en las que se pudieran mejorar la integración grupal en la atención e interacción de la enseñanza y el aprendizaje.

ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó la investigación en una escuela preparatoria pública de la UNAM dentro de una colonia popular en los límites del centro histórico de la ciudad, una zona de alta

actividad comercial local, de altos índices de explotación sexual y trata de blancas (Fundación UNAM, 2019). Dentro de sus dinámicas sociales, La Comisión de Búsqueda de la Ciudad de México sustenta que éstas “están caracterizada por la confluencia de dos procesos organizativos disímiles: en un extremo, un alta dispersión y variedad de grupos delictivos de pequeña y mediana envergadura que en la opinión se conocen como “bandas” o “bandas familiares” (2020, p.41). Además “Héctor Francisco Castillo Berthier, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, explicó que [en dicha zona] confluyen todos los problemas urbanos y sociales del país, como el clientelismo político, el ambulante, la falta de espacios, pobreza, prostitución o indigencia, por mencionar algunos” (Fundación UNAM, 2019, p. 4).

Lo anterior propicia escenarios de riesgo y exclusión al estudiantado. Por lo cual, las actividades de esta tesis se dieron en el contexto de la materia de Orientación Educativa, impartida por mí, en 30 sesiones de 50 minutos durante el periodo de un año escolar. Con estudiantes del 5° grado de bachillerato con una edad media de 15.8 años de edad. Además, 28 participantes de los cuales 59% eran de sexo femenino y 41% de sexo masculino.

En concordancia con el objetivo principal, se acompañó a Hans en su hogar para tener un mayor entendimiento de las interacciones dentro de su microsistema familiar. Hans vive a 3 km del bachillerato en un departamento de dos recámaras de aproximadamente unos 40 metros cuadrados, habitado por un total de 6 personas (tía, dos primas, abuelos y Hans). En este mismo espacio, convive cotidianamente con su madre, padrastro y hermano, quienes viven en otro departamento del mismo conjunto con las mismas características antes mencionadas.

OBJETIVO PRINCIPAL

Explicar desde un enfoque ecológico, cómo influye la exclusión adolescente en los procesos de construcción de identidad de Hans en su grupo de investigación. Esto, a través de conocer sus Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart, 2012) así como los 5 Pilares de la Identidad de Petzold (1978) recabados a través de dos dispositivos pedagógicos narrativos: la MMAE (Multi-Metodología Autobiográfica Extendida) y el desarrollo escultórico de los 5 pilares de la identidad (Petzold, 1993). Esto con la finalidad de detectar áreas de oportunidad para su desarrollo psicopedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. *Reconocer cómo se construyen los fondos de conocimiento y los 5 pilares de la identidad, así como el auto concepto de Hans y los estudiantes del grupo de investigación en una escuela de preparatoria.*
2. *Estudiar la construcción de la identidad y los factores de exclusión en Hans y su grupo.*
3. *Analizar la trayectoria escolar de Hans y su relación con los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (micro, meso, exo y macro) para identificar los problemas que limitan su desarrollo escolar y plantear posibles acciones que involucren a la familia, sociedad, autoridades escolares, profesores, etc.*
4. *Describir y analizar los 5 pilares de la Identidad de Petzold (cuerpo, relaciones sociales, trabajo, valores y seguridad material) para entender el impacto que tiene su contexto en la construcción de la identidad, así como áreas de fortalecimiento psicopedagógico de Hans y su grupo.*
5. *Describir y analizar los Fondos de Conocimiento e Identidad (fondos geográficos de identidad, fondos sociales de identidad, fondos culturales de identidad, prácticas de*

identidad y fondos institucionales de identidad) así como los 5 pilares de Petzold de un estudiante de preparatoria con discapacidad visual (Hans).

6. *Analizar* el auto concepto de los estudiantes de nivel bachillerato – incluido Hans– a través de los cinco pilares de identidad (conocimiento del cuerpo, relaciones sociales, rendimiento escolar, seguridad material, valores y sentido de vida).
7. *Proponer* posibles áreas de intervención psicopedagógica para los estudiantes de este plantel escolar.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son los factores de exclusión que inciden en la identidad de Hans y su grupo?
2. ¿Cómo ha sido la experiencia escolar de Hans y su grupo en su paso por la preparatoria?
¿Cómo se relacionan los diferentes ambientes ecológicos en la misma?
3. ¿Cuáles son los elementos que conforman la identidad de los adolescentes del grupo de Hans y su grupo en una escuela de bachillerato de la UNAM?
4. ¿Cuáles son los elementos de la identidad de Hans y su grupo que propician la exclusión en una escuela de bachillerato de la UNAM?
5. ¿Cómo pueden aportar los dispositivos pedagógicos narrativos (Díaz-Barriga, 2019) para explorar la identidad durante la adolescencia?
6. ¿Qué pertinencia y oportunidades tienen en específico las metodologías de la MMAE y los 5 pilares de la identidad para explorar la construcción narrativa identitaria de los adolescentes?

SUPUESTO HIPOTÉTICO

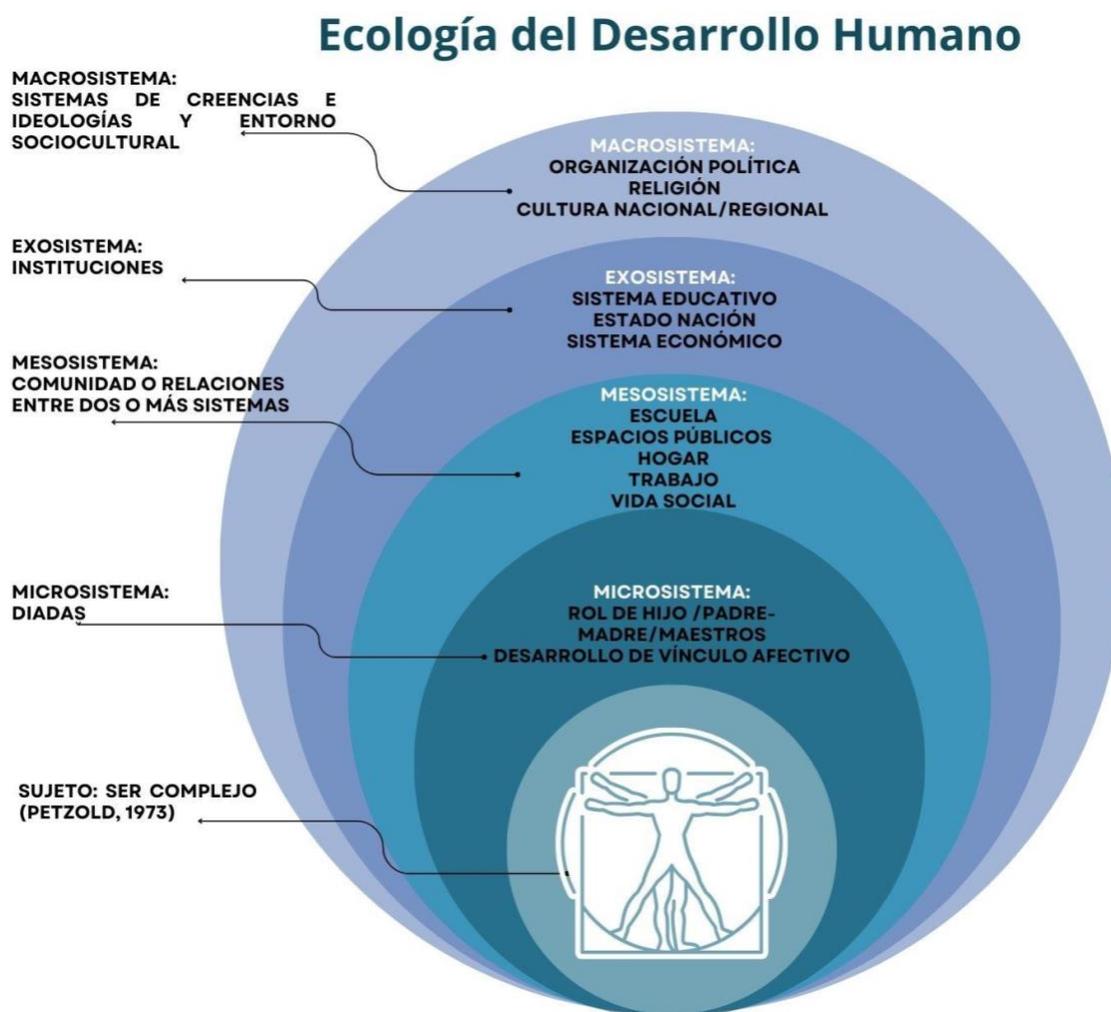
Existen cierto tipo de relaciones en los sistemas ecológicos que propician la exclusión de adolescentes de bachillerato, las cuales influyen en su desarrollo identitario e interacción con el ambiente escolar. A través de los dispositivos pedagógicos narrativos podemos

comprender estas relaciones y detectar áreas de oportunidad desde la escuela a través del proceso de construcción de la identidad.

RECORRIDO POR LOS CAPÍTULOS DE LA TESIS

Figura 4

Modelo ecológico del desarrollo humano



En el **CAPÍTULO I** titulado “**MARCO EPISTÉMICO Y DOS TEORÍAS PERTINENTES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO**” delimitamos un punto de vista epistemológico definiendo el enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner – o el modelo Proceso-persona-contexto-ambiente– y su teoría de la *Ecología del desarrollo humano* por medio de las definiciones y conceptos claves. Además, se acompaña de una

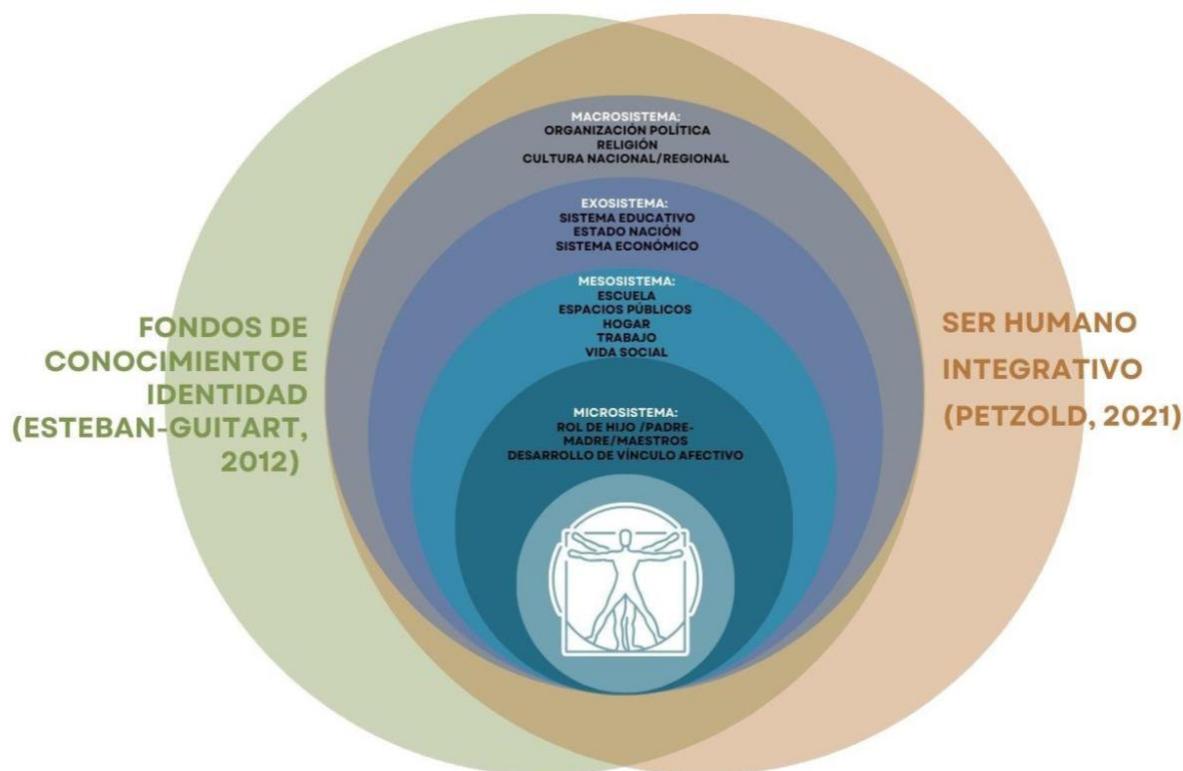
breve biografía del autor que nos ayuda a comprender que su vida es parte esencial de la forma de construir la realidad que desarrolló teóricamente.

Posteriormente nos adentramos en dos propuestas teóricas que nos permiten estudiar, desde un enfoque ecológico, la experiencia adolescente en el bachillerato y la construcción de identidad durante esta etapa. Primero, nos encontraremos con las definiciones de los 5 pilares de la identidad. Estos son un desarrollo teórico propuesto desde la Gestalt por Hilarion Petzold (1993) titulada *Ser Humano Integrativo* quien sustenta que la identidad es un proceso de descomposición y recomposición constante de los seres humanos. Dicho autor la divide conceptualmente en 5 categorías (o pilares) que, dependiendo de las etapas y vicisitudes de la vida, se encontrarán más fortalecidos que otros. Estos son: i. Corporeidad o el cuerpo, ii. Red social o relaciones sociales, iii. Trabajo y desempeño, iv. Seguridad material y v. Los valores o ideales.

Así mismo, haremos uso de la teoría de los *Fondos de Identidad y Conocimiento* desarrollada y aumentada por Moisés Esteban Guitart (2012), quien desde un enfoque de la teoría sociocultural propone incorporar aquellos cuerpos de conocimiento y habilidades que los alumnos han obtenido de su contexto familiar, social y cultural a través de la historia. Ubicando así a la escuela y a los sujetos que participan en ella como agentes activos del aprendizaje e insertos en una época histórica, a diferencia de ideas pedagógicas que ven al ser humano como tabulas raza o sujetos vacíos de contenido a los que hay que “rellenar” de información. Esta propuesta implica dejar de separar los sistemas escolares, familiares y comunitarios para que los estudiantes encuentren formas profundas e interesantes de aprender que no los aparten de su cultura y conocimientos sociales y familiares relevantes para su vida diaria.

Figura 5

Dos teorías ecológicas para el estudio de la identidad.



Una vez sustentado nuestro punto de vista, comenzamos el **CAPÍTULO II** titulado **“MACROSISTEMA: LA EXCLUSIÓN Y LAS POLÍTICAS ESCOLARES PARA ADOLESCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD”**, que a manera de contexto situará la exclusión no como una situación académica, sino como un fenómeno social y multisistémico (Bonal y Tarabini, 2012; Estrada-Ruíz, 2018); o en otras palabras, que es resultado de problemas de diversas características y prácticas de los ambientes ecológicos y no de un “déficit” aislado de los alumnos, padres y maestros. Así, todos los sistemas ecológicos tienen la responsabilidad de participar en el cuidado y acompañamiento de la adolescencia para evitar que los estudiantes se enfrenten a riesgos innecesarios, por ser adolescentes y discapacitados en la sociedad contemporánea y estudiar en un bachillerato público.

Además, en este capítulo encontramos la definición de discapacidad como una situación creada por un modelo social que excluye personas y las incapacita a formar parte de su entorno. También veremos sus diferentes clasificaciones y tipos de abordaje. Situamos este fenómeno social en México por medio de los porcentajes de exclusión actuales en el bachillerato, en la que existe una inserción – entiéndase matricularlos en la escuela sin replantear las bases de la misma (Castel, 2004) – sin una inclusión, gracias a la cual los estudiantes abandonan el bachillerato al relegarles, empezando desde la infraestructura escolar adecuada para ellos.

En el **CAPÍTULO III**, llamado “DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS: TEJIENDO UNA APROXIMACIÓN DEL PROBLEMA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL” haremos la propuesta metodológica desde la narrativa, ya que concordamos con autores como Bruner (1986) y Ricoeur (1999) en que la identidad narrativa es un proceso en el que ordenamos nuestras historias y les damos sentido dentro de un contexto. Como consecuencia, los participantes de estas metodologías cuentan con agencia, intención, contexto, acción y conciencia; alejándonos de esta manera de enfoques de exclusión hacia los adolescentes y discapacitados. Facilitaremos una breve biografía y resumen de los aportes del Dr. Jerome Bruner, quien fue uno de los estudiosos revolucionarios en el giro narrativo en la investigación.

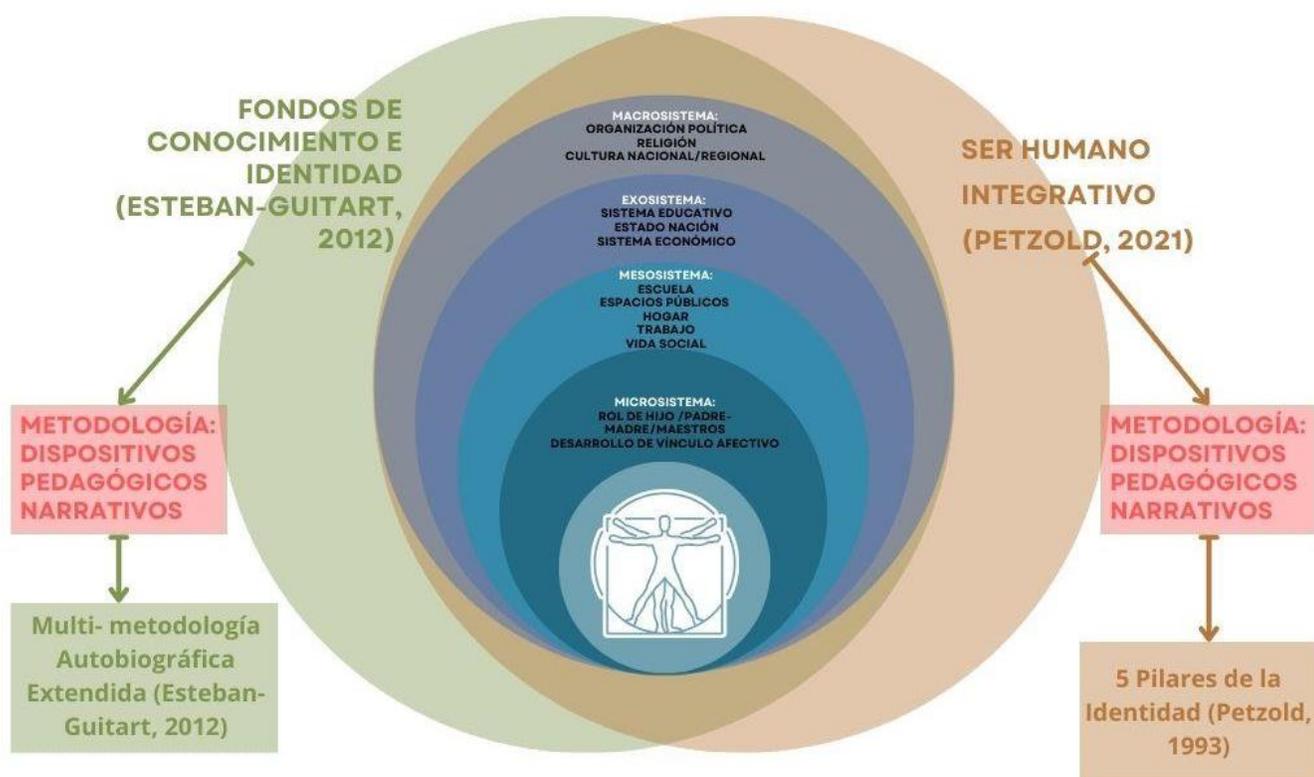
Proponemos en este capítulo un enfoque teórico como un *entrettejido* para la aplicación investigativa mixta donde se une la búsqueda de los Fondos de identidad y de Conocimiento– utilizando las técnicas autobiográficas de la Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MMAE) (Esteban- Guitart, 2012)–, con la pedagogía Gestalt con los 5 pilares de Petzold mostradas en gráficos y en esculturas de arcilla.

Se enfatiza que la investigación sobre la Multi Metodología Autobiográfica Extendida (MMAE) y los 5 Pilares de la Identidad de Petzold se encuentra una diferencia importante entre ambos autores. Ya que Petzold hace honores a su conocimiento profundamente gestáltico y ahonda de manera más completa en la identidad al concebirla desde el fondo y la forma que integra no sólo relaciones sociales sino las corporales. Mientras que Guitart (2012), tiene una visión más sociológica, y, por lo tanto, general.

Lo anterior, justifica aún más el uso y entrecruce de ambas metodologías pues nos permite especificar mayormente en las experiencias de los alumnos desde el auto conocimiento e incorporación –también en el cuerpo– de los conocimientos sociales y culturales que generan su identidad desde el centro de sus sensaciones, emociones, cambios y dilemas. Entonces, se hace el entrecruzamiento de las dos metodologías, y se ordenan a través de la Ecología de Bronfenbrenner, hace una presentación de cómo se implementan los dispositivos.

Figura 6

Metodología: Dispositivos Pedagógicos narrativos.



Continuamos describiendo a la materia de Orientación educativa como parte del macrosistema de los alumnos, tomando en cuenta que se trata de una materia obligatoria que ha cambiado a través de los momentos históricos. Esto, a partir de ser yo profesora de la asignatura de Orientación Educativa y realizar actividades en las que puedo acercarme a los alumnos. Así, se dio el encuentro con todos los colaboradores de la tesis, tanto el grupo de investigación como con Hans, quien me llamó la atención por su interés en el aprendizaje y las problemáticas de exclusión que enfrentaba por parte de algunos maestros y su respuesta resiliente.

Revisaremos los diversos enfoques de orientación educativa y cómo en su origen, su finalidad era únicamente guiar el proceso de elegir una carrera profesional y evolucionó hacia el enfoque psicopedagógico. Además, haremos hincapié en que esta es un “proceso de ayuda

y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 2006, p.10).

En el **CAPÍTULO IV** titulado “**LA EXPERIENCIA GRUPAL DE UN AMBIENTE ESCOLAR DIVIDIDO COMO EXO Y MESO SISTEMAS DE EXCLUSIÓN**”, compartimos los principales hallazgos que nos dan un panorama sobre las relaciones exo y meso sistémicas que se viven como estudiante de preparatoria– incluyendo a Hans–, a partir de las vivencias del grupo de investigación, quienes comparten la etapa de transición de ambiente (adolescencia) en el mismo meso- y exo-sistema. Tomando en cuenta que la exclusión es una dimensión de la investigación, se comprueba teóricamente y estadísticamente que esta moldea también las relaciones entre diferentes sistemas (exosistema) pues recuperamos las narrativas de las experiencias de violencia que viven los alumnos y entender su contexto.

Estos datos se representan mediante una nube de palabras y en esculturas de arcilla en las que se resaltan las palabras que se nombraron con mayor frecuencia para evaluar o describir cada una de las dimensiones de los 5 pilares. En general, se encontró que los pilares más fortalecidos son aquellos relacionados con la etapa ambiental anterior (la niñez) como son el sentido de vida y la seguridad material, pues los atañen con su ambiente familiar. Mientras que los ambientes que han cambiado más como la escuela, las relaciones sociales y el cuerpo, se muestran más débiles. Como resultado, encontramos que la identidad se le relaciona constantemente como la muestra física y corporal de quienes son, de lo que les gusta y sienten; lo anterior lo adjudican a lo que aprendieron de su familia. En contraste, ven

a la escuela de manera instrumental para poder conseguir un trabajo y no como un centro para desarrollarse.

Finalmente, cerramos este capítulo retratando las fricciones entre los ambientes de desarrollo dentro de la preparatoria, pues el microsistema –formado por compañeros de grupo– está más afianzado y fortalecido que el mesosistema –generado por las relaciones entre el grupo de alumnos y los maestros/directivos. Esto aunado a las prácticas de exclusión adultas y culturales cotidianas que se valoran como normales y deseables en la preparatoria; ha generado conflictos que desembocaron en la toma y huelga de la preparatoria por parte de los alumnos exigiendo un mejor trato hacia ellos, el cese del hostigamiento sexual hacia las estudiantes, y el apoyo y aceptación entre estudiantes como una táctica de resistencia frente al despotismo adulto de diversos maestros y directivos.

En el **CAPÍTULO V** llamado “**MICRO Y MESOSISTEMA: LA EXPERIENCIA DE UN ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD EN LA PREPARATORIA**”, se muestran los hallazgos sobre el micro y meso sistema de Hans después de haber trabajado con diversas actividades de la MMAE y de los 5 pilares de la identidad. Primero, haremos un recorrido por el meso sistema escolar de Hans a través de su historia educativa que, como bien dicen los autores de la pedagogía ecológica y sociocultural, es indivisible de su historia familiar, social y cultural (Esteben-Guitart, 2009, 2012; Petzold, 1987, p. 2016).

La biografía educativa de Hans se armó a partir de sus propias narraciones, así como las de su madre, y abuelos maternos, y cubre la temporalidad desde su ingreso a escuelas especiales en la infancia hasta su llegada a la universidad y sus primeras experiencias en el mundo laboral. Esto pudo realizarse porque se mantuvo el contacto con él después que egresó de la preparatoria, gracias al vínculo que se generó durante la realización de este trabajo.

En la conformación de sus pilares, Hans mismo califica de manera mucho más baja todos sus pilares; comenzando por el del cuerpo (50%) debido a las trabas sociales que ha encontrado por su discapacidad visual, de ahí relaciona todos los demás pilares en tanto dependientes de la *experiencia corporal e intercorporeidad* (Petzold, 2003). El más difícil para él, es el pilar de las Relaciones sociales pues sabe que, en el mundo contemporáneo, él requiere de mucho apoyo que exige un trabajo remunerado que la mayoría de la gente no puede darle. Este pilar lo calificó con un 20%. Es remarcable que volvemos a encontrar la exclusión colmo centro de la experiencia y sentido de lucha de estos jóvenes, coincidiendo así con sus compañeros del grupo de investigación. Se concluye con dos temas cruciales que compartió Hans conmigo a través del incidente crítico: el “*bullying*” y la sexualidad. Esto despliega también al microsistema de los compañeros de escuela como un riesgo para él, a diferencia de lo reportado por el Grupo de Investigación.

En la parte final del trabajo, en el **CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**, se presenta el análisis y los principales resultados y hallazgos de la investigación. En esta parte se identifican las posibles líneas de apoyo que pueden retomarse como profesores para construir un sistema ecológico funcional. El estudio permite sugerir una propuesta política de cuidado mutuo entre jóvenes, adultos y diversidades funcionales como un eje central del trabajo cotidiano. Todo esto generado por la participación de Hans y su grupo, con las actividades propias del trabajo doctoral apoyado por las instancias correspondientes.

CAPÍTULO I: MARCO EPISTÉMICO Y DOS TEORÍAS PERTINENTES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO.

1.1. EL ENFOQUE ECOLÓGICO

Después de haber hecho una revisión de distintas corrientes y teorías educativas, debido a que dicha revisión excede los alcances de esta tesis, sin embargo, fue importante para elegir una epistemología, se adjunta en el Anexo A de esta tesis para quienes estén interesados.

Decidí que para el estudio de la relación entre exclusión e identidad de Hans y su grupo, un marco epistémico ecológico me permitiría abordar de manera compleja dicha problemática. Por lo cual, en este capítulo profundizaré sobre la teoría de la *Ecología del desarrollo humano*, un enfoque sociocultural que “sitúa el desarrollo humano dentro de un contexto”, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven” (Gifre y Guitart, 2012, p. 82). Ante la complejidad de la experiencia de cursar el bachillerato durante la adolescencia –en el caso de un adolescente con discapacidad visual, como es Hans, y su grupo– era necesario considerarlos no sólo como individuos en procesos personales de desarrollo, sino también en su contexto social y político en el que interactúan.

En el primer apartado de esta sección, se explicarán hechos relevantes de la biografía de Urie Bronfenbrenner, autor que postula la teoría, para entender los hitos vitales que le llevaron a proponer desde su propia experiencia el modelo. Se explicarán los conceptos clave y se hará un esbozo del enfoque sistémico. En el segundo apartado comenzaré a entretener la propuesta ecológica *bronfenbrenneriana* con el tema central de esta investigación al ahondar sobre aquellos paradigmas y teorías pedagógicas que mantienen un enfoque ecológico, inclusive sin proponérselo abiertamente o relacionarse directamente con este paradigma, pero que sostienen concordancia y principios básicos de complejidad en sus estudios.

1.1. Sobre el Dr. Urie Bronfenbrenner.

En el libro emblemático del psicólogo Urie Bronfenbrenner que lleva por título “Ecología del desarrollo humano: experimentos de naturaleza y diseño” (1979), propone su teoría principal bajo la cual sustentó todas sus investigaciones y comenzó toda una escuela de pensamiento. Sus esfuerzos son muy valiosos para ciencias como la psicología y la pedagogía puesto que el autor hace una crítica sobre cómo se ha desarrollado el estudio del desenvolvimiento humano como disciplina, *“llevando a cabo experimentos que copiaran las técnicas de precisión, explícitas, cuantitativas y de análisis de datos que habían impulsado a las ciencias físicas”* (p. 11). Así, expone que la psicología, al intentar ser validada como disciplina a través del acercamiento a las ciencias exactas, relegó el análisis de los entornos sociales y su influencia en los fenómenos que observaba. Es esta crítica la que nos condujo a seleccionar este enfoque para la investigación.

¿Pero cómo llegó este autor a plantear un modelo del comportamiento humano? ¿Cómo ha llegado a comprender la realidad de esta manera? Estas respuestas las encontramos en su biografía, Urie Bronfenbrenner nace el 29 de abril de 1917 en la ex Unión Soviética, sin embargo, a los cuatro años de edad emigra hacia Estados Unidos junto con toda su familia; sus padres y sus seis hermanos. Al llegar, no sólo cambia su entorno, sino que las vidas de toda su familia, su núcleo primero, habían sido trastocadas fuertemente por la migración, lo cual influyó definitivamente en su relación con ellos.

En la entrevista que el psicólogo Bronfenbrenner da a Corraliza *et al.*, en 1987, expresa que su madre le mantuvo cercano a su lugar de origen por medio de la literatura. No de una manera alegre e idílica, más bien desde la propia imposibilidad materna de adaptarse y el sufrimiento que esto le generaba. No obstante, Urie rastrea sus intereses psicológicos y sobre el desarrollo humano de la tradición literaria rusa, que, en sus propias palabras, tiene

mucho de psicológico: “En efecto, se trata de una literatura sobre la familia, también de una literatura sobre la estructura psicológica individual, y sobre el papel del mundo externo en el desarrollo de la psique. Además, como ustedes sabrán, hay un aspecto de la psicología soviética del que no se pudo hablar en Rusia durante mucho tiempo, y que era el relacionado con toda la teoría sobre el origen sociocultural del desarrollo humano. Este fue un tema (p.7) que no fue aceptado durante todo el período de Stalin, y, por eso, en América, se tenía la idea de que los rusos eran muy fisiológicos” (Corraliza *et. al*, 1987, p.7).

Su formación como psicólogo se da en el periodo entre guerras mundiales, pero, sobre todo, lo que le hace entender el peso del medio ambiente es su alistamiento como soldado raso norteamericano durante la segunda guerra mundial al ser asignado como reclutador de pilotos, soldados, generales y otros cargos marciales por medio de test psicológicos muy en auge durante aquella época. Con veinticinco años en ese entonces y un día después de graduarse como doctor en psicología por la Universidad de Michigan, Bronfenbrenner escribe una carta al encargado de personal del ejército estadounidense argumentando que el trabajo que le ha sido asignado es poca cosa para él y que sus conocimientos de ruso podrían serles de utilidad.

En la entrevista antes mencionada, Bronfenbrenner reflexiona sobre la osadía que se permitió al hacer esta carta, y cómo esto hubiera sido diferente de haber estado en otro país donde –a pesar de que existen ejércitos en todo el mundo– las leyes marciales son tan rígidas o flexibles como lo permite la cultura, política y sociedad de la que se trate. Más aún cuando su acción tuvo buena aceptación y fue asignado a la inteligencia secreta de Estados Unidos con un grupo de psicólogos brillantes que le permitieron aprender, según él mismo, más acerca del desarrollo humano que su propio grado de doctor.

Con respecto a sus intereses por la pedagogía y la psicología, Urie Bronfenbrenner argumenta que se dan gracias a que acompaña a su padre a trabajar en una institución para lo que era considerado en ese tiempo “deficientes mentales” (*sic*). Ahí, convivió con los pacientes y observó las frustraciones de su padre al ver cómo el desarrollo cognitivo de los pacientes se deterioraba al ser catalogados como “deficientes mentales” y al ser tratados mal por ello; a diferencia de aquellos que les permitían realizar labores diversas, salir y vivir fuera de las instalaciones. Lo anterior da un giro ecológico no sólo por observar las relaciones de los pacientes de su padre con diferentes ámbitos que les permitían distintos desarrollos, sino que se une con otras enseñanzas de su padre, el zoólogo Alexander Bronfenbrenner, quien durante sus caminatas en bosques le enseña cómo todo se desarrolla en unión dentro de este ecosistema:

Ahora me doy cuenta de las características de este tipo de pensamiento. Como ve, yo había sido educado como un ecologista, y me di cuenta de ello cuando era ya un científico establecido. Nunca he establecido adecuadamente la relación entre aquellas experiencias, que fueron muy enriquecedoras. Mi padre había sido educado en la tradición europea, en la que a través de la medicina y de la zoología, se explora la botánica, la microbiología, la vida de los pequeños animales y de los insectos, etc. (Corraliza *et al.*, 1987, p.7).

Así, podemos ver como el mismo autor acepta que su gran logro y su teoría son parte de un contexto, de una historia, una cultura y una sociedad. Que su pensamiento no está por fuera de todo su ambiente social, y que no estamos determinados por las condiciones bajo las cuales nacemos, sino que son las relaciones con este las que nos conforman y que vamos cambiando con el tiempo. A esta perspectiva de la evolución la llamó “La Ecología del Desarrollo Humano”.

1.1.1. La Teoría Ecológica: Conexiones Ambientes Ecológicos-Sistemas.

Como se comentó antes, la teoría ecológica de Bronfenbrenner fue fruto del trabajo previo de psicólogos como él, que buscaban reconciliar los enfoques característicos y explicativos de la psicología y sacarla de la “crisis” en la cual se encontraba. Como bien indica el título del libro donde expone estas hipótesis, Bronfenbrenner plantaba una vía de salida haciendo que esta ciencia “*sea a la vez experimental y descriptiva de nuestras vidas, como nosotros las conocemos*” (Corraliza, 1987, p. 13). Con ello, se le provee de un cariz aún riguroso, pero también próximo a los sujetos que pretende investigar, con la finalidad de efectuar estudios que permitan la generalización fuera de los marcos específicos de las observaciones. Los resultados fungen como diferenciador de conceptos relevantes dentro de la teoría de Bronfenbrenner.

Corraliza (1987) asevera que esta obra es una de las que aportó a la reorientación del modo de comprender los procesos psicológicos, “como propiedades de sistemas, sistemas en los que el individuo no es más que un elemento” (p. 14). En efecto, a través de los cuatro capítulos que conforman este texto, Bronfenbrenner esboza postulados e hipótesis donde encuadra al individuo dentro de interacciones y ambientes similares a la vida diaria, pero la precisa determinación de los procedimientos de estudio posibilita su descomposición y posterior conceptualización.

Para comprender las propuestas de Bronfenbrenner, es importante partir de que para el autor el ser humano está siempre en **desarrollo** gracias a la interacción con su medio, por lo tanto, su teoría define a este concepto como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1979, p. 23). Este no es un fenómeno solitario que se da de manera lineal ni constante como antes aseveraban teóricos

evolucionistas. Sino que éste se da gracias a las relaciones de los seres humanos entre ellos, dentro de una zona determinada y con el medio con el que conviven.

Por lo anterior, Bronfenbrenner considera pertinente introducir su propuesta comenzando por la idea de *ambiente ecológico* (Tabla 1), definiéndolo como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 23), asemejándolas a muñecas rusas, “Matrioshkas”. Explica los niveles que la integran de la misma manera: el nivel más interno que corresponde al “entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (p. 23) con la casa, la clase o el laboratorio durante un experimento clínico. El segundo nivel sería el de las relaciones entre dichos entornos, que él califica como potencialmente “tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado” (p. 23), como ejemplo, la habilidad del niño para leer recae en el crucial nexo entre escuela y hogar. El tercer nivel refiere a entornos apartados, no próximos a la persona pero que aun así la afectan considerablemente. En la Tabla 1, se describen los ambientes ecológicos como niveles.

Tabla 1

Ambientes ecológicos

Ambientes Ecológicos	
<i>Conjunto de estructuras seriadas, interconectadas y contenidas una dentro de la siguiente.</i>	
<i>Primer Nivel</i>	Nivel más interno Entorno inmediato donde la persona se desarrolla más íntimamente.
Ejemplos:	Salón de clase, la casa, el espacio terapéutico, el espacio orientativo y otros.
<i>Segundo Nivel</i>	Relación entre los entornos de primer nivel. Crean un ambiente más amplio.
Ejemplos:	Ambiente pedagógico creado por el hogar y la escuela. Ambiente laboral creado por el trabajo, la familia y la vida social.
<i>Tercer Nivel</i>	Entornos más lejanos con los que no se relaciona el sujeto cotidianamente, pero crean relaciones que influyen en él.
Ejemplos:	El ejército, la iglesia, el registro civil.

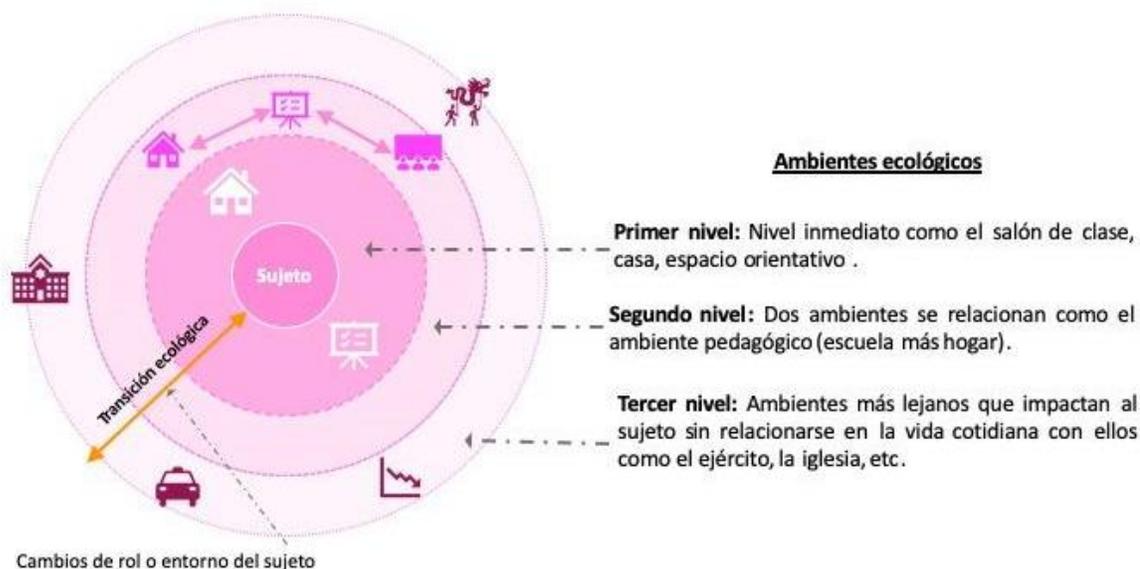
Según Bronfenbrenner, el ambiente y sus niveles no pueden ser estudiados como variables lineales sino como sistemas: empieza con la unidad de análisis con menor cantidad

de personas, o la **díada** con dos individuos (como niño y madre, o niño y abuelo) en relaciones recíprocas. El autor resalta la cualidad de estas relaciones, porque de acuerdo con él, es frecuentemente olvidado durante la práctica que las interacciones no ocurren solamente de un lado de ellas.

La figura 7 muestra dicho pensamiento de manera esquemática, se pueden observar de las relaciones entre individuos la aplica a las interconexiones sociales entre entornos, que conforman el contexto donde se da el desarrollo. Dentro de ellas también se pueden dar “cambios de rol o de entorno, que ocurren a lo largo de toda la vida” (p. 26), que Bronfenbrenner denomina **transiciones ecológicas**. El ingreso a la escuela primaria, tener un hijo, cambiar de domicilio son tres formas de ilustrar estas variaciones que, aunque sean significativas, según el autor no han sido exhaustivamente investigadas.

Figura 7

Diagrama de Ambientes Ecológicos de Bronfenbrenner (1979).



De esta manera, el teórico conlleva a una postulación que supera conductas individuales para abarcar “*sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos [o ambientes]*” (p. 27), variables y dinámicas; por lo que un sistema dentro de la teoría ecológica

del desarrollo se entiende como las relaciones que se dan dentro los diversos niveles de ambientes ecológicos, donde se crean roles, prácticas, rutinas y que son fundacionales de un ambiente ecológico.

El modelo de Urie Bronfenbrenner lo expone en el capítulo 2 de su libro donde establece 11 definiciones y una proposición. En la DEFINICIÓN 1 señala que en el desarrollo humano puede describirse como la interacción entre *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema* (Tabla 2). En su definición de **microsistema** engloba las interrelaciones entre quienes se encuentren en ellas, y los efectos directos e indirectos en la persona. Se da únicamente en las interacciones del sujeto con el primer ambiente, mencionado previamente: “DEFINICIÓN 2. Un **microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales** que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (1979, p. 41), énfasis propio).

Llama después **mesosistema** a las interconexiones entre dos entornos donde el individuo participa, “DEFINICIÓN 3. (...) [éste] comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, entre la familia, el trabajo y la vida social)” (1979, p. 41).

El **exosistema** son las relaciones en las que el sujeto no participa, pero cuyos efectos sí tienen impacto en su ambiente inmediato, más específicamente “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1979: 261), por ejemplo, ambiente político nacional, economía mundial, etc.

Un **exosistema** se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que

afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (1979, p. 44).

Finalmente, los **macro sistemas** son “*los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura*” (p. 27), recordando que los micro, meso y exosistemas tienden a ser semejantes dentro de un mismo macrosistema gracias a ideologías amplias del lugar donde reside el sujeto.

“El **macrosistema** se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (1979, p. 45). Esto quiere decir que de alguna u otra forma el macrosistema está contenido también en cada uno de los otros sistemas ecológicos puesto que su alcance es tan amplio que es capaz de moldear y presentarse en interacciones tan cotidianas como por ejemplo el sentido del humor de un lugar, el concepto de bueno o malo, reglas de etiqueta, o inclusive la negación de los mismos implicaría que se conocen dichos acuerdos sociales y se les rechaza, como en las protestas o las pugnadas cotidianas. En la Tabla 2 se dan las definiciones de los Sistemas Ecológicos.

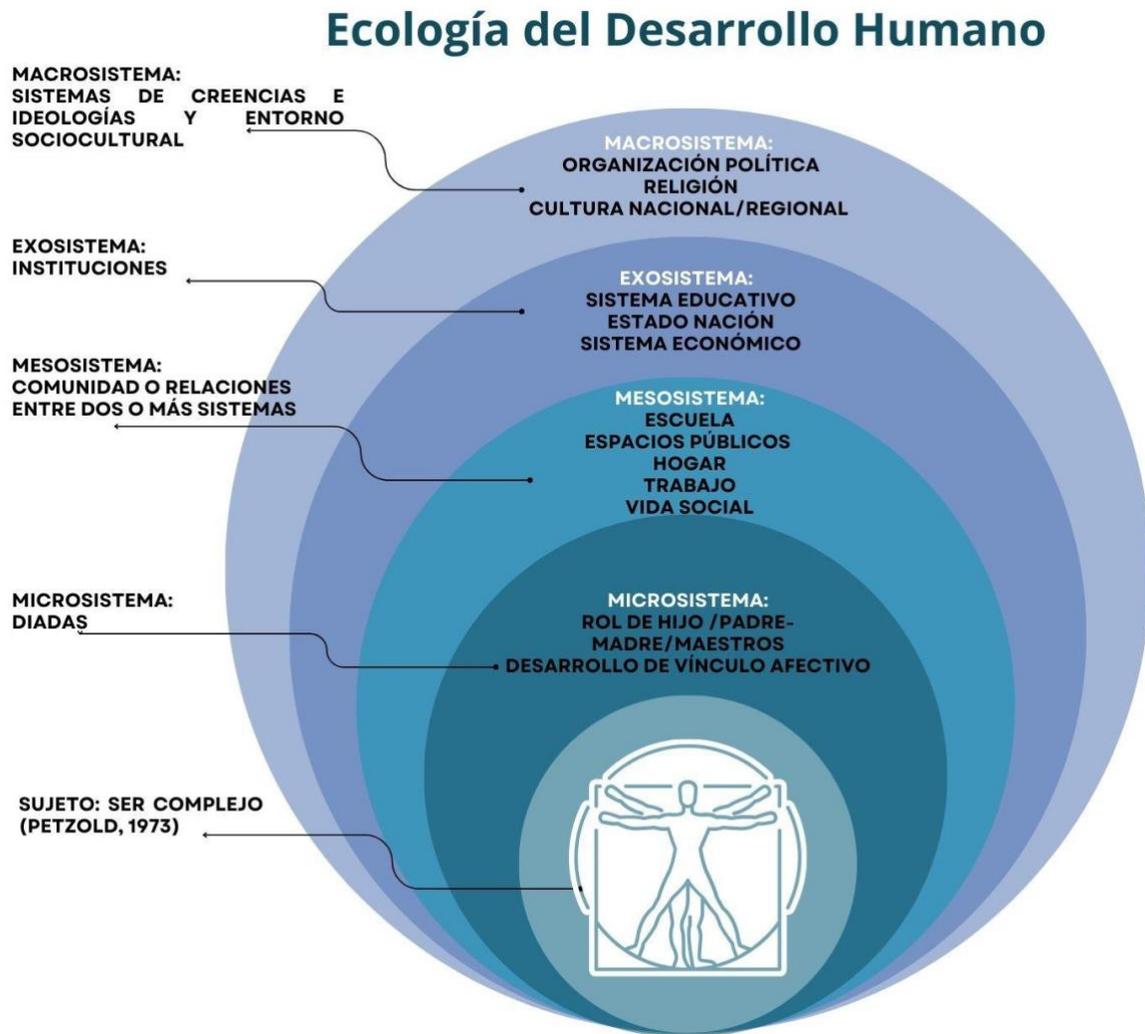
Tabla 2*Definiciones de los sistemas ecológicos.*

Sistemas	
<i>Relaciones que se dan dentro los diversos niveles de ambientes ecológicos, donde se crean roles, prácticas, rutinas y que son fundacionales de un ambiente ecológico.</i>	
<i>Microsistema</i>	Díadas. Relaciones específicas entre personas, de frente a frente en el entorno más inmediato.
Ejemplos:	Relaciones padres-hijos, maestros-estudiantes, doctores-pacientes, amigos, y otros.
<i>Mesosistema</i>	Relaciones indirectas y bi-relacionales entre sujetos de distintos entornos. Diadas que interconectan ambientes distintos, creando un ambiente más amplio.
Ejemplos:	Un niño que adquiere capacidades lecto-escritoras gracias al trabajo de la familia y la escuela. Un preso al cual cumple una sentencia por las actividades de un juzgado y una institución penitenciaria.
<i>Exosistema</i>	Mesosistema de cada diada reflejada en sus interacciones: peticiones administrativas a profesores que impactan a sus alumnos, padres de los compañeros de clases, etc.
Ejemplos:	La familia de los compañeros de clase y de la maestra en la escuela; los compañeros de escuela de los hermanos, los compañeros de trabajo de los padres
<i>Macrosistema</i>	Sistemas ideológicos que delimitan las interacciones de los sujetos y las entrelazan.
Ejemplos:	Organización social, cultural, sistema educativo, estado-nación.

Con todo lo presentado, el autor recalca que él está adelantando “una teoría de las interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico” (p. 28). Por la relevancia que otorga a lo social y a lo ideológico, él afirma que la política es esencial para la investigación sobre el desarrollo. Al contrario de posturas más establecidas en el momento de escritura de este libro, no cree que la política deba basarse en la ciencia; sino que “la ciencia elemental necesita a la política oficial aún más de los que la política oficial necesita a la ciencia elemental”, puesto que la política tiene un peso crítico sobre el ambiente y, por lo tanto, es clave para el desarrollo de la persona. Plantea una relación bidireccional donde la política conforma parcialmente al macrosistema, donde también coloca a la (sub)cultura y a la ideología. Una muestra gráfica de los sistemas ecológicos se diagramó en la figura 10.

Figura 8

Sistemas ecológicos.



Nota: basada en Bronfenbrenner (1979).

Resumiendo, Bronfenbrenner (1979) define desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p.29). Por lo tanto, la investigación pedagógica debe realizarse en ambientes no solamente artificiales o que pretendan serlo como el laboratorio. Defiende la necesidad de emplear ambientes que conformen la vida diaria de las personas, y la elaboración de un “esquema

teórico que permita la descripción y el análisis sistemáticos de estos contextos, sus interconexiones y los procesos a través de los cuales estas estructuras y vinculaciones pueden afectar el curso del desarrollo, tanto directa como indirectamente” (p. 31).

1.1.2. Conceptos clave

Si bien ya se presentaron algunos conceptos estructurantes de la teoría, vale la pena ahondar en algunos otros para entender como el autor bosqueja las proposiciones que fundarán su teoría ecológica. Uno de los puntos que revisa es la reprobación al interés desproporcionado en las características individuales de la persona, ya que “afirmar que el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente, es casi un lugar común en las ciencias de la conducta” (p. 35). Dicha unilateralidad lo lleva a rescatar a predecesores que hicieron críticas similares como Lewin (1931), de quien recupera su expresión “teóricos de clase” para denominar a quienes indicaban como motivo de datos diferenciados a la clase en tanto que categoría cerrada y monolítica, dentro de una estructura fija sin ahondar ni en las complejidades de los entornos de “clase” ni en las interacciones dadas.

De tal modo, Bronfenbrenner explicita que autores previos llamaron *ambiente* lo que él especifica como microsistema, desdeñando las repercusiones de fenómenos sociales y entendiendo sólo de forma incompleta las actividades que desempeñan las personas en desarrollo. Por consiguiente, **la psicología del desarrollo** en su mayoría es “*la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible*” (p. 38). El psicólogo coloca a los métodos naturalistas por encima de los experimentales, y entre las razones mencionadas añade el hecho que es imposible controlar o manejar variables con significados cruciales para el desarrollo. Aquí cita a McCall

(1977), quien también acotó que difícilmente se recopilan datos realmente vinculados al desarrollo. Bronfenbrenner completa declarando la validez y el valor del método experimental, pero que es un instrumento que precisa ser empleado de manera más próxima y contextual para descubrir y verificar hipótesis relevantes.

El libro donde Bronfenbrenner postula dicha teoría está redactado a modo de axiomas que desarrolla una vez estipulados. En este apartado se usará el mismo formato que el autor, e insistiré en la base central de su modelo contenido en la DEFINICIÓN 1 que señala: “**ecología del desarrollo humano** comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (1979: 40, énfasis propio).

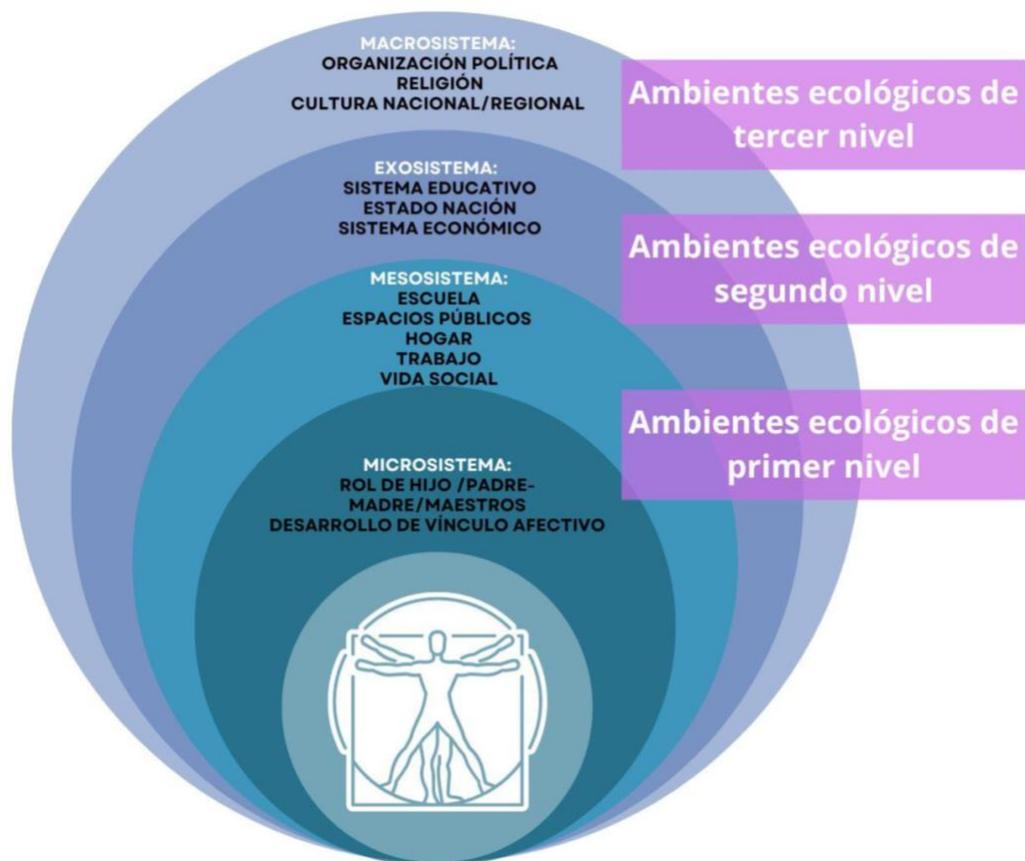
El autor advierte **que la persona en desarrollo** no es un lienzo en blanco sino “una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive” (p. 41). Propone un proceso de acomodación mutua, donde el ambiente y la persona se afectan recíprocamente, bajo una perspectiva amplia y seriada del primero. Bronfenbrenner determina al **entorno** como “*un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente*” (p. 41), y puntualiza que al colocar la experimentación en la Definición 2 de su libro (que es el microsistema que revisamos anteriormente) pretende atribuir importancia a la percepción del ambiente por los individuos y no únicamente estudiar sus propiedades objetivas.

A partir de la serie de hipótesis que postula, Bronfenbrenner demanda que la ecología del desarrollo humano se observe en circunstancias inestables y desafiantes a las personas en desarrollo. Tal y como ocurre en las vidas reales de los participantes de la escuela, el teórico

cierra su teoría ecológica enfatizando que ésta no puede ser el análisis del *status quo*, sino el de las reordenaciones, modificaciones y adaptaciones del orden social identificado. En figura 9 se hizo un diagrama de la complejidad del entrelazado entre sistemas y entornos.

Figura 9

Entretejido sistema-entorno.



Nota: basada en Bronfenbrenner (1979).

1.2.3. Teoría ecológica para el estudio de la construcción de la identidad de los adolescentes

La adolescencia, según Zacarés *et al.* (2009) es definida como “transición evolutiva” pues implica un período de cambio, crecimiento y transformación desde la infancia a la edad adulta. Esto genera diversos “retos de distinta índole que en forma de “tareas evolutivas” ha de afrontar el adolescente, se sintetizan en la formación y consolidación de un sentido de

identidad personal al final de la adolescencia tal y como popularizó Erikson (1968) en sus escritos” (p. 316).

La identidad se puede definir como un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los individuos definen sus diferencias con respecto a otros mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables, pero la auto-identificación del sujeto requiere ser reconocida por quienes interactúa para que exista social y públicamente, porque la identidad es cualitativa, que se forma, se mantiene en y por los procesos de interacción y comunicación social. (Capistrán Hernández, 2013, p. 5).

Esta definición acepta que la identidad es un constructo social múltiple y al mismo un proceso individual de distinción, demarcación y autonomía de entre otros sujetos. Por lo tanto, toda identidad está formada por lo que se comparte y lo que excluye en una relación recíproca y productiva de la vida comunitaria e individual; su complejidad radica en la multidimensionalidad que sostiene lo común y lo particular. Esta construcción conceptual de la identidad es inminentemente ecológica ya que pone atención en las asociaciones que tiene el sujeto con su contexto, y cómo este no es inerte a las influencias ambientales, multiplicando así, los círculos de pertenencia que lejos de diluir la identidad, la fortalecen reiterando la pertenencia con más precisiones cada vez.

Esta categoría intenta responder constantemente a la pregunta: ¿quién soy?, ¿cómo lo estoy siendo? Y se conforma de la síntesis de todo un proceso de identificaciones que se van dando más fuertemente durante la adolescencia puesto que es "la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad

de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil" (Aberastury y Knobel, 1992, p. 39).

Durante la niñez, los seres humanos tienen una relación diferente con su entorno a la que empiezan a experimentar en la adolescencia, es esto en términos de la ecología del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, una *transición ecológica* que se da "cuando la persona en desarrollo ingresa por primera vez en un entorno nuevo" (p. 234). Para Bronfenbrenner, el vínculo más crucial entre dos entornos es la transición ecológica, en tanto que la persona en desarrollo ingresa en un ambiente nuevo. Sean *solitarias* (una única conexión directa entre dos entornos), *duales* (dos conexiones) o *múltiples*, las interconexiones modelan el mesosistema, que en cambio tiene *vinculación débil* si no existen conexiones adicionales o son todas indirectas.

Dicho "encaje" le permite experimentar un sentimiento de identidad interior en forma de "continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él". (Erikson, 1968, p. 71).

Bronfenbrenner justifica estas especificaciones porque las considera importantes para estudiar la manera en la que la persona se desenvuelve en entornos nuevos, y las funciones que ocupan quienes la rodean e interactúan con ella en un entorno o más: "el alcance del poder catalítico del intermediario depende de su relación con la persona en desarrollo, y del tipo de diadas que se establezcan en el nuevo entorno" (p. 235). El potencial evolutivo de estos ambientes incrementará si todos los demás ambientes y sistemas también se involucran, según la hipótesis 28 del mismo autor, lo que impactará definitivamente la conformación identitaria de los estudiantes al entrar a la preparatoria y estar en un importante cambio individual y social:

“El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1979, p. 236).

Lo anterior sostiene que será la responsabilidad de todos los ambientes el desarrollo pleno y construcción sólida de las identidades del estudiantado en su paso por la preparatoria pública, desmitificando la idea de que el éxito y desarrollo escolar de las alumnas y alumnos depende únicamente de sus esfuerzos personales y capacidades intrínsecas, sino que estos estarán conformados por acciones recíprocas de su entorno en todos los niveles; como sostiene en la hipótesis 34 el mismo autor:

HIPÓTESIS 34. “El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona vinculante en ambos entornos estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. Un vínculo complementario que reúna estas condiciones se denomina **vínculo de apoyo**” (1979, p. 238, énfasis del autor).

Este enfoque ecológico buscará una educación en pro de la autonomía de los sujetos que como resultado refuerce los lazos sociales y culturales en beneficio de todos los sistemas (escuela, familia, nación y sociedad) porque al fortalecer a cada individuo, los vínculos de apoyo se transformarán en referentes de sentido de la posibilidad de formar parte de otros sistemas y generar nuevas diadas que se erijan como vínculos de apoyo:

“(…) a medida que aumentan la experiencia y la confianza en uno mismo, las relaciones propuestas disminuirían en magnitud, hasta llegar a un punto en el cual cambian de sentido, de manera tal que, para una persona que madura, que se encuentra cómoda en su propia cultura, el desarrollo puede incrementarse aún más al ingresar en entornos nuevos, que no tienen ningún vínculo anterior con el entorno de origen, o en el cual el equilibrio de poderes se inclina en oposición a la persona en desarrollo y a los demás que actúan en su nombre” (1979, p. 239, énfasis propio).

Esta construcción de la identidad resulta todavía provisional, hasta que se llega a la adultez, por lo cual la escuela funge como un mesosistema que une diversos ambientes sociales y culturales de los adolescentes, y que es común que se pase por alto este importante rol, no sólo como lugar de transmisión de conocimiento, sino también de cómo funciona la sociedad y qué se espera de los jóvenes cuando se incorporen cada vez más a ella.

1.2. LA GESTALT Y EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD EN EL APRENDIZAJE.

Oración de la Gestalt

*Yo soy Yo
Tú eres Tú
Yo no estoy en este mundo para cumplir tus expectativas
Tú no estás en este mundo para llenar las mías.
Tú eres Tú
Yo soy Yo
Si en algún momento o en algún punto nos encontramos,
Será maravilloso.
Si no, no puede remediarse.
Falto de amor a mí mismo,
Cuando en el intento de complacerte me traiciono.
Falto de amor a ti
Cuando intento que seas como yo quiero,
En vez de aceptarte como realmente eres.
Tú eres Tú y Yo soy Yo*

–Fritz Perls, *Oración de la Gestalt* (1951)

A manera de presentación del tema que se aborda en la tesis – la identidad y la experiencia escolar– en las líneas precedentes se incluyó la Oración de la Gestalt que hace

alusión a la identidad, porque nos pareció que describe atinadamente y con profundidad el fondo de la temática que nos interesa valorar como es la construcción de la identidad en la adolescencia. La oración fue elaborada por Fritz Perls (1951).

La pedagogía Gestalt es una tendencia de la Psicología que extrae sus conceptos de acción y consideraciones, y términos teóricos básicos de la terapia Gestalt.

Los primeros enfoques de la educación gestáltica surgieron en los Estados Unidos en la década de 1970 bajo el nombre de *educación confluyente* por la influencia de George I. Brown. La pedagogía de la Gestalt promueve el aprendizaje holístico porque, según la convicción teórica básica, los humanos solo pueden entenderse como sí mismos en un entorno. De acuerdo con la comprensión de la terapia Gestalt del proceso del yo y el medio ambiente, la pedagogía Gestalt también se enfoca en términos centrales de la terapia Gestalt, por ejemplo, procesos de contacto, responsabilidad externa y autosuficiente.

El concepto de pedagogía Gestalt se vuelve más complejo cuando se aceptan sus componentes emancipatorios, ya que como lo hace Stefan Blankertz citado por Goodman (2021) “el humano es un animal que resuelve problemas”. El Enfoque gestáltico es un enfoque con circularidad pues trata a los seres vivos, incluyendo a los humanos como un todo en continuidad. proponiendo que *el todo es más que la suma de las partes*. Esto implica que la existencia de cualquier cosa y ser se da desde la interrelación, lo cual resuena con la teoría ecológica donde ambas aceptan que dichas co-determinantes crean el contexto, el cual hay que tomar siempre en cuenta pues también llena de sentido y significado a cada participante de la relación. Debemos recordar que los psicólogos de la Gestalt se interesan fundamentalmente en la percepción y en los procesos de resolución de problemas. Tres elementos fundamentales que se derivan de la Gestalt para el desarrollo de metodologías y herramientas para el aprendizaje son:

A. *La Práctica*: La repetición de una experiencia se acumula sobre las experiencias anteriores solo si el segundo evento se reconoce como una recurrencia del anterior.

B. *La Motivación*: tiene dos componentes i. Intrínseca cuando la iniciativa de cualquier acción y actitud proviene del interior es decir de su comunicación intrapersonal del estudiante y ii) extrínseca, cuando la familia apoya al estudiante, la escuela propicia un contexto adecuado a la responsabilidad que le corresponde como una institución comprometida en la actividad de la educación. La sociedad promueve el desarrollo humano y la comunicación de la inteligencia interpersonal.

C. *La Comprensión*: Aprendizaje más rápido, mayor retención.

Sobre estas bases es posible estudiar los comportamientos, la madurez y los procesos mentales que se producen en toda actividad humana por lo que es pertinente para el estudio de la conformación identitaria en la experiencia escolar de la preparatoria. Los objetivos que planteó la Pedagogía Gestalt requerían de reconocer la participación activa de las personas, de la sociedad y del ambiente social, con sus potenciales, sus contradicciones, sus alcances y limitaciones. Dentro de este complejo panorama, para alcanzar esos objetivos Hilarion G. Petzold propuso el modelo de los cinco pilares de la identidad o las cinco zonas de apoyo de la identidad (1993). Con esta propuesta al ser humano se le representa como un sistema en equilibrio con el modelo de los “5 pilares de la Identidad”, en su campo y en su totalidad.

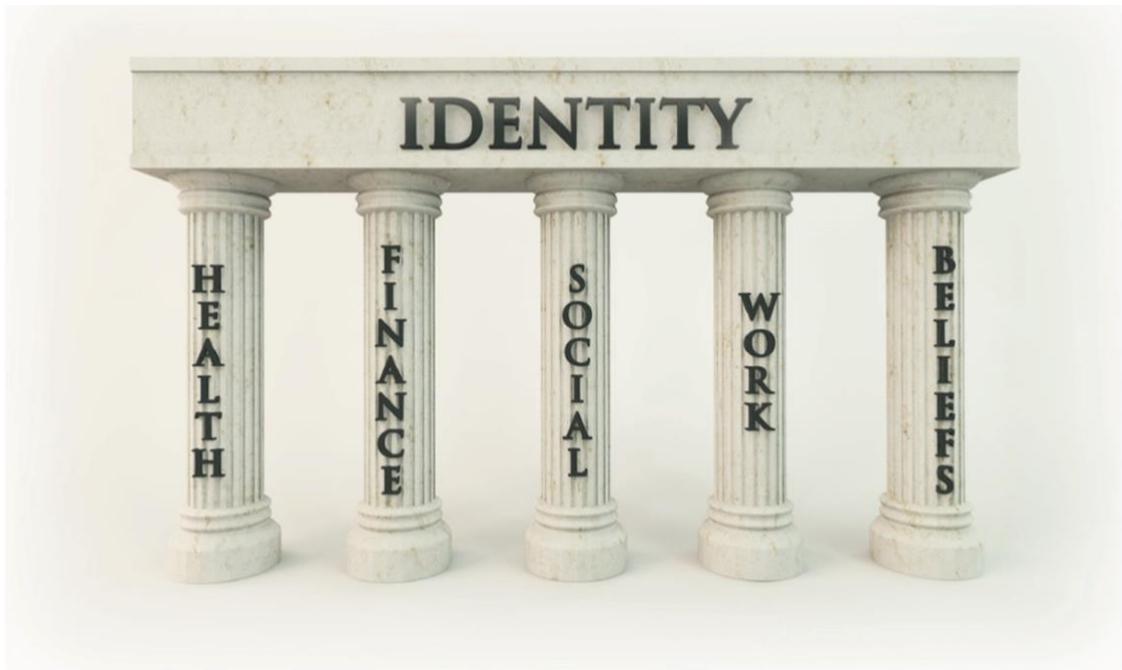
Los 5 pilares de la identidad o pilares de apoyo fueron desarrollados por Petzold y representan cinco áreas de la vida en las que la identidad está constituida por atribuciones externas y propias: corporeidad, red social, trabajo y desempeño, seguridad material y valores-sentido. Este modelo de identidad se basa en la experiencia profesional de Hilarion G. Petzold, desarrollada en la década de 1970 y que hoy se utiliza para el diagnóstico en una amplia variedad de áreas (incluida la terapia integradora, la terapia con medicamentos) para

identificar recursos, fortalezas y oportunidades y usarlos de manera constructiva. Se basa en una comprensión holística: el ser humano (cuerpo) es una unidad de cuerpo-alma-espíritu en un determinado entorno (contexto) y curso temporal (continuo).

En consecuencia, la identidad no es algo firmemente cimentado, sino que se desarrolla y cambia en el curso de la vida. Los cinco pilares son 1. Corporeidad, o del cuerpo y salud, 2. Red social o de las relaciones sociales, 3. Trabajo y desempeño, 4. De la seguridad material y 5. De los valores e ideales. Los anteriores forman una realidad que no debe romperse y la interrelación entre ellos es lo que establece la identidad del sujeto, como se muestra en la figura siguiente [fig. 10], correspondiente a un individuo perteneciente a un grupo social.

Figura 10

Representación gráfica de un arreglo de los 5 pilares de la identidad basado en Petzold y Heintz, (1983).



Nota: Retomado de König (2012).

Para Petzold (1993) “nuestra fuerza interior es innata. Desde temprana edad, nos ayuda a batallar con situaciones estresantes de manera estable. Si el equilibrio mental se altera, también puede ser un peligro para la fuerza interior” (p. 93). Abundando sobre el significado de los 5 pilares, el autor señala: “para estar mentalmente equilibrado, los 5 pilares de identidad deben ser estables y no tener puntos débiles importantes. La estabilidad de los pilares individuales puede verse debilitada por una variedad de cosas.

El pilar "cuerpo y salud" puede, por ejemplo, fallar debido a una enfermedad, un accidente o incluso una autoestima dañada. El pilar "Relaciones sociales" se desgarrar como resultado de la separación o el divorcio, la muerte o el traslado a una ciudad extranjera sin un entorno social. La pérdida de un trabajo o la pérdida de un pasatiempo puede debilitar el pilar de "trabajo y rendimiento". El desempleo prolongado, las deudas o una pensión

insuficiente tienen un impacto en el pilar de "seguridad material". El último pilar es el de los "valores e ideales", es importante porque nos da un sentido de vida y una dirección en cuanto nuestras metas a alcanzar (Petzold, 1993).

Petzold considera que los cinco pilares de la identidad nos ofrecen información de cómo estamos abordando la vida y nuestro nivel de bienestar, lo ideal es que los cinco pilares de la identidad se encuentren en un *aproximado* equilibrio, puesto que en el caso de que dos pilares se encuentren por debajo de manera sustancial en comparación con los otros tres, existe un desequilibrio que puede repercutir en nuestra forma de actuar en la vida, la familia, la pareja.

Petzold (1993) plantea que los cinco pilares interactúan entre sí, por lo tanto, si uno de éstos se ve en riesgo o está fragilizado, dicha situación tendrá un impacto en la personalidad en general. Investigaciones relacionadas a este enfoque las encontramos en Bisquerra (2013), quien dice que "la felicidad es un *estado de bienestar*, que se pudiera pensar que todo ser humano lucha por alcanzar ese estado tanpreciado y anhelado. Si se obtiene ese bienestar tan deseado, esa felicidad repercute en el desarrollo de la consciencia de apreciar la existencia de forma integral de las acciones significativas" (p. 130). El Bienestar del que habla Bisquerra está relacionado con los 5 pilares de la identidad pues tiene varias dimensiones estables que el autor considera son importantes, como son: "a) la familia, b) el trabajo, c) las relaciones sociales, d) ingresos económicos y f) la ausencia de enfermedades" (p.130). Ambos proponen el estudio del ser humano en forma holística, donde no se dejen de lado las emociones, el cuerpo, mente y la satisfacción sexual.

Este investigador propone que hay que intervenir en la pedagogía de las emociones mediante programas y la atención en consulta para acompañar a los alumnos en la revisión de la satisfacción y la felicidad en el aula, esto se relaciona con la materia que imparto, la

Orientación Profesional. Es necesario practicar desde la Gestalt el momento, el aquí y el ahora en el que el estudiante se dará cuenta de su estado de ánimo en ese instante y cómo valora su bienestar. Esta es una unión fuerte entre las propuestas del bienestar de Bisquerra y la Pedagogía de la Gestalt.

Continuando la unión de los 5 pilares de la identidad de Petzold (1993) con la Pedagogía de la Gestalt, ambas proponen metodologías que se puede aplicar en el aula porque tienen formas de trabajar en el desempeño de los estudiantes: a) al intervenir en el conocimiento de sí mismo para construir su identidad con el acompañamiento del maestro-orientador trabajando el interés del auto concepto académico, la autoimagen personal, valorar el/la autoestima y revisar todas las áreas de la vida en la que hizo hincapié al trabajar en las actividades de los 5 pilares de la identidad; y b) establecer la relación de confianza maestro-alumno en los momentos de revisar e interpretar cada dimensión, sacar el porcentaje de bienestar en cada pilar y reflexionar como se ha ido desarrollando, en cuáles pilares se encuentran mayor equilibrio y cuales le faltan por trabajar al estudiante.

Un aspecto relevante es que la identidad es un proceso, donde el individuo la va construyendo mediante el reconocimiento que hace de sí mismo y el reconocimiento social que se hace indispensable, ambos son inherentes, por tanto, evoluciona y cambia con el ciclo de la vida propia. Sin embargo, existen aspectos que le dan un carácter de permanencia, aunque lo permanente también está en el cambio porque es la vida en desarrollo. El ser humano es dinámico, está movimiento, en espiral como alguna vez lo dijo Bruner (1986).

La propuesta original de los cinco pilares de la identidad de Petzold (1993) se ha desarrollado para su aplicación al campo de la enseñanza-aprendizaje, en los diferentes niveles escolares y en los ambientes más allá de la educación formal. En las diversas áreas en que se ejerce la enseñanza e instrucción la denominación de los cinco pilares es amplia y

variada, y en el capítulo 3 desarrollaremos su respectiva metodología. A continuación, ahondaremos en la especificidad de cada uno de los pilares para comprenderlos bien.

1.2.1. Corporeidad o del cuerpo y salud (psique y salud física)

"El cuerpo es la totalidad de todos los estilos motores, emocionales, mentales, sensoriales y socio-comunicativos en su actual relación con el entorno" (Höfner y Rohrhofer, 2018, p. 82). Este campo se refiere a la materialidad que engloba nuestro ser y sus diversas dimensiones, y es con este que interactuamos con los demás; de esta forma somos carne y al mismo tiempo "el cuerpo está inmerso en un contexto formado por un sistema ecológico, en el que el individuo vive en un proceso de relaciones sociales, desde que nace hasta que muere" (Leitner, 2010, p.139). La corporeidad es clave para la definición de la identidad pues es el sustento por medio del cual nos presentamos a los demás, conocemos el mundo y nos expresamos.

La identidad se construye y se precisa debido a que tenemos un cuerpo sensible, lo reconocemos, porque vivimos gracias a él, es la "casa que habitamos". Retomamos de Bisquerra (2013) que las vivencias corporales tienen tres componentes: a) "neurofisiológico", b) la observación del "comportamiento" y c) el componente "cognitivo" o vivencia subjetiva que es lo que a veces se denomina *sentimiento*. Por lo cual, según este mismo autor, en el cuerpo se debe manifestar un estado de salud óptima e integral y de autocuidado, tanto en la *psique* (del griego *ψυχή*, *psyché*, «alma humana»; de acuerdo a la Real Academia Española. (s.f.). *Psique*. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/psique?m=form>) como lo biológico y lo social.

De acuerdo a la visión de la Gestalt, el estudiante tiene un cuerpo que es más que eso, es más que la suma de las partes, es forma y fondo, tiene un lugar que le pertenece como ciudadano mexicano que tiene derecho a la salud, a la educación, así como otros derechos

del cuerpo como adolescente. Además, es necesario hacer hincapié en que durante la etapa de la adolescencia el cuerpo pasa por cambios hormonales, un despertar y autoconocimiento sexual (Aberastury y Knobel, 1992). El cuerpo del adolescente vive con estas sensaciones y estas emociones, en la que hace falta las asignaturas sobre educación sexual para promover la salud corporal y el conocimiento de sí mismo. Entonces el cuerpo es una relación recursiva entre las dimensiones físicas, afectivas, cognitivas y sociales al que como educadores debemos prestar atención.

1.2.2. Red social o de las relaciones sociales (familia, amigos, vecinos, compañeros).

El ser humano es un ente social que existe en una formación de los conocimientos generales y sociales, no puede ser separado de su contexto, está ligado a la historia y a la cultura a la que pertenece. Como Leitner expone: "El yo descansa en la corporeidad colectiva. Desde el principio es a la vez individual y general, uno-mismo-para-sí-con-los-otros" (Leitner, 2010, p. 143).

Así, la identidad es un proceso que se da a través de las relaciones sociales, pues estas generan el reconocimiento de todo lo que somos, lo materializan y lo soportan fuera de uno, gracias a las personas importantes confiables para nosotros, sin olvidar con quienes entablamos relaciones discrepantes en la vida pues también generan información social y personal sobre quienes somos, por lo que el pilar de las relaciones sociales es aquél formado por las relaciones presentes en todos los sistemas (micro, meso y macro) de nuestra vida.

En cuanto a la escuela, es óptimo poder consolidar redes sociales ahí también entre amigos, directivos, maestros, prefectos y tutores. Este pilar es fundamental durante la adolescencia pues es un lugar de contrapunteo y empatía de las experiencias de la vida hasta ese momento escolar. Los amigos en esta etapa comienzan a conformar un nuevo sistema

social que brinda información a los sujetos y conforma su identidad (Petzold, 1993; Bronfenbrenner, 1979), un nuevo soporte vital ante los cambios ecológicos de la vida adolescente. Corroborando así que, "la red social, nuestro átomo social, es un requisito previo para nuestro sentido de identidad. La identidad se establece a través del contacto con otras personas, se desarrolla a través de encuentros y se estabiliza en las relaciones" (Leitner, 2010, p. 148).

1.2.3. Trabajo, rendimiento y ocio.

"En la acción corporal, en el trabajo, el hombre configura su vida y su entorno. Se realiza a sí mismo en sus acciones" (Leitner, 2010, p.149). Un carpintero se vuelve tal al construir un mueble de madera. Así, la labor escolar de los profesores, les vuelve aquello que socialmente se reconoce como guías, tutores y labradores de las generaciones venideras. Nos volvemos aquello que practicamos y los demás reconocen en nosotros. Es así que el trabajo, el rendimiento y el ocio o descanso generan posibilidades de identificación y evaluación propia y por otros vistos.

En la adolescencia no es la excepción pues durante este cambio ecológico están construyéndose a sí mismos y las impresiones que los demás tienen de ellos ya que, "los logros que alcanzamos en el área de trabajo, la satisfacción laboral, la sensación de logro, la alegría por los propios logros, pero también el trabajo alienado, la carga de trabajo, los requisitos de desempeño abrumadores y cumplidos y faltantes determinan nuestra identidad a largo plazo" (Petzold, 2003, p. 995). Además, somos vistos, valorados o juzgados negativamente o positivamente en nuestros roles profesionales, logros y atribuciones de estatus. Lo anterior destaca la incorporación de estos jóvenes a las estructuras de estatus, competencia, meritocracia y exclusión de la educación actual.

En la escuela, los logros académicos son valorados y éstos repercuten en la valoración propia y el reconocimiento de los otros, así como aumenta la cuota de poder (hacer) y el fortalecimiento de la autonomía, el sentido de logro que puede ofrecer el desempeño de un oficio o profesión (con vocación) aún con la sobrecarga de trabajo. Sin embargo, poner un exagerado énfasis sólo en este pilar puede repercutir en una disminución significativa del pilar del cuerpo y puede aparecer el cansancio o el estrés.

1.2.4. De la seguridad material y referencias medio-ecológicas.

También conocido como el pilar de la *fiscalidad* (Petzold, 1993; Leitner 2010; Hofner y Rohrhofer, 2018) que se refiere a la estabilidad financiera como lo son las propiedades, los bienes materiales, el dinero y el acceso a servicios y el ahorro. La seguridad económica se le asocia a integración ecológica puesto que "los alimentos, los bienes y la vivienda no sólo constituyen soportes para el pilar de la corporalidad, no son sólo un requisito previo para la pertenencia social, sino que también son importantes para la atribución y la capacidad de identificar el entorno social" (Leitner, 2010, p.150).

Entonces, "la falta de seguridad material supone una pesada carga para nuestra experiencia de identidad" (Petzold, 2003, p. 996), ya que, en la sociedad actual, es través de estos recursos que interaccionamos no sólo manteniendo los servicios básicos para nuestra subsistencia física y biológica, sino relacionándonos con los demás en espacio públicos y de consumo y de esta manera se nos asigna una identificación. Cabe señalar que, en el caso de las personas con discapacidad es una dificultad por la exclusión del sistema capacitista ya que la financiación de una vida depende mayoritariamente de los familiares.

1.2.5. De los valores e ideales (ética, religiosidad e ideología).

Los valores son orientaciones valorativas intersubjetivas que se transmiten principalmente socialmente, pero se aceptan y encarnan personalmente. Los valores de vida tienen un efecto:

El pilar de valores puede ser crucial, especialmente en tiempos de crisis. Si se construye y desarrolla fuertemente, puede adquirir una fuerza inmensa para la experiencia de la identidad. El pilar de valores aún puede sostener a las personas en su identidad cuando otros pilares están dañados o colapsados. Incluso en caso de pérdida de integridad física, ostracismo social, privación de trabajo y seguridad material, todavía puede ser un apoyo para nosotros cuando no queda nada más. (Leitner, 2010, p.151).

La imagen de sí mismo y la relación con uno mismo pueden cambiar con el paso del tiempo y modificar las prioridades de la planificación de vida. Por lo que además de los otros 4 pilares revisados anteriormente, es igualmente importante desarrollar un sentido de vida, la regulación de las emociones y de los sentimientos. Es a través de los valores en tanto guías que accedemos a la convivencia sana, el conocimiento de las habilidades, intereses, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, reconocer las enfermedades y las discapacidades, la autoestima, el autoconcepto académico (de qué se es capaz, de logros intelectuales y profesionales cuando), la imagen que proyectamos hacia los demás y nuestro lenguaje. De esta forma se nos identifica como seres únicos y que simultáneamente se vive en comunidad con los otros, tu estas en ellos y ellos están en ti en forma recíproca y ecológica.

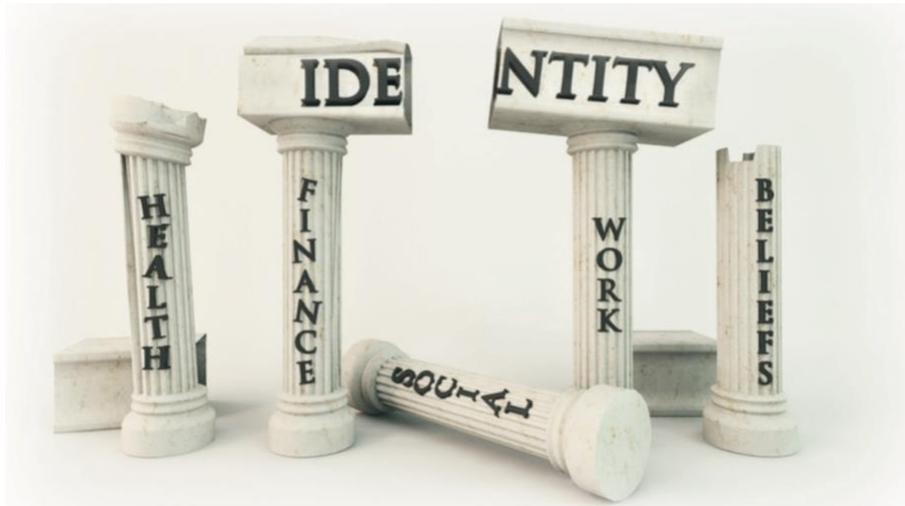
Para concluir, estamos de acuerdo con H. Petzold en que la identidad del individuo es un proceso conformado por 5 soportes o pilares que permiten al sujeto mantenerse estable en su medio para realizar con éxito las actividades que se proponga. Para el campo de la

educación, desde esta perspectiva, es posible plantear actividades y valorarlas para conocer el grado de avance en la consolidación de la identidad de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacer un mejor acompañamiento.

Puede surgir una crisis de identidad cuando el equilibrio de los pilares vacila y no se puede lograr ninguna estabilización. Pueden ocurrir perturbaciones como conflictos entre identificaciones, también pueden entrar en juego déficits en el desarrollo de la columna, o una columna puede dañarse o, en el peor de los casos, incluso destruirse (Petzold, 1987), sin embargo, el apuntalamiento de las columnas restantes, por medio de una educación emocional desde los 5 pilares, permitirá a los alumnos salir a flote con las herramientas adecuadas.

Figura 11

Representación gráfica de un pilar colapsado, donde los otros sostienen la identidad.



Nota: Retomado de König (2012).

1.3. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD Y EL APRENDIZAJE.

La identificación de las teorías más adecuadas para ser aplicadas a la solución de un determinado problema es una actividad compleja que podría conducirnos a poner en duda los postulados de propias teorías. En el caso que nos ocupa, se desea aprovechar el enorme trabajo que han desarrollado personajes a los que se les reconoce por su intensa labor en el desarrollo de las herramientas aplicadas en la educación como Lev Vygotsky, quien es iniciador de la *Teoría Sociocultural* (Antón, 2010), la cual propone que todo aprendizaje está fundado en un entorno social en tanto “proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta” (p. 11).

Si vemos a la educación como un fenómeno ecológico con potencialidades transformativas, entonces la justificación del uso de la teoría sociocultural se puede dar citando la conclusión a las que llegan Vielma y Salas, (2000) en su análisis sobre las aportaciones de las teorías e ideas de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, principales referentes de esta teoría, donde señalan que:

“La aplicación de estas ideas en los nuevos diseños curriculares de América Latina y algunos países desarrollados, a partir de la década de los ochenta, obedece principalmente a que sus interpretaciones de las relaciones individuo-sociedad están explicadas en los que pudieran llamarse enfoques holísticos en vez de atomistas, en la importancia de la mediación social en vez de individual, en el reconocimiento del lenguaje, los símbolos y el contexto sociocultural como herramientas para propiciar el desarrollo, en vez de la transmisión de información lineal, y presentada

ahistóricamente, fuera de contextos significativos. Los elementos mencionados pudieran ser claves para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en una nueva estructura psicosocial que le permita al niño y al adolescente adaptarse con más facilidad y a la vez lograr la preparación para hacer frente a las grandes transformaciones de las sociedades actuales” (Vielma y Salas, 2000, p. 30).

Desde este paradigma, se reconoce la cualidad holística del aprendizaje como social al tiempo que individual, parte de un proceso histórico y de contextos significativos, todo lo cual es base de la formación identitaria, entonces el día a día en el salón puede apuntar a generar transformaciones sociales. Lo anterior atiende a lo ya revisado sobre la construcción identitaria desde un panorama ecológico pues, según Bisquerra es necesario el trabajo personal para tener impacto en los microsistemas de los alumnos, al tiempo que estos aprendizajes significativos pueden impactar, como efecto mariposa, los meso y exosistemas. Por lo cual, no se debe pasar por alto que en este trabajo a los sujetos del estudio se les está observando en la etapa de transición de su vida, en la que sus referentes pueden ser imprecisos y están siendo ajustados o en su caso reforzados.

Con relación a la teoría sociocultural, es posible mostrar que la herramienta mejor elaborada es la Multi-Metodología Autobiográfica Extendida (MMAE) propuesta por Esteban-Guitart (2012). Esta herramienta se basa en el análisis de lo que propone como Fondos de Conocimiento y de los Fondos de Identidad muy pertinentes para el abordaje complejo de la identidad. Comencemos definiendo estos dos conceptos.

1.3.1. Los Fondos de Conocimiento y el Ambiente Escolar.

El concepto **Fondos de Conocimiento (FdeC)** se comenzó a utilizar en la investigación sobre educación desde el punto de vista antropológico, en lugares donde la

diversidad cultural– ciudades con la frontera mexicoamericana– proponía retos educativos importantes relacionados fuertemente con la construcción identitaria especialmente como lo es el aprendizaje en ambientes de inmigrantes latinoamericanos a los Estados Unidos de América (USA) (Subero, 2018). De esta manera, este enfoque cultural se aproxima a la cultura como una experiencia cotidiana donde utilizamos diversos dispositivos para distinguir, concebir y valorar el mundo, dando como resultado la aceptación de la diversidad de culturas– que no una sola Cultura–, cada una en particular pero compartida social e históricamente, en las que se realizan procesos de enseñanza-aprendizaje. Si la cultura es dinámica y diversa, quiere decir que cada persona tiene lo que Luis C. Moll que señala como los *Fondos de Conocimiento* (FdeC) se pueden entender como “los cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Gracias a los postulados de este concepto se vuelve posible identificar la cultura particular de los estudiantes y sus familias – en tanto macrosistema–, para indagar así en sus prácticas cotidianas y sus historias de vida (micro y meso sistemas), así como en el establecimiento de las relaciones que mantienen en su comunidad, pues en concordancia con lo sostenido por Petzold en el apartado anterior: las redes sociales son fondos de conocimiento estratégicos para las familias y hogares (Guitart y Moll, 2014), sistemas invaluable para los seres humanos.

Otra concordancia de los *FdeC* con lo estipulado en este trabajo hasta ahora, es que indagan en la realidad del sistema educativo y disputan ideas populares sobre la educación que han sido muy nocivas para las comunidades y para el desarrollo personal de estudiantes, alumnos y directivos como lo es el mito meritocrático de *aprovechamiento escolar*. De la

misma manera que el concepto de exclusión lo trata, los *FdeC* hacen hincapié en que las modalidades del aprendizaje escolarizado están hechas de limitaciones y juicios que carecen de sentido de realidad social y culpan genética y culturalmente a individuos de su “fracaso escolar”, no a un sistema fallido o a una ecología poco armoniosa. En contraste, los *FdeC* reconocen las enseñanzas que todo sujeto recopila en su vida diaria y en su historia familiar y comunitaria sin importar el grado académico, ni clase social de estos.

Al centrarnos en los *FdeC* y su relación con el ambiente escolar es posible, en palabras de González, Moll, Amanti y Neff (1992) y Subero (2018) apostar a un *empoderamiento* del micro y mesosistema al tomarles en cuenta capacidades (mas no déficits) de los sujetos y su diversidad. Esto a través del uso en el aula de los recursos y prácticas familiares y sociales que traen consigo para articular sus ambientes ecológicos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los programas educativos. Especialmente si tenemos alumnos con alguna discapacidad pues, dejando de lado la teoría del déficit, admitimos que cuentan con *FdeC* en tanto seres sociales con múltiples capacidades y aprendizajes adquiridos no sólo a pesar de su condición, sino también gracias a ella.

Para poder indagar en los *FdeC* se recurre a un método cualitativo llamado etnografía, heredado de la labor antropológica, pues se busca recopilar y entender las prácticas socioculturales propias de los hogares. Autoras como Elsie Rockwell (2009) han hecho una labor extenuante en afirmar que la historia y la cultura en los procesos educativos es posible de recopilarse a través de entrevistas y observaciones, especialmente por los profesores quienes conviven diariamente con los alumnos en el aula.

“Se denomina etnografía una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio (...). personas de todas partes han asumido la etnografía como

una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social. La tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo actual, en el que desaparece la distinción entre sociedades ágrafas y letradas” (p. 5).

Dicha recopilación puede darse tanto con los alumnos como con los padres y directivos en el aula o en los hogares, lo cual permite según Esteban-Guitart (2011) y David Subero (2018): i. monitorear constantemente en el aula de enseñanza y conocer al alumnado, sus capacidades y contexto. Y, por otra parte, ii. mejoran las relaciones entre docentes y familia pues conviven más abiertamente y pueden generar relaciones cooperativas y de confianza.

Sin embargo, desde un enfoque ecológico, la familia no es el único ambiente en el que los niños y jóvenes se desenvuelven, por lo que es de opinión de diversos autores (Ríos-Aguilar, *et al.*, 2011) que debe robustecerse este enfoque pues estos sujetos sociales crean sus propios mundos sociales basados en los propios intereses y experiencias de *los estudiantes* tales como los grupos de amigos o internet (Núñez, 2018; Álvarez y Glockner, 2018). Es decir, no sólo las prácticas familiares son relevantes en la construcción de los *FdeC* ya que, independientemente de su origen cultural, todos los ambientes ecológicos interactúan entre ellos ofreciendo infinitas posibilidades de fondos de conocimiento.

Aquí es necesario señalar que el proceder de los individuos se rige por la influencia de su entorno, pero también por sus propias necesidades. De hecho, la cultura en la sociedad se explica por la contribución de los individuos y el grado de información que estos poseen y desarrollan. Puesto de otra forma, los *FdeC* de los individuos y de un grupo humano son determinantes en la construcción de los elementos que los distingue o en la creación de

herramientas de identidad. En consecuencia, es necesario aceptar y valorar la identidad de los estudiantes en las actividades y procesos de la enseñanza-aprendizaje.

1.3.2. Los Fondos De Identidad (FdeI) y El Ambiente Escolar.

Una vez revisados los fondos de conocimiento, pasamos a los Fondos de Identidad (FdeI) pues estos se convierten en identitarios cuando las personas utilizan los conocimientos heredados de su familia y cultura para identificarse. Entonces, “entendemos por fondos de identidad los recursos, socialmente distribuidos, históricamente acumulados y culturalmente desarrollados esenciales en la auto-comprensión, auto-expresión y auto-definición” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37).

En la vida cotidiana la identidad parece ser un concepto convencional, pero en el ambiente escolar pasa a ocupar un lugar fundamental por sus múltiples facetas como se mostrará en seguida. Los *FdeI* son *psicosociales* en tanto definición que se hace sobre sí mismo (vivencias, historia, reconocimientos, escenas, tramas), según Bruner (2003) es a través de una historia de vida o narración que provee sentido y unidad a los sucesos vitales que la determinan. Se ha propuesto desde una teoría narrativa que la *identidad* es la unión de la historia de vida donde se conjuntan pasado, presente y futuro al contarse, esto permite que las personas construyen temporalidades que den significado y unidad a su vida (McAdams, 2003).

De acuerdo con Marcela Álvarez (2006): “en la vida del hombre y la mujer están siempre presentes las preguntas: ¿quién soy yo?, ¿quiénes somos nosotros?, ¿quién seré? En el transcurso de la vida se encuentran respuestas una y otra vez, sin contestarlas jamás completamente. Por mucha claridad que se alcance, estas preguntas vuelven a surgir” (p. 45). Sin embargo, en la construcción de la identidad, si se presentan fallas en la consolidación del

sentimiento de sí mismo, se genera un proceso se le puede llamar la *identidad negativa* (Álvarez, 2006).

Por eso la identidad es dinámica, es evolutiva y está en proceso de cambio permanente, lo que implica la afirmación de particularidades, pero también de diferencias y relaciones con los otros. Se trata de ir contestando una pregunta siempre presente y cuya respuesta se busca en imágenes, fragmentos, recuerdos, historias, relaciones con uno mismo y con otros, esos "*otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia*". (Álvarez, 2006: 15, énfasis propio). Pero la identidad no es un proceso únicamente intrapsíquico, sino que se distribuye entre las personas que nos rodean, en nuestras prácticas, objetos y lugares (Esteban-Guitart y Moll, 2014; Subero, 2018). Con base en lo anterior, la identidad se debe desarrollar como totalidad, universo, que incluye varias partes o subsistemas.

Para poderla asir como concepto, retomaremos la idea de *Identidad Social* de Álvarez (2006), así como los 5 grandes ámbitos postulados por Esteban-Guitart (2014; 2016), con la finalidad de subsanar las faltas referentes al microsistema que detectamos en la propuesta del último autor. Se decidió la unión de ambos autores ya que en estos conjuntos que identifica Álvarez en la *Identidad Social* tiene la tendencia a referirse a los grupos sociales que sirven de guía al individuo, pero no asocia al resultado de la convivencia de los grupos humanos que generan la cultura (Álvarez, 2006) como bien lo hace Esteban-Guitart. En la Tabla 3 se indican las coincidencias.

Tabla 3.- Coincidencias entre las propuestas de Álvarez y Esteban-Guitart.

Identidad Social (Álvarez, 2006)	FdeI (Esteba-Guitart, 2014;2016)
Definiciones propias dentro de la experiencia en el contexto, la historia y las relaciones sociales	

	Interacciones sociales y experiencias de vida (herramientas de auto-expresión y auto-comprensión) situadas.
i. <u>Identidad Sexual o de Género</u> : implica asumir las cuestiones inherentes al sexo biológico, la femineidad, la masculinidad, el rol como hombre, como mujer, heterosexual, lesbiana, homosexual, bisexual, transexual, asexual como tales en relación con el otro.	i. <u>Fondos geográficos de identidad</u> : cuando se utiliza un determinado espacio físico como un pueblo, ciudad, montaña, río para autodefinirse o definir un colectivo como, por ejemplo, el ángel de la independencia para la identificación del defensor.
ii. <u>Identidad Física</u> : Implica la aceptación del propio cuerpo, y de este en relación con el otro (quizás es en la relación sexual cuando uno se encuentra desnudo frente al otro donde se enfrenta mayormente esto, o ponerse en mallas para ir al club, o la playa etc.) De hecho, en los trastornos alimentarios Bulimia, anorexia, obesidad, vemos como el cuerpo es algo que genera vergüenza, rechazo, sentimientos de culpa (casos de abuso sexual). Por ello se evita el mostrarlo (usar ropas de tallas más grandes, o que no marquen la silueta, aun cuando se sea delgado, en hombres no usar shorts, sino pantalones largos, por la vergüenza de mostrar el cuerpo).	ii. <u>Fondos sociales de identidad</u> : incluyen las redes sociales del alumno, aquellas personas que considera significativas y que se convierten en recursos para su desarrollo).
iii. <u>Identidad Psicológica</u> : Sentimientos auto estimativos, resolución de conflictivos familiares. Tipos de actitud. Control y manejo de los impulsos instintivos, agresivos emocionales. Autoconocimiento: quién soy, quien quiero ser, como serlo. Estructura de personalidad, dinámicas inconscientes.	iii. <u>Fondos culturales de identidad</u> : la utilización de artefactos culturales como una bandera o un himno nacional para auto expresarse o autodefinirse.
iv. <u>Identidad Social</u> : Grupo social de pertenencia (clase social), religioso, grupos secundarios de interacción (amigos, compañeros de estudio, trabajo). Los grupos sociales actúan como redes	iv. <u>Fondos de las Prácticas de identidad</u> : actividades que uno realiza y que suelen ser significativas como practicar un deporte, escuchar música o conectarse a Internet).

de apoyo y de sostenimiento o marco de referencia para el sujeto.	
v. <u>Identidad Moral</u> : Valores, códigos de ética personal, (a veces la religión actúa como proveedor de códigos de moral, lo que está bien y lo que no hacer) también las pautas sociales y culturales.	v. <u>Fondos institucionales de identidad</u> : la Iglesia católica, el matrimonio, la familia o el trabajo; influencia de una determinada ideología en la conducta y experiencia psicológica.
vi. <u>Identidad Ideológica</u> : Filosofía de vida. Creencias.	
vii. <u>Identidad Vocacional</u> : Proyecto de vida, realización de una vocación o descubrimiento de lo que quiero hacer y ser en cuanto a profesión y ocupación.	

CAPÍTULO II. MACROSISTEMA: LA EXCLUSIÓN Y LAS POLÍTICAS ESCOLARES PARA ADOLESCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

2.1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

En la actualidad somos testigos, minuto a minuto de que las sociedades avanzan y sabemos que el entramado social es diverso y complejo, por eso dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje en las escuelas no debemos considerar que los estudiantes tienen un origen social único. En nuestros días la imagen de un estudiante promedio debería ser la de una persona con diversas necesidades, las que deberán tomarse en cuenta durante la interacción que se da en el aula y en otros espacios de la escuela.

Esta circunstancia nos lleva a considerar que las herramientas y formas de relacionarse que los profesores utilizan cotidianamente deben revisarse regularmente y de acuerdo a las necesidades de los diferentes estratos de nuestra sociedad. Las posibles explicaciones de la falta integrativa escolar en la sociedad mexicana se deben sustentar en que nuestro país está formado por una diversidad de grupos sociales y culturales, cada cual con sus propias necesidades y que no necesariamente comparten la idea de desarrollo de quienes fundaron nuestras instituciones, así como de los propósitos de los planes de estudio y sus enfoques.

De esta forma, es vital un enfoque ecológico que complejice de forma teórica y práctica la realidad nacional ya que, cuando se analizan los resultados de los programas de escolarización, se sigue encontrando que hay bajo rendimiento escolar, abandono de los estudios, expectativas inconclusas, la falta de interés, por mencionar algunos. Más que enjuiciar a alumnas y alumnos como incapaces, lo anterior puede significar la existencia de una realidad que no coincide con el de la sociedad y un plan pedagógico armónicos e

incluyentes. A continuación, en los siguientes apartados complejizaremos sobre enfoques que no simplifican este fenómeno social.

Ya varios autores vienen abordando la problemática del abandono escolar y los esfuerzos fallidos de la escuela para cohesionar a la sociedad actual, debido a los grandes problemas de adaptación de los estudiantes a la escuela y viceversa (Estrada Ruíz, 2018; Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018; Miranda López, 2018). Para el caso de la Educación Media Superior en México se observan diversos resultados relacionados con fallas en la integración social y a la fecha no existe una explicación completa y razonable. Se puede sugerir que es el resultado de que la población escolar proviene de estratos sociales diversos por la naturaleza del país, y pudiera señalarse que la enseñanza tradicional no ha considerado esta situación. Comenzaremos en este capítulo por estudiar el contexto – en específico el macro y exosistema– donde se desenvuelven las y los alumnos para entender las bases de los múltiples factores de riesgo y exclusión a los que se enfrentan.

2.2. EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO.

El ciclo de bachillerato en México existe para la preparación de estudiantes de secundaria que desean realizar estudios profesionales requieren de una mejor preparación en las materias básicas, y necesitan un periodo de maduración que les permita actuar con independencia en la toma de decisiones y la elección de su carrera profesional. Es el ideal de nuestra sociedad que la escuela funja como un espacio que arroje y guíe a los alumnos en su proceso de aprendizaje y formación, más importante aun cuando los estudiantes se encuentran en la adolescencia que es un proceso de transformaciones biopsicosociales confluyentes en las fases de la construcción de su identidad. Pero, ¿qué pasa cuando la institución educativa realiza prácticas que tienden a la exclusión de algunos de sus miembros?

Autores como Bonal y Tarabini (2012) remarcan que la exclusión escolar no es un problema académico sino uno social en tanto es un fenómeno, en términos de Bronfenbrenner, multisistémico. Más aún cuando, “en las comunidades donde existe la pobreza y la marginación, los alumnos que pueden asistir a las escuelas estas serán también de escasos recursos, con un profesorado mal formado y mal pagado que por lo tanto el acceso sería una enseñanza de mala calidad, quienes recibirían un nivel de educación inadecuado para lograr un desarrollo humano de igualdad, en el que se verá truncado el derecho a la educación” (p.15).

Por eso, creer que la deserción escolar, las bajas calificaciones y los “malos” estudiantes son producto únicamente de las capacidades del alumnado será siempre una aproximación sesgada que no acepta la responsabilidad de los adultos, del sistema educativo y económico en el desarrollo de la juventud del país. El autor Juan Manuel Escudero Muñoz (2005) sostiene un enfoque ecológico de la exclusión educativa al declarar que:

“ (...) [esta] o sus zonas de riesgo cubren prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales, emotivas, sociales y actitudinales...) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor. Asimismo, resulta de la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes, situadas, además, en diversos niveles (familias y entornos de socialización de los estudiantes, relaciones con el grupo de iguales, organización y gestión de los centros escolares y seguramente redes de centros, además del tipo de relaciones y alianzas entre cada centro y su medio, así como también el currículo, la enseñanza y evaluación, la consideración y la formación del profesorado, los sistemas y dinámicas de asesoramiento escolar, desarrollo de los centros y el profesorado. También tienen sus propias cuotas de responsabilidad la inspección, evaluación, rendición de cuentas

o la construcción o no de proyectos de mejora basados en los resultados y otros” (p. 14)

Por lo tanto, entendemos exclusión en la educación obligatoria como “(...) aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos” (Escudero Muñoz, 2005, p. 48). La intención de esta tesis es mostrar la ecología pedagógica de Hans y de los alumnos del grupo “Colaborativo” que cursan el bachillerato, y que se encuentran en alguna o diversas *situaciones de vulnerabilidad* (UNISDR, 2009). Esto con el interés principal de aportar a las reflexiones sobre la labor pedagógica de maestros y orientadores que trabajan con este tipo de población.

Por lo anterior, parto desde un punto de vista interseccional (Crenshaw, 2012)– empatado con el enfoque ecológico– que implica encontrar los múltiples puntos donde se articulan diferentes expresiones de los sistemas dominantes que oprimen a los sujetos y les ponen en situaciones de vulnerabilidad. Es importante aclarar que la vulnerabilidad no es algo intrínseco a los sujetos, sino que "indica las *características y circunstancias* de una comunidad o de un grupo de personas que las hace más propensas a sufrir daños por amenazas sociales o medioambientales” (UNISDR, 2009, p. 34) frente a los *riesgos* que son "*la probabilidad* de que se produzca un evento amenazante y sus consecuencias negativas (p.35)".

Los riesgos pueden ser de diversas índoles y se articulan para generar situaciones de peligro que reducen el desenvolvimiento personal y social de las personas, quienes al mismo tiempo pueden apelar a sus capacidades para responder a éstas. En este sentido, la población estudiantil de dicho bachillerato convive con diversos factores de riesgo, pero pocos de

protección y/o acompañamiento por parte de la escuela, como desarrollaremos a lo largo de esta tesis.

En específico nos enfocaremos en dos cualidades que los excluyen de un desarrollo escolar autónomo: la adolescencia y la discapacidad visual, ambos forman parte de los ambientes ecológicos de tercer nivel –entornos más amplios históricos y culturales– con los que no se relaciona el sujeto cotidianamente y por lo mismo es común que se pasen por algo, sin embargo, crean relaciones que influyen en ellos. “Por tanto, la exclusión educativa no se define hoy solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir, incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo (Aguerrondo, 2008, p. 65).

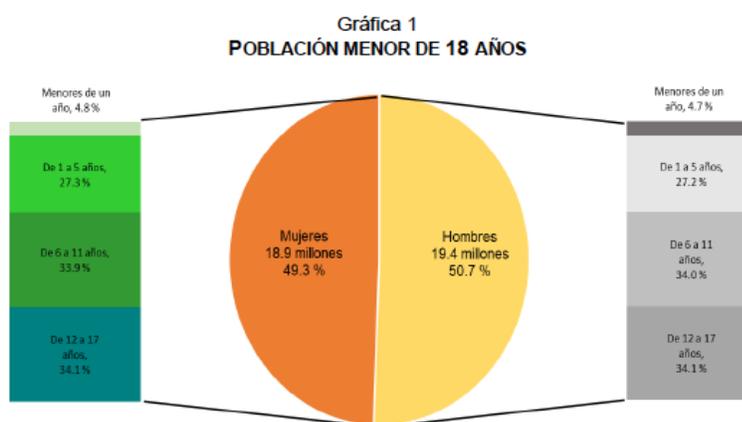
2.2.1. Exclusión escolar en el bachillerato en México.

El Bachillerato en México forma parte de la escolaridad obligatoria, específicamente a la educación media superior que es un periodo de formación entre la educación básica y la educación profesional “que implementará un programa de capacitación y evaluación para la certificación que otorga la instancia competente, para egresados (...) que no hayan ingresado a educación superior, con la finalidad de proporcionar herramientas que les permitan integrarse al ámbito laboral” (Art. 46). Por lo tanto, se trata de un periodo escolar que prepara a los adolescentes para entrar a alguna institución de educación superior, y de no ser así, acondicionarlos para incorporarse al mercado laboral; por lo que serán estudios enfocados a conducirles oficialmente al mundo adulto, y será cursado de manera regular a partir de los 13 años de edad.

Este rango de edad es considerado legalmente en el país con la minoría de edad, y “de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, en México residían 18.9 millones de niñas y adolescentes menores de 18 años” (INEGI, 2020). Los cuales, dada la obligatoriedad de la escuela por derecho y decreto constitucional, deberían tener acceso a la educación pública, gratuita y laica; ya que “todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (LGE, Art. 6°).

Figura 12

Población menor de 18 años.



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. Cuestionario Básico. Consulta interactiva de datos

En lo que corresponde a este estudio, que es la etapa del bachillerato, según el Artículo 24 de la Ley General de la Educación (LGE) (2019):

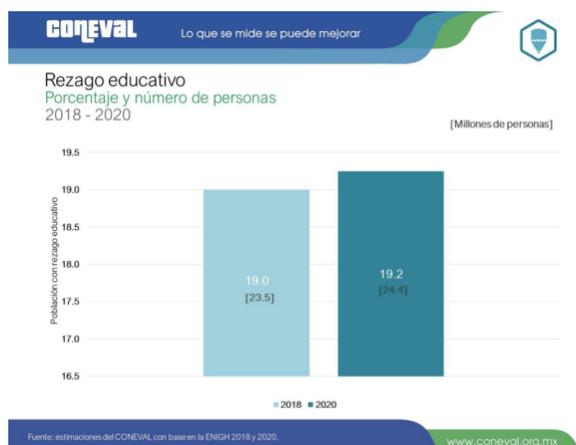
Los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital. (Ley General de Educación, Art 6°).

Por lo tanto, esta ley promueve la universalidad de la educación y la construcción de la misma a través de enseñanzas significativas que intercepten diversas áreas de conocimientos en pro del desarrollo de las y los mexicanos y prepararlos para realizar los estudios que la mayoría de ellos aplicarán durante su vida. Sin embargo, en la realidad se mantiene el rezago social en acenso ya que según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social:

“...a nivel nacional se observa que, entre 2018 y 2020 el rezago educativo aumentó en 0.3 puntos porcentuales, pasando de 19.0% a 19.2%, respectivamente. Por entidad federativa, en 2020 las tres entidades con menor porcentaje de población con rezago educativo fueron: la Ciudad de México (9.5%), seguida por el Estado de México (14.1%), y Coahuila (14.3%). Mientras que, las entidades con mayores porcentajes de la población que presentaron en este indicador fueron Chiapas, Oaxaca y Michoacán, con niveles de 32.5%, 29.6% y 29.4%, respectivamente.” (CONEVAL, 5 de agosto de 2021, p. 3)

Figura 13

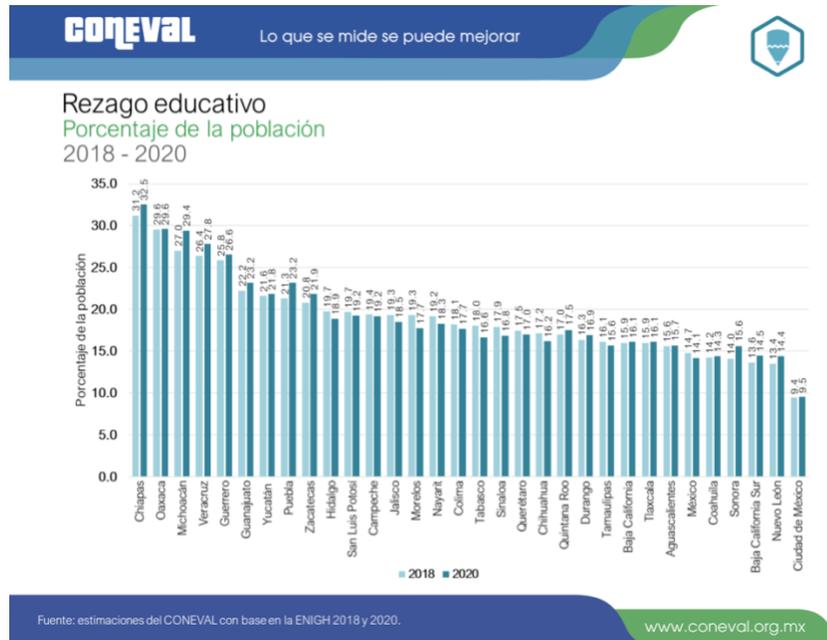
Rezago educativo 2018-2020



Nota: CONEVAL. Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2022. (5 de agosto de 2021).

Figura 14

Porcentaje de la población en rezago educativo (2018-2020).



Nota: CONEVAL. Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2022. (5 de agosto de 2021).

Este indicador forma parte de la medición multidimensional de la pobreza (DOF, 2010) en México con la intención de definirla, identificarla y medirla para crear políticas públicas contra la desigualdad. Además, existen otros indicadores relacionados directamente con el desempeño escolar del alumnado en bachillerato como el tiempo curricular, abandono, rezago y eficiencia terminal; donde:

“El primer indicador [tiempo curricular] se refiere al tiempo estipulado dentro del plan de estudios vigente que debe utilizar el estudiante para concluir su ciclo formativo [Chain y Ramírez, 1997], en este caso 3 años del bachillerato. El segundo indicador [abandono] se refiere a dejar de asistir y de cumplir con las obligaciones de los cursos en los que un estudiante ya se ha inscrito [Tinto, 1989]. El tercer indicador

[rezago] se refiere a los estudiantes que no han conseguido avanzar hacia el siguiente año, semestre o curso y por tanto presentan un atraso respecto a los que sí lo consiguen [Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011]. El último indicador [eficiencia terminal] se refiere a la cantidad de estudiantes que egresan con respecto a los que ingresan a un nivel educativo” (Rodríguez y Hernández, 2008, Sánchez *et al.*, 2017, s.n.).

Analizando dichos indicadores ante mencionados, ninguno se centra en las causalidades ni las problemáticas diversas que les generaron de entrada. Primero, en cuanto al tiempo curricular no pregunta por la finalidad o funcionalidad del mismo, sólo lo acepta como rango medible de eficacia. El segundo, se atribuye solamente a la ausencia del estudiantado y al no cumplimiento con deberes escolares, sin profundizar en la responsabilidad de las instituciones escolares u otros componentes del contexto y/o si las propias actividades que se desempeñan en las aulas son pertinentes. El tercero y el cuarto repiten la simplicidad de los anteriores argumentos para sustentar numéricamente que simplemente los alumnos no logran egresar en tiempo y forma.

A diferencia de lo anterior, se sostiene en esta tesis que el rezago y abandono escolar, así como la eficacia de los programas educativos en el país es multifactorial y está ligado al próximo desarrollo profesional, ya que los estudiantes provienen estratos sociales diversos donde han iniciado el desarrollo de sus capacidades, influenciados por su núcleo familiar y sus entornos; esos aspectos por lo general no se toman en cuenta. Al ingresar al bachillerato no experimentan un simple cambio de nivel escolar, sino en términos de Bronfenbrenner, una transición ecológica –definida en el anterior capítulo– de su vida escolar en un ambiente novedoso donde se exponen y experimentan otros problemas de la sociedad. Esta circunstancia los pondrá a prueba en diferentes aspectos, podrán adaptarse con cierta facilidad si tienen el apoyo familiar o bien podría ser una experiencia complicada o difícil

por la falta de guía. En este periodo deberán ajustarse a un nuevo entorno donde además estarán pasando de la adolescencia a la juventud para incorporarse después a la edad adulta.

Lo que debe guiar esa importante transición es el conocimiento de su potencial interno asociado al entorno familiar y social. Un aspecto que no se le da la atención debida es la importancia del papel que desarrolla la escuela en esa transición que experimentan los estudiantes. En el caso del bachillerato, su función será la guía para elegir su formación profesional, esta situación no es una casualidad, esta institución se consideró siempre como una necesidad para la universidad. Para realizar su carrera con éxito, no siempre son suficientes los elementos que proporcionan las ciencias básicas. Por la rica multiculturalidad de nuestro país se hace necesario apoyarlos en lo emocional y en el conocimiento de sí mismos respecto a sus compañeros que seguramente pertenecen a estratos socioeconómicos y culturales muy diversos. El descubrimiento de estas circunstancias puede generarles resultados diversos, lo mismo en su personalidad e incluso en el nivel de aprovechamiento escolar.

Esta problemática es conocida por todos nosotros, sin embargo, debemos aceptar que no siempre les damos la atención debida. Uno de los resultados que nos llaman la atención es el abandono escolar, “más conocido como deserción escolar, se considera cuando se deja alguno de los niveles educativos obligatorios (educación básica-educación media) del sistema educativo sin haberlos concluido” (Estrada, 2018, p. 9). Puesto que no es sencillo explicarlo, es difícil tomar las medidas adecuadas para enfrentarlo. Comencemos analizando el caso del caso del bachillerato universitario de la máxima casa de estudios mexicana, la UNAM.

De acuerdo a las estadísticas de aprovechamiento escolar del 2014-2018 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Dirección General de la ENP-UNAM –incluidos en la

Tabla 3– el porcentaje de eficiencia terminal oscila entre el 23% y el 24%, lo que apunta a que sólo dos de cada diez estudiantes se gradúan a tiempo.

Tabla 4

Datos sobre la eficiencia escolar del bachillerato de la ENP.

	Ingresos	Egresados	Eficiencia (%)
Ciclo 2010-2011	109,530	25,219	23
Ciclo 2011-2012	110,119	26,576	24
Ciclo 2012-2013	111,982	25,873	23
Ciclo 2013-2014	113,179	26,806	23
Ciclo 2014-2015	112,576	27,280	24

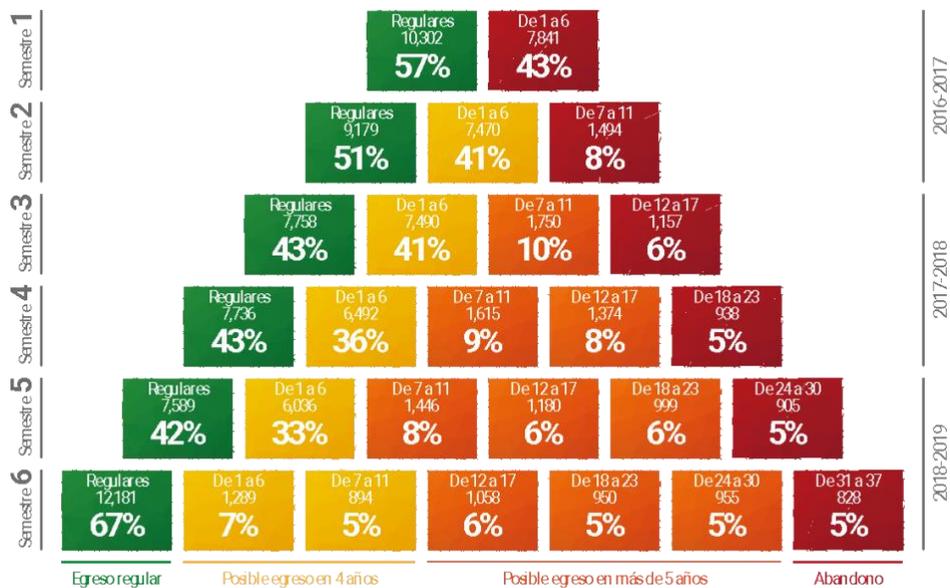
Nota: basada en bibliografía de la ENP.

Continuando con el bachillerato universitario, en la figura 15 se presentan datos proporcionados por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM sobre la eficiencia terminal (Barajas, 2018), tendremos lo siguiente: la generación de 2017 del CCH estuvo formada de 12,686 alumnos, y la eficiencia de graduación fue del 67.1 %, esto indica que 4,186 alumnos tuvieron algún problema para cumplir con los requisitos de graduación con los planes que tiene la escuela. De acuerdo a las cifras que se registran regularmente, el 5% de los estudiantes que ingresan abandonan la escuela en algún momento, y no hay manera de recuperarlos con exámenes extraordinarios.

Podría decirse que son *solamente* 634 estudiantes, pero conocer las razones por las que se produce el abandono escolar, no es una de las prioridades de nuestra institución. En contraste a esto, la eficacia terminal del CCH es mayor de acuerdo al informe de trabajo 2016-2019 del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, (2019).

Figura 15

Eficacia terminal CCH.



En los cuadros en color verde, se encuentran los alumnos que no adeudan ninguna asignatura, mientras que en amarillo están los que deben de 1 a 5 asignaturas, quienes son atendidos en los programas de regularización con el objetivo de que logren terminar el bachillerato en tres o en cuatro años. Los jóvenes que se encuentran en la zona de color naranja y rojo son alumnos rezagados, que, debido al gran número de asignaturas que adeudan, podrán concluir su bachillerato en un lapso no determinado. Los resultados que obtienen los bachilleratos en distintas instituciones dependerán también del enfoque y del nivel económico de las zonas en que están localizadas las diferentes escuelas.

“En una mirada hacia América Latina sobre la temática, Román (2013) señala claramente que en la problemática hay segmentos de la población claramente identificados como los más propensos o en mayor riesgo de no concluir los estudios: “el 80% de los jóvenes más ricos de la población concluyen la enseñanza secundaria,

mientras que solo lo hace el 20% de quienes se ubican en el quintil de ingresos más bajo. La conclusión parece obvia, el fracaso escolar afecta en mayores proporciones a los jóvenes que pertenecen a los sectores más vulnerables” (Estrada-Ruíz, 2018:10).

Los datos anteriores son una realidad y nos obligan a realizar acciones para mejorar la eficiencia y dar una explicación ecológica de los mismos. Una primera actividad consiste en evaluar los programas que se están siguiendo, también es importante hacer una exploración de la percepción que tienen los estudiantes sobre los resultados. Como ejemplo, podemos ver en la Tabla 5, en la que Miranda (2018) hace un recorrido de los diversos programas que se han aplicado a nivel federal para mejorar la eficiencia escolar de los estudiantes de bachillerato y los contrasta con tres dimensiones analíticas para complejizar en los diversos factores que intervienen. Estas son:

i. Riesgo social: La exposición de jóvenes y adolescentes a circunstancias que les puedan causar algún daño físico, psicológico, moral o social que disminuyan sus oportunidades de tener acceso a una “educación digna, suficiente y de buena calidad” (Miranda, 2008:8). El autor argumenta que estos riesgos se dan por dos hechos: riesgos materiales y los riesgos diferenciados de sus propias culturas juveniles, que en términos ecológicos corresponderían al mesosistema.

ii. Des-subjetivación: El autor se basa en teóricos de la sociología como Dubet y Martuccelli para determinar que este riesgo es creado por la institución escolar al no poder atender a subjetividades (sujetos) con diferencias morfológicas y culturales múltiples. Esta incapacidad se genera por encontrarse en la práctica de formas pedagógicas trasnochadas que quitan pertinencia e influencia al profesorado frente a los alumnos, al tiempo que compiten con otras formas más llamativas de desarrollo personal e identitario de la cultura de masas (un ejemplo actual podría ser los *influencers* y *youtubers*, u otras celebridades como actores

y cantantes). Todo lo anterior propicia la salida del ambiente escolarizado porque éste no es un escenario propicio ni interesante de socialización de los estudiantes. En un último apunte del autor hacia este tipo de riesgo es que también puede generar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar por mera instrumentalidad que genere un “déficit de identidad, subjetividad y autonomía en el proyecto social e individual de los jóvenes” (p.9).

iii. Desafiliación escolar: Según el mismo autor “los jóvenes que abandonan la escuela, aquellos que se desafilian, son precisamente quienes no lograron construir un sentido de comunidad y de identificación mínima con la institución” (Miranda, 2018, p. 78). Entonces, estos argumentos incluyen la interrelación ecológica de la escuela en la problemática del abandono escolar puesto que ésta es incapaz de crear una filiación que permita a los alumnos identificarse con los planes que dicha institución tiene para ellos.

El autor, una vez establecido su marco analítico para entender el abandono escolar, emprende la tarea de revisar los programas gubernamentales que han intentado combatir el abandono escolar. Como resultado, encuentra que ninguno de los programas se aproxima a dicho fenómeno como multifactorial y sólo atacan ciertos aspectos superficiales como podemos notar en la Tabla 5. Son más comunes aquellos programas que atienden el riesgo social al relacionarlo únicamente con aspectos económicos familiares, este es el caso de 13 programas de los 16 estudiados por el autor, pues sólo dan apoyos económicos sin atacar el problema a de la pobreza de fondo. Mientras que sólo 5 programas se enfocan en la desafiliación por medio de tutorías, 2 por medio de trabajo colaborativo y 4 que fomentan la participación.

Tabla 5.

Programas, acciones y estrategias que atienden el abandono escolar en las EMS en México.

Programas, acciones y estrategias	Dimensión						
	Riesgo social		Desafiliación			Des-subjetivación	
	Factores de riesgo material	Cultura juvenil	Participación	Trabajo colaborativo	Acompañamiento	Ambiente escolar	Integración
1. Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en EMS	X	---	---	---	---	---	---
2. Programa Nacional de Becas de Apoyo a Estudiantes en Educación Media Superior	X	---	---	---	---	---	---
3. Programa Nacional de Becas para la Retención de Estudiantes en Educación Media Superior	X	---	---	---	---	---	---
4. Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable	X	---	---	---	---	---	---
5. Programa Becas de Educación Media Superior	X	---	---	---	---	---	---
6. Programa de Becas para la Expansión de la Educación Media Superior, Siguele	X	---	---	---	---	---	---
7. Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior	X	---	---	---	---	---	---
8. Programa Nacional de Becas	X	---	---	---	---	---	---
9. Programa de Inclusión Social, Prospera	X	---	---	---	---	---	---
10. Programa Construye T		X	X		X	X	X
11. Programa Siguele, caminemos juntos	X	---	X	X	X	---	---
12. Movimiento contra el Abandono Escolar, Yo no abandono	X	---	X	X	X	---	---
13. Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Siguele	---	---	---	---	X	---	---
14. Programa de Orientación Vocacional, Siguele	---	---	---	---	X	---	---
15. Sistema de Alerta Temprana, Siguele	X	---	---	---	---	---	---
16. Programa de Fomento a la Lectura, Siguele	---	---	X	---	---	---	---

Nota: Recuperado de Miranda (2018).

En México durante 2019, “las escuelas públicas representan alrededor del 80% de la de educación media superior (EMS)” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, 2019, s.n.). Así mismo, según esta misma fuente, a partir de los 12 años de edad, la asistencia a la escuela deja de suceder sobre todo con población en situaciones de vulnerabilidad. Lo anterior concuerda con el panorama latinoamericano donde, según la

Organización de los Estados Iberoamericanos, menos del 50% de los jóvenes de veinte años logra terminar la EMS en sus estudios. En específico, en el caso de México,

“(…) se calcula que aproximadamente siete de cada cien jóvenes del decil I, el más pobre, asisten a la educación superior, en contraste con el decil más alto, en el cual la proporción es de 47 sobre 100. En otros países latinoamericanos se registran porcentajes similares. En Chile, 19.8% del quintil más pobre llega a la educación superior; en Argentina ingresa 19% y en Venezuela, 15.6%” (Pérez- Castro, 2016, p. 2).

Además, el sistema familiar también determinará las oportunidades de los estudiantes ya que aquellos que no tengan apoyo económico o moral de sus familias tenderán a cortar sus estudios, ya que “en la mayoría de los estudios de sociedades occidentales, incluyendo la latinoamericana, los niños que viven en hogares nucleares, con ambos padres, generalmente muestran mejores rendimientos y logros educativos, aun después de aislar el efecto de factores socioeconómicos” (Giorguli, 2006, p. 240).

Para continuar mostrando la complejidad de las situaciones a las que están expuestos los jóvenes para mantenerse en la escuela— a pesar de la universalidad y gratuidad estipulada en la Ley General de Educación—, en su estancia en el ambiente escolar existen también diversos riesgos, en la Tabla 6 se describen las incidencias que los propios estudiantes han reportado. Los datos mostrados ahí corresponden a los de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEMS, 2014), realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2013. Los eventos varían desde violencia sexual, física y emocional, pero en cifras generales se muestra que el 72% de los hombres y 65% de las mujeres reportaron haber experimentado algún tipo de agresión dentro de las instalaciones educativas.

Tabla 6

Situaciones de violencia en las escuelas de Educación Media Superior reportadas por la SEMS.

	Resultados (%)			N		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
Algún tipo de agresión o violencia (cualquiera)	72.0	65.2	68.6	732	742	1 474
Experimenta una situación de violencia con frecuencia recurrente	8.5	6.0	7.3	735	743	1 478
Me han ignorado	37.7	36.0	36.8	731	741	1 472
Me han rechazado	23.2	16.3	19.8	730	741	1 471
Me han impedido participar	17.3	9.5	13.4	730	741	1 471
Me han hecho que me equivoque	25.5	13.9	19.7	732	741	1 473
Me han insultado	46.9	26.9	36.8	732	741	1 473
Me han llamado por apodos	36.9	19.9	28.3	732	741	1 473
Hablan mal de mí	31.8	30.3	31.0	729	741	1 470
Me esconden cosas	30.0	24.4	27.2	732	741	1 473
Me han culpado	21.0	10.3	15.6	732	741	1 473
Me rompen cosas	10.6	6.2	8.4	732	741	1 473
Me roban cosas	10.6	10.6	10.6	731	741	1 472
Me pegan	10.2	7.6	8.9	730	739	1 469
Me amenazan para meterme miedo	4.9	3.9	4.4	691	707	1 398
Me obligan a hacer cosas	4.6	3.9	4.2	691	708	1 399
Insultos de carácter sexual	6.6	5.2	5.9	691	707	1 398
Me obligan a conductas sexuales	4.1	3.0	3.5	691	708	1 399
Me amenazan con armas	4.4	2.0	3.2	691	708	1 399
Mentiras sobre mí en redes sociales	8.6	7.5	8.1	691	708	1 399
Se burlaron de mí en redes sociales	12.5	11.9	12.2	691	708	1 399
"Hackearon" mi cuenta	6.2	5.8	6.0	691	708	1 399

Nota: Recuperado de Revista de Evaluación para Docentes y Directivos; Núm. 09, enero-abril 2018, año 3.

El propósito de incluir esta información es mostrar que la transición que experimentan los estudiantes cuando cursan el bachillerato, se produce en un ambiente muy distinto al de la educación básica, en el que tienen un mayor acompañamiento de su familia. Cuando se pone énfasis en el rendimiento escolar, los datos que se divulgan son solamente datos fríos, mientras que la información relacionada a los seres humanos que los producen y las facilidades o limitaciones con las que cotidianamente se enfrentan no se mencionan,

incluyendo la exclusión que viven por sus condiciones ambientales, como veíamos anteriormente. Por lo tanto, ninguno de los riesgos antes comentados son los causantes del abandono escolar en sí mismos, sino que detonan diversas desventajas que los estudiantes acumulan e impiden su desarrollo educativo pleno como muestran Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) en su investigación de estudio de caso en un plantel de EMS.

2.2.2. Adolescencia y exclusión escolar.

Para ahondar más en los porqués de las dinámicas que se dan en este contexto, es preciso desmenuzarlo en causas que correspondan al exo y macro sistema; una de ellas es ser adolescente en la sociedad contemporánea. Durante el ciclo del bachillerato, los estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia y transitan la compleja etapa juvenil, y justamente en este período deberán ejercitarse en la toma de sus propias decisiones por sí mismos. Según los estudios sobre la etapa del desarrollo de los adolescentes esta última viene del latín *adolescencia: ad* prefijo que significa hacia y *olecere* hacer crecer o nutrir, y significa la condición o el proceso de crecimiento de la niñez a la adultez; “el término se aplica específicamente al periodo de la vida comprendida entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo, cuyos límites se fijan, por lo general, entre los 13 y los 23 años en el hombre, pudiendo extenderse hasta los 27 años” (Erikson, 1968, p.71). El crecimiento y modificación de su cuerpo al llegar a la pubertad – que viene del latín *pubertas* de *púber*: adulto, que quiere decir capacidad para engendrar– “le imponen al adolescente un cambio de rol frente al mundo externo se lo exige si él no lo asume” (Aberastury y Knobel, 1992, p. 158).

Por estas nuevas demandas sociales y cambios biológicos y psicológicos, las personas pasan por un conflicto de la personalidad en esta etapa del desarrollo, al intentar encontrar su identidad, es decir, cuando una persona se encuentra en esta etapa lucha por descubrir quién

es, encontrar las respuestas a las preguntas: a) ¿Quién soy yo? b) ¿De dónde vengo? c) ¿Hacia dónde voy? d) ¿Qué quiero ser? e) ¿Qué quiero hacer? f) ¿Cuál es mi identidad profesional? g) ¿A qué me voy a dedicar? h) ¿Cuál es mi auto concepto académico? i) ¿Me siento capaz de estudiar una carrera profesional y concluirla? j) ¿En qué etapa del desarrollo, un profesor anuló todas sus expectativas, y la (o) hizo sentir incapaz y poco valioso (a) en su rendimiento escolar?

Es indispensable ir al encuentro **de sí mismo (a), saber qué es lo que quiere, explorar sus intereses, aptitudes, actitudes y valores**. Por esta razón, durante esta etapa las personas suelen experimentar y explorar nuevas opciones alejadas de lo que ya conocían con anterioridad. En este conflicto es habitual vivir inseguridades, tener dudas sobre los roles sociales, dudar de la preferencia sexual, cuestionarse aspectos sobre la independencia y la adhesión a grupos, experimentar dudas ideológicas y de valores, etcétera. Pues una alteración en esta etapa puede provocar que la identidad de las personas no sea desarrollada bajo su libertad y dar lugar a problemas de personalidad en un futuro cercano (Erikson, 1968).

Por lo anterior, la adolescencia es una etapa no sólo biológica sino también psicosocial y cultural, donde los sujetos transitan de la niñez a la adultez. Este camino es normalmente sinuoso pues es común que los adultos refuercen y protejan los ideales que la sociedad les ha otorgado sobre niños, jóvenes e inclusive sobre los adultos de la tercera edad; entiéndase entonces a la adultez como un rol social de poder que se instaura en prácticas y discursos de control y disciplinamiento ejercidas desde instituciones sociales (Foucault, 2002) como la familia y la escuela.

“Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente. El principio es válido no sólo para la persona en desarrollo, sino para las demás personas de su mundo”

(Bronfenbrenner, 1979, p. 26). En la cita, es destacable que el rol social se determina basado en expectativas que tiene de antemano la sociedad sobre una edad biológica, y le avala para comportarse de cierta manera ante aquellos que no tienen este papel, por ejemplo, un adulto maestro está avalado para pensar que los alumnos son aptos o no para la escuela sin tomar en cuenta su ambiente.

Siguiendo con esta perspectiva ecológica, Bronfenbrenner arguye que “los hechos ambientales que afectan el desarrollo de la persona con mayor inmediatez y potencia son en las que participan los demás con esa persona o en su presencia” (p. 26). Esto implica que las relaciones sociales impactan fuertemente cualquier proceso de la vida, para bien o para mal, y permite replicar actividades y/o conductas. Bajo la misma lógica, el psicólogo añade la influencia cultural, tradicional y política en la disponibilidad y la frecuencia de experiencias de este tipo en determinados entornos.

Esto incluye vivir en una sociedad que toma en cuenta los mandatos de los adultos por encima de los deseos, inquietudes y necesidades de los adolescentes. Este tipo de ideología es llamada adultocentrismo, y es una perspectiva que “(...) asume que la juventud es una etapa de tránsito de la vida, que adquiere valor en la medida en que está referida al mundo adulto, y que su importancia consiste en que “en algún momento” se llegará a ser adulto” (Vásquez, 2013, p. 221). Por lo tanto, es una forma de pensar y relacionarse entre generaciones “(...) que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica” (Morales y Magistris, 2018, p. 24).

La escuela contemporánea es también una institución concebida adultocéntricamente y que a su vez es cruzada por diversas realidades sociales creando riesgos – muchas veces

inadvertidos— para la población adolescente ya que se funda en una *ideología educativa liberal* (Camargo, 2008) instauradora de un orden institucional jerárquico estatal que se relaciona más a un proyecto económico ciudadano que a una experiencia de aprendizaje-enseñanza del desarrollo pleno tanto del alumnado como del profesorado; convirtiendo muchas veces el acto vital de aprender y enseñar, un proceso burocrático y administrativo que se enfoca en números, cifras y presupuestos más que en el desarrollo psico-bio-social de la diversidad de personas que ejercen su día a día en espacios escolares (Bourdieu y Passeron, 1996; Duschatsky, 2007).

Entonces, el acto de enseñar y aprender serán distintos al proyecto político económico de la escolarización obligatoria; en el primero se buscarán encuentros donde maestros y alumnos conformen una cotidianidad que les permita aprender y enseñar, citando a Brah, la experiencia educativa sería “un proceso de significación (...), es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela/es interpelado”; quien advierte que “las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas” (2014, p.18). Mientras que el segundo históricamente centró los debates sobre la educación a partir del nacimiento de los sistemas educativos modernos se dirimieron entre dos polos, el optimismo pedagógico" y el que enfatizó el carácter reproductor de la acción educativa. Las visiones hegemónicas sobre la relación entre educación y sociedad que marcaron históricamente los imaginarios sociales surgen durante los siglos XVIII y XIX. En ese contexto la escuela era reivindicada como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto de los sujetos. (Duschatzky, 1999, p. 15).

Por lo tanto, los contenidos educativos y la manera de enseñarlos dependerán de la época histórica, la situación económica nacional e internacional, los valores morales y culturales circundantes y el desarrollo tecnológico alineado a intereses del país donde se

aprenda. La institución escolar moderna es heredera del pensamiento de la Ilustración – un periodo histórico europeo del siglo XVIII– y su idea de progreso interminable que se daba sólo por medio del conocimiento tecnológico y científico, el cual resultaría en la emancipación de la humanidad. Más de dos siglos después, y en un contexto muy diferente al europeo, el optimismo de las funciones integradoras e igualitarias de la escuela comienza a agrietarse por el propio desarrollo histórico mundial que nos ha mostrado en los siglos siguientes que el acceso a la educación no resultaba en progreso nacional e internacional debido a los diversos componentes que hacen de la escuela un proyecto nacional que tiende a segregar, jerarquizar y “reproducir un orden desigual” (Bourdieu y Passeron, 1996).

La escuela excluye a la juventud cuando le ve como “personas dependientes biológica y económicamente de personas adultas que ven y viven el mundo de distinta manera, [sin embargo] ellos/as también desarrollan patrones culturales –cognitivos, conductuales y emocionales– de interés en sí mismos, aunque inaccesibles si sólo se los analiza desde una tradicional perspectiva centrada en la enculturación y/o transmisión cultural” (Marre, 2014, p. 19). Y en este contradictorio y complejo contexto es donde los estudiantes están viviendo el proceso de construcción de su identidad, en una etapa que demanda un acompañamiento informado para que puedan alcanzar sus objetivos, y que la institución los prepare para realizar los estudios y vivencias que aplicarán durante su vida.

2.2.3. Discapacidad y exclusión escolar.

Comencemos definiendo la discapacidad. De acuerdo con Ginsburg y Rapp (2013) ésta “es una categoría profundamente relacional, siempre creada de por sí como distinción de las ideas culturales de normalidad” (p. 54) la cual de su parte está marcada por condiciones sociales que provocan la exclusión de la participación total de quienes son tachados como

anormales. Por el rol definitorio de lo social, ello implica que “lo que cuenta como deficiencia (*impairment*) en diferentes entornos socioculturales es muy variable” (p. 54). Fuera de la idea de la discapacidad como un impedimento corporal o intelectual de los sujetos, estas autoras arguyen que existe un *modelo social* de la misma la cual “que es creada por las condiciones sociales y materiales que “incapacitan” la participación plena de una variedad de mentes y cuerpos. Por tanto, la discapacidad se reconoce como el resultado de interacciones negativas entre una persona con una discapacidad y su entorno social” (p. 54).

Para las autoras, la discapacidad posee una particularidad que la diferencia de otras fuentes de exclusión como género y raza: cualquiera puede adquirirla a través de un acontecimiento repentino o del envejecimiento, y por ello, es plausible de irrumpir en los supuestos identitarios y de normatividad. Entre las personas atribuidas con la etiqueta de discapacidad, existen realidades diferenciadas que las afectan desigualmente “debido a la pobreza, la guerra, los desastres y los caprichos de la salud y la atención médica, pero ninguna categoría social está exenta de experiencias discapacitantes” (p. 55). Asimismo, otras variables fuera de lo social inciden en estas experiencias, como contextos nacionales, prácticas educativas, políticas públicas, movimientos asociativos, entre otros. Este enfoque es valioso para esta investigación debido a su perspectiva ecológica.

De esta manera, existe un concepto llamado *capacitismo* que se refiere a “una red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de subjetividad y cuerpo (el estándar corpóreo) que se proyecta como el perfecto, esencial y totalmente humano. La discapacidad entonces, se plasma como un estado disminuido de lo humano” (Campbell en Vite, 2020, p. 24). Por consecuencia, el capacitismo soporta el menosprecio de personas con discapacidad, porque aquello que los diferenciaría del resto de la humanidad es comprendida como menor al estándar de humanidad. Ello se manifiesta por medio de la integridad corporal

obligatoria, otra propuesta teórica de McRuer (2006; 2017) que subsume el ideal de humano, la normalidad contra la cual se comparan a sujetos reales, en un patrón corporal que se demuestra a través de su aspecto y de la actuación de los valores que implica como salud física y mental. Así, los cuerpos acaban siendo colocados en jerarquías que desembocan en desigualdades de poder, privilegios y exclusiones. La discapacidad no puede separarse de la discriminación.

En México, el 5.7% de la población nacional tiene, en 2022, alguna discapacidad física o intelectual según el INEGI, esto corresponde a 7.1 millones de personas. “Por actividad, las mayores dificultades para las personas con discapacidad son las siguientes: 2.6 millones no pueden ver; 1.3 millones son sordos; 1.1 millones tienen problemas para bañarse, vestirse o comer; 1.1 millones para recordar o concentrarse; 945 mil sufren problemas para hablar o comunicarse, y 1.5 millones experimentan alguna condición mental” (Poy y Gómez, 4 de diciembre de 2022, p. 1). También identifica a las personas con discapacidad como aquellas que tienen dificultad para llevar a cabo actividades consideradas básicas, como ver, escuchar, caminar, recordar o concentrarse, realizar su cuidado personal y comunicarse.

Tabla 7

Tipos de actividades con dificultad según el INEGI

Tipos de actividades con dificultad	Definición
Caminar y subir o bajar	Limitaciones para moverse, utiliza sillas de ruedas, piernas artificiales, andaderas, bastón.
Ver	Abarca la pérdida total de la vista en uno o ambos ojos, así como a los débiles visuales y a los que aun usando lentes no pueden ver bien.
Oír	El sentido del oído no está presente, lo mismo en aquellas personas que presentan dificultad para escuchar (debilidad auditiva), en uno o en ambos oídos, aun utilizando aparato auditivo.
Hablar o comunicarse	Las personas presentan problemas para comunicarse con los demás, tienen dificultades

	para hablar o porque no pueden platicar o conversar de forma comprensible.
Recordar o concentrarse	Dificultades para aprender una nueva tarea, o poner atención por un tiempo determinado, no poder recordar información o actividades a realizar en la vida cotidiana.
Dificultades para vestirse o comer	Es el cuidado personal que requiere en el que está implicada la salud.

Nota: basada en datos proporcionados por el INEGI (3 de diciembre 2021).

Puede tener una persona varias discapacidades, por ejemplo: los sordomudos tienen una limitación auditiva y otra de lenguaje o quienes sufren de parálisis cerebral presentan problemas motores y de lenguaje. En este caso, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPG) (2011) divide los tipos de capacidades en:

Tabla 8

Tipos de discapacidad según la LGIPG

Tipo de Discapacidad	Definición
<i>Discapacidad Física</i>	Es la secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
<i>Discapacidad Mental</i>	A la alteración o deficiencia en el sistema neuronal de una persona, que aunado a una sucesión de hechos que no puede manejar, detona un cambio en su comportamiento que dificulta su pleno desarrollo y convivencia social, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
<i>Discapacidad Intelectual</i>	Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonado, como en la conducta adaptativa de la persona, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
<i>Discapacidad Sensorial</i>	Es la deficiencia estructural o funcional de los órganos de la visión, audición, tacto, olfato y gusto, así como de las estructuras y funciones asociadas a cada uno de ellos, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Nota: Recuperado de LGIPD, 2011.

Es importante remarcar el rasgo ecológico de estas condiciones tomando en cuenta que “el género y la edad también impactan las condiciones de vida de quienes enfrentan una discapacidad, pues 53 por ciento son mujeres y 47 por ciento varones. De ellos, 899 mil (13 por ciento) son niños y adolescentes; 869 mil (12 por ciento) son jóvenes; 2.2 millones (31 por ciento) son adultos y 3.2 millones (45 por ciento) son adultos mayores” (p. 5). Como veíamos anteriormente, las situaciones de vulnerabilidad no se dan por las características propias de las personas sino que se construyen en contacto con su medio ambiente y también cómo estos sujetos influyen en su entorno; estas proceden como dice Vite Pérez (2012) de las situaciones previas a la “ruptura de lazos sociales, sobre todo cuando no existen protecciones sociales gestionadas por el sistema estatal de bienestar” (p.153), lo cual puede llevar a una desafiliación que coloca a los sujetos fuera de vínculos con colectivos que pueden ayudarles, protegerles e influirles.

Lo anterior concuerda a datos otorgados por el INEGI (3 de diciembre 2021) que señala que en cuanto al acceso a derechos como la salud y la educación, el 19% de la población con alguna discapacidad no sabe leer o escribir y el 24% no tiene acceso a algún servicio a la salud, y según el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED) la mitad de éstas (49.4%) vive en situación de pobreza y los hogares en los que viven gastan hasta tres veces más en alimentos, vivienda y salud que otros hogares (2017).

Aunado a esto, existen otros obstáculos como la falta de acceso a espacios arquitectónicos múltiples lo que les impide relacionarse en otros círculos sociales como la escuela y espacios públicos, creando así un círculo de dependencia que afecta a toda su familia, donde “las madres y padres de niños con discapacidad deben transitar por un duro

proceso emocional. Muchas de estas familias dedican su vida al cuidado de sus hijos, algo que puede tener repercusiones en su salud mental e incluso física. Si no se toman las precauciones necesarias, se busca apoyo para compartir el cuidado y se dedica tiempo a uno mismo, el cuidador puede sufrir un desgaste y agotamiento físico, emocional y social, que es lo que conocemos como el síndrome del cuidador quemado" (Marcos, 2023, p.1).

2.2.4. Discapacidad y exclusión escolar en México durante el bachillerato.

En México, a diferencia de personas sin algún tipo de discapacidad quienes asisten en un 97% a alguna institución de educación básica, sólo el 80% de su contraparte acuden, y conforme avanzan su carrera escolar sólo el 28% de los mismos ingresa a la educación media superior y superior (CONAPRED, 2018). Según Pérez-Castro (2016), este grupo social estuvo excluido prácticamente de la formación terciaria hasta fechas recientes y su ingreso se dio gracias a discusiones internacionales a favor de sus derechos y la ampliación de oportunidades educativas, durante los años 90 del siglo pasado.

Fue en la Conferencia Mundial de Salamanca se inauguraron las nociones de inclusión educativa y de necesidades educativas especiales. En México, según la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), la educación especial es aquella que “está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Art. 1, Fracción XVI, 2018), mientras que una Educación inclusiva será la que “que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”.

La diferencia entre ambos términos es que el primero tiene aún un dejo segregacionista explícito que busca simplemente insertarlos e integrarlos a algún centro educativo diferente al del resto de población. Mientras que la educación inclusiva, desde un enfoque social es menos obvia en esta tendencia, sin embargo, la repite al generar solamente algunos cambios en las instituciones para que les fuese más fácil añadirse. Sin embargo, el problema sigue siendo más complejo y multi-ambiental porque, sólo por dar un ejemplo, “los costos directos e indirectos de la educación para una persona con discapacidad son muchos más altos, en ocasiones hasta tres veces más, que para un individuo sin discapacidad” (Pérez-Castro, 2016, p. 4). Según la misma autora, esto disminuirá las oportunidades para incorporarse a la escuela terciaria porque su educación no les permite competir con otros alumnos sin discapacidad.

Históricamente, en el país las primeras escuelas institucionalizadas –esto es estatales– llamadas “especiales” nacieron con la fundación del Estado Liberal Mexicano y se enfocaron en las discapacidades visuales y auditivas (Pérez-Castro, 2016; Romero Contreras y García Cedillo, 2013) , sin embargo, según los autores anteriores los enfoques han sido rehabilitadores o asistencialistas, o sea que incentivan la dependencia de los alumnos con necesidades especiales (NEE) lo que crea muchas confusiones acerca de las funciones de las mismas ya que dejan poco espacio al desarrollo personal e inclusión. Si bien las prácticas rehabilitadoras en algunas discapacidades como las motrices, son de beneficio para la vida cotidiana de los sujetos, éstas son sólo de enfoque médico y no corresponden al ámbito educativo directamente, por lo cual segregan inherentemente (García Cedillo y Romero Contreras, 2013).

Volviendo a los enfoques históricos que ha tenido la educación media superior con estudiantes NEE, seguimos los hallazgos de Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017) y

Aguerrondo (2008) en torno a los modelos, representaciones y visiones de la discapacidad desde donde se ha intentado la inclusión educativa en Latinoamérica de los mismos:

Tabla 9

Modelos, representaciones y visiones de la discapacidad

Modelo	Tipo de sujeto para la educación
Caritativo- Asistencialista	No son agentes de derechos más de conmiseración.
Psicopedagogicismo	Se ve como una patología durante los años 60s y 70s del siglo pasado. Sujetos proclives a ser tratados por separado a través de especialistas. Se une al paradigma anterior, pero con bases científicas.
Médico-rehabilitador	Objeto de estudio y mejora. Paciente sin derechos.
Políticas compensatorias	Primera respuesta de los sistemas educativos más con enfoque institucional y no educativo por lo que los esfuerzos de enseñanza siguen siendo segregativos.
Social	Sujeto de derechos en un horizonte político de igualdad y equidad.

Nota: Elaboración propia basado en Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017) y Aguerrondo (2008)

En específico para la educación terciaria, no existe un programa político a nivel federal dentro de las escuelas y/o universidades para los NEE a diferencia de otros sectores en situación de vulnerabilidad como las mujeres, estudiantes indígenas, etc. En espacios educativos terciarios, la mayoría de las implementaciones han sido en el ámbito de la accesibilidad física, así como de:

“(…) organización de actividades académicos, campañas de sensibilización y oferta de cursos de formación continua, diplomados y posgrados –, pero son muy pocas las instituciones que han logrado concretar cambios en sus políticas y normativa, y menos aún, las que las han operacionalizado en apoyos académicos o económicos para los alumnos con discapacidad” (Pérez-Castro, 2016, p. 10).

Además de lo anterior, los intentos por apoyar a docentes y estudiantes NEE en inclusión con programas como Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que son instancias técnico-operativas de la educación especial encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica, han sido poco productivo pues existe una tendencia entre los maestros a luchar por la jerarquía en el salón de clases y se oponen al trabajo colaborativo, intimidación al trabajar con docentes de mayor experiencia o falta de apoyo institucional para trabajar en conjunto (García Cedillo y Romero Contreras, 2013). Una vez más frente a la educación— y en específico con personas con discapacidad— nos encontramos frente un fenómeno social que lejos de ser unidimensional o físico-biológico como el paradigma médico de educación especial sustenta, es una situación que debe estudiarse de manera ecológica para evitar repetir las fallas estructurales heredadas desde hace décadas en la formación del alumnado.

2.3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL AMBIENTE ECOLÓGICO DE LOS ALUMNOS.

La Orientación Psicopedagógica es una disciplina necesaria en la formación de recursos humanos para garantizar que los profesionistas en formación se integren adecuadamente en la sociedad a la que pertenecen. A lo largo de la historia la Orientación Psicopedagógica ha tenido diferentes denominaciones por los puntos de vista de quienes han participado en el desarrollo de la sociedad, especialmente en la educación, la ciencia y la tecnología. Entre las primeras está la de Super (1977) quien le nombra Elección Vocacional; a esta le sigue Orientación Profesional por González (1994, 2002); y recientemente Bisquerra (2006) utiliza el término Orientación Psicopedagógica. En este trabajo se usará esta denominación porque integra las herramientas propuestas por los autores antes citados.

Figura 16

Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica.



Nota: Esquema realizado en base al trabajo de Bisquerra (2006).

Previo a elaborar una definición de Orientación Psicopedagógica, es conveniente puntualizar las aportaciones de los autores ya mencionados. Super y colaboradores indican que la orientación profesional se desarrolla en fases. Los autores desarrollaron "el concepto de sí mismo" con la elección vocacional. Plantean que:

“El concepto de sí mismo y el concepto de sí mismo vocacional se van estructurando mutuamente. El proceso mediante el cual se da esta estructura incluye: la formación del concepto de sí mismo, la traslación del concepto de sí mismo a concepto de sí mismo vocacional y, luego, la relación de sí mismo a través de la vida laboral” (Chacón, 2003, p. 62)

Por otra parte, Verónica González utiliza Orientación Profesional, basándose en la experiencia que se ha tenido Cuba, considerando que la UNESCO ha reconocido que es el único país que ha logrado cumplir los objetivos de la educación para el 2015. La tesis de González es que la Orientación Profesional es:

“La relación de ayuda que establece el Orientador Profesional (psicólogo, pedagogo, maestro) con el Orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, y la comunidad) con el objetivo

de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le posibiliten asumir una actuación auto determinada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional” (González, 2002, p. 156).

Finalmente, Bisquerra plantea que el objetivo de la Orientación Psicopedagógica es realizar acciones para prevenir y desarrollar una consciencia emocional, pues "la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas por otras asignaturas académicas, lo cual corresponde a la intervención de especialistas como los pedagogos y psicólogos" (Bisquerra, 2006).

La Orientación Educativa es un campo de estudio pues incluye varias áreas del conocimiento pues traspasa los límites de la pedagogía y la psicología; hacia espacios relacionados con la sociología, la economía, la filosofía y la historia. Al considerar el campo de la Orientación Educativa tan amplio y que se necesitan muchos profesionales de la orientación para cubrir todas las necesidades educativas, es preciso hacer conscientes a las instituciones para contratar a trabajadores profesionales de la orientación.

Teniendo en cuenta los elementos antes descritos, se puede señalar que la Orientación Psicopedagógica es un proceso de aprendizaje y de toma de decisiones que se construye en el aula o de forma individual en el que opera el vínculo orientador(a)-alumno(a), para elegir una carrera profesional. El vínculo debe promoverse y fortalecerse con base en la empatía y la confianza estableciendo un trato cara a cara, construyendo la comunicación presencial con el orientador-docente; así como apoyar a definir los factores que influyen en la toma de decisiones que son de carácter interno y externo. Será desde este paradigma donde me relacione con los estudiantes en mi labor docente.

En la historia de la conformación de la orientación educativa en México, podemos detectar dos enfoques: primero, como un método disciplinario e higienista donde abundan las “prácticas disciplinarias de una educación vertical y violenta” (Flores Pacheco, 2013, p. 25); y segundo, un enfoque más humanista que pretende acompañar a los estudiantes en su camino escolar. Así, con el paso del tiempo la Orientación educativa en México nace en forma disciplinar con una formación integral del sujeto en la que se abarcan 3 ejes: lo personal, lo educativo, lo profesional-laboral social (vocacional).

El programa que se imparte actualmente en la asignatura de Orientación Educativa de la ENP, UNAM, tiene el lema: “una formación integral”. Sin embargo, en la práctica resulta muy difícil pues los orientadores y orientadoras atienden hasta 15 grupos lo cual implica 15 horas a la semana o 60 horas por mes, más 60 horas de asesorías personales, formando un total de 120 horas semanales de trabajo. Lo anterior, sin incluir la preparación didáctica, la revisión y evaluación de todos los grupos y sesiones individuales fuera de horas laborales.

En el caso del plantel donde trabajo, el enfoque primordial según el plan de estudios vigente, promulgado en el año 1996, coincide con la visión de Bisquerra (2006) pues éste tiene como “objetivo desarrollar y fortalecer habilidades cognitivas, psicosociales y afectivas, así como estrategias metacognitivas; a partir del análisis de conductas de riesgo y problemáticas particulares del entorno social y escolar, para facilitar la adaptación e integración al sistema educativo, la solución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida. Además, de buscar favorecer la construcción de las identidades: preparatoria, universitaria, personal, social, profesional y laboral, a través del reconocimiento y reflexión de las propias capacidades intelectuales, comunicativas y socioafectivas, de la reflexión sobre el contexto actual de incertidumbre y la problemática

del empleo profesional, con el fin de tomar decisiones vitales de modo crítico y analítico que coadyuven al desarrollo integral” (UNAM, 1996, s.n.).

Relacionando las áreas de trabajo propuestas por el Colegio de Orientación con la visión ecológica de Bronfenbrenner podemos clasificarlos de la siguiente manera:

Sistemas	Objetivo del Colegio de Orientación (UNAM, 1996)
Microsistema	<p><u>Personal.</u> Atiende problemas y necesidades sociales y emocionales, lleva a cabo acciones preventivas y de canalización de problemas y necesidades relacionadas con conductas y situaciones de riesgo.</p> <p><u>Psicopedagógica.</u> Su propósito es incidir en la formación de actitudes, habilidades e intereses para un mejor aprovechamiento académico.</p>
Mesosistema	No aplica
Exosistema	<p><u>Vocacional.</u> Atiende el proceso de elección de carrera, analizando factores personales y sociales, relacionándolos con los planes de estudio, campo y mercado de trabajo de las diferentes opciones profesionales.</p>
Macrosistema	<p><u>Escolar.</u> Brinda información que favorezca el desempeño académico, disminuya el rezago y la reprobación escolar, así como, respecto a los procesos administrativos.</p>

Tan sólo en este primer análisis y categorización de los objetivos de trabajo del Colegio de Orientación, podemos notar que los ecosistemas de los jóvenes están separados,

puesto que no existe una meta de trabajo con el mesosistema lo cual implicaría una educación que incida en el barrio de los jóvenes, sus familias, así como conciencia y justicia social. Es desde estos propósitos que decidí enfocarme en la investigación educativa centrada en el robustecimiento y desarrollo de la identidad, porque como mencionaba anteriormente, a pesar de que la institución tiene claro un enfoque ecológico donde se incluya en *contexto actual de incertidumbre y la problemática del empleo profesional*, seguimos frente a un panorama de abandono escolar y pérdida de sentido de la educación escolarizada. Así, intento entender en esta investigación cuáles son las condiciones de facto en las que se practican los objetivos del Colegio de Orientación para poder hacer las sugerencias pertinentes.

2.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

En cuanto al macrosistema, Miranda (2018) apunta a que es necesario “afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela y promover ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos” así como “ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes y atender la diversidad de sus contextos sociales” (p. 84). Esto es, utilizar un enfoque ecológico para dirigirse al problema. Actualmente existe un alto índice de reprobación y abandono escolar en la enseñanza media superior, este índice parece aumentar en cada ciclo (UNAM, 2019). Diversos autores han tratado de identificar los factores que lo producen. Por ejemplo, Velázquez (2007) concluye que "la escuela ha sido y sigue siendo un espacio de exclusión, más que un espacio de inclusión, los estudiantes permanecen en ella porque tienen la convicción y claridad de aprovecharla" (p. 25). Por otra parte, Arangueren (1986), afirma que "la juventud retrata siempre con sus trazos fuertes a la sociedad global, la cual, por su parte, no siempre gusta de ver su retrato" (p.78). Romani (2002) sugiere también "que las culturas juveniles constituyen un buen analizador de la evolución de las sociedades y de sus

fenómenos básicos" (p. 48). Los factores que generan esta situación son diversos, por esto es necesario identificarlos para hacerlos visibles a los estudiantes, a los docentes, a las instituciones y de ser posible a la sociedad.

Tomando en cuenta la información anterior, se hace necesario reforzar las actividades de orientación escolar, de ahí que en el estudio que se presenta se propone la realización de diagnósticos pedagógicos para apoyar el desarrollo de la identidad de los estudiantes y proporcionarles herramientas para acompañarlos en el ejercicio de la toma de decisiones. Es claro que en esta tarea deben actuar los profesores de todas las materias, sin embargo, los orientadores son los más indicados porque ellos realizan actividades de asimilación y adaptación. Ellos, usualmente les muestran las diferentes vías y formas para desenvolverse y transitar de su ambiente familiar a otro en el que existe interacción y competencia con personas de diferentes estratos socio económicos e incluso culturas diferentes.

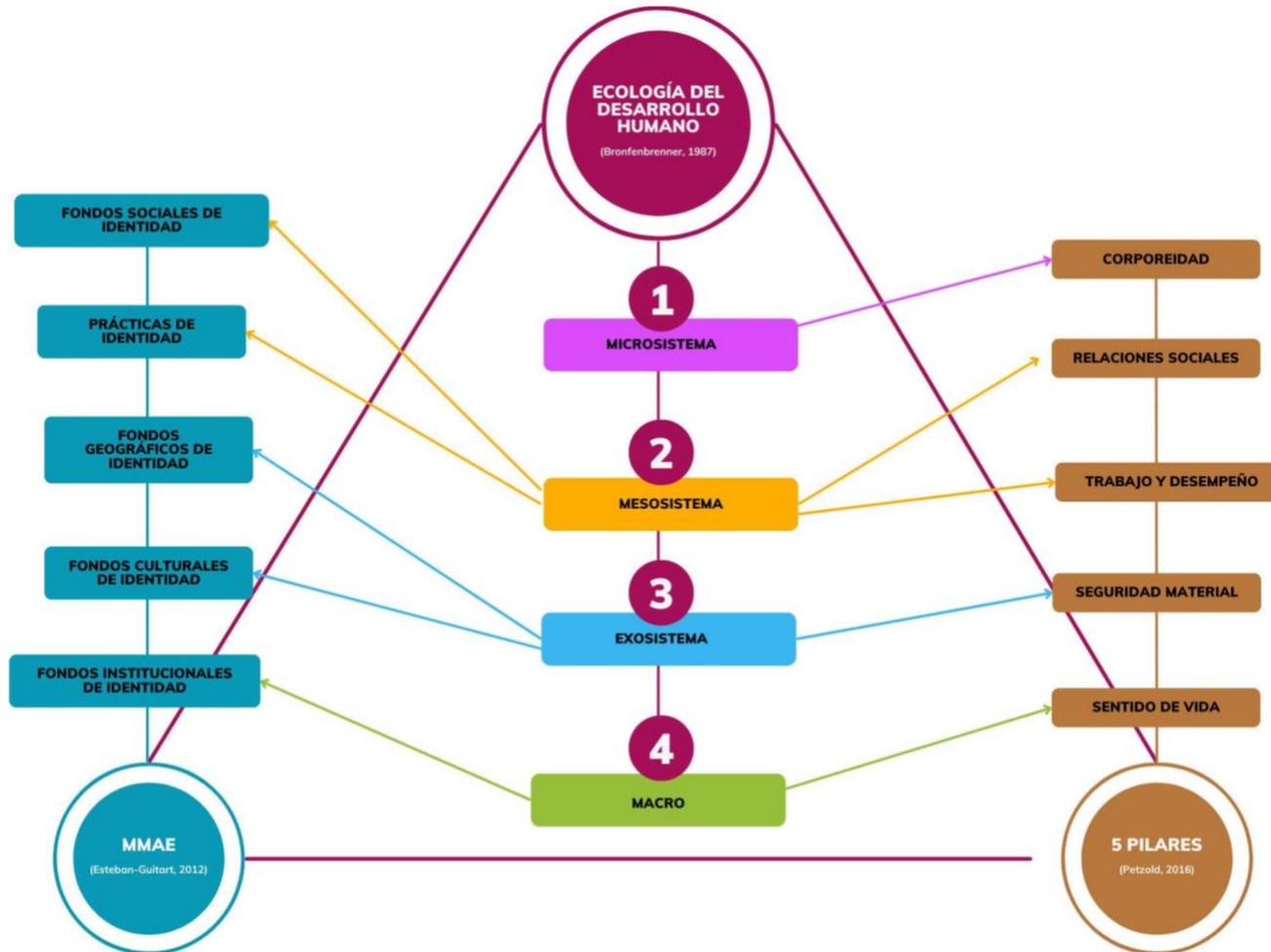
CAPITULO III: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS: TEJIENDO UNA APROXIMACIÓN DEL PROBLEMA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA GESTALT Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL.

Según Ricoeur (1983) la narrativa se basa en una preocupación por la condición humana ya que es un tipo de generación de conocimiento argumentativo que se construye paralelamente en dos tiempos: el de la acción y de la conciencia. El primero involucra la agencia, intención, contexto y forma; mientras la segunda operación internas como saber, pensar, sentir o no hacerlo y son estos los que intervienen para que suceda la acción.

En este capítulo la unión de los métodos investigativos a utilizar se basa en su concordancia narrativos, por lo cual a continuación desarrollaremos las razones que nos condujeron a realizar la investigación en la unión de los elementos que proporcionan los Fondos de Conocimiento e Identidad, Esteban-Guitart (2012) y el Hombre Integrativo de Petzold (2001), sus encuadres teóricos y aplicaciones.

Figura 17

Triangulación metodológica entre el Modelo Ecológico, Los Pilares de Petzold y los FdeC e I



3.1. JEROME BRUNER Y LA NARRATIVA.

“Contrario al sentido común, no existe un “mundo real” único que pre exista y sea independiente de la actividad mental humana y al lenguaje simbólico humano. Eso a lo que llamamos mundo es el producto de las operaciones simbólicas de algunas mentes que lo construyeron” (Bruner, 1986, p.103). A continuación, ahondaremos en un autor imprescindible para el estudio de la narrativa en la educación: Jerome Seymour Bruner. Nació en la ciudad de Nueva York el 1º de octubre de 1915, hijo de una familia de migrantes judíos que se establecieron en Estados Unidos huyendo de Polonia durante la primera guerra mundial. De familia acomodada, una vez en Estados Unidos su padre buscó darle la mejor formación y se graduó como pedagogo y psicólogo en la Universidad de Harvard. Su importancia reside en que fue el impulsor de lo que se conoce como la revolución cognitiva, temática que abordaremos con mayor profundidad en un momento.

Un dato crucial en su biografía, fue la pérdida de la vista durante los primeros dos años de su vida. Tal vez sea por esto que se enfocó en estudiar la construcción de conocimiento durante la niñez, y su eventual interés en la percepción- que no es más que el “elemento clave para la definición del ser en tanto propia conciencia o auto conciencia” (Csordas, 1990, p.7). La percepción se da en base a los órganos sensoriales (oído, nariz, la piel, ojos y lengua), pues a través de estos es que mantenemos contacto con el mundo exterior, ya que somos corporalmente en el mundo y no hay vínculo con el mundo que no haya pasado primero por los sentidos.

Fue miembro de la Academia Estadounidense de Artes y Ciencias, así como de la asociación Estadounidense de Psicología. Fue embajador educacional y dio clases en Italia. Escribió una docena de libros muy influyentes que ganaron premios en educación y psicología. Entre los que se encuentran: El estudio del pensamiento (1956), El proceso de la

educación (1960), Realidad mental y mundos posibles (1986), La importancia de la educación (1987), La educación, puerta de la cultura (1997), La fábrica de historias (2002), El proceso mental en el aprendizaje (2001) por mencionar algunos.

Además de sus contribuciones a la psicología y pedagogía, Jerome Bruner pasó varias décadas impartiendo clases tanto en Harvard como en Oxford, su compromiso con la enseñanza e investigación lo llevó a retirarse hasta los 90 años de edad. Finalmente, muere en el año 2016 en Manhattan a los 100 años de edad. A pesar de su muerte, su ímpetu por la investigación y su vasta obra publicada hacen que sus enseñanzas y sabiduría sigan teniendo un impacto en la forma de entender la construcción de aprendizaje significativo durante la niñez, y, por lo tanto, la manera actual de ejercer la psicología y la pedagogía.

Su pensamiento fue revolucionario ya que “Brunner fue el psicólogo de las posibilidades, dijo alguna vez el pedagogo y psicólogo estadounidense de la Universidad de Harvard Howard Gardner. “Él [Brunner] abrió una puerta de la mente tras otra, y luego se movía hacia otra cosa diferente”. Gardner tiene razón en decir que lo que hace apasionante el trabajo de Brunner es la apertura de posibilidades. Desde 1941 se enfocó en investigar sobre la relación de la percepción y el aprendizaje, confrontándose directamente a las teorías conductistas de Skinner –muy aceptadas en ese tiempo– que afirmaban que el aprendizaje eran operaciones de memoria “útiles” que se daban en base a estímulos-respuesta. Una de las mayores críticas de Brunner al conductismo fue que sus teóricos basaban sus teorías en experimentos aplicados a conducta animal, y, por lo tanto, obviaban la dimensión sociocultural, así como la experiencia diferenciada que existe entre los animales y los seres humanos. Es por esto que él es el iniciador de una revolución cognitiva, pues rompe con la idea de que hay que enseñar conductas condicionadas y abre el campo para el estudio de las maneras en que se conoce y, por lo tanto, se construye el aprendizaje.

Esta aproximación a la enseñanza lo llevó a crear, en la década de 1950 junto a George A. Austin, el Centro de Estudios Cognitivos en Harvard. Durante estos años, se dedicó a desarrollar una teoría donde argumentaba que la mente no es pasiva al aprender- por lo tanto, no es una máquina de estímulo-respuesta- sino más bien que es activa pues tiene un largo repertorio de motivos, instintos e intenciones que dan forma a la comprensión y la percepción. Estas ideas las plasma en específico en su libro “El estudio del pensamiento” en (1956), que inspiró a una generación de psicólogos que rompieron con el conductismo. Entonces, su trabajo se enfocó, más que en generar conductas establecidas, en dar la posibilidad de pensar en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

El interés de Bruner por las habilidades cognitivas del niño y su relación con los contenidos educativos fue la base para el desarrollo de su teoría cognitiva, que fue uno de sus grandes aportes. En esta teoría, para Bruner una de las cosas principales para aprender es la participación activa del sujeto que aprende, sobre todo que el aprendiz transforme la información del exterior en conocimiento que debe ser procesado, trabajado y dotado de sentido. Por ello, Bruner concibe el desarrollo cognitivo como una serie de esfuerzos seguidos de períodos de consolidación. Según su teoría, en el proceso de conocer y aprender, el ser humano intenta categorizar los sucesos y elementos de la realidad en conjuntos equivalentes. Por lo tanto, las vivencias y la realidad devienen en conceptos al ser clasificados los diferentes estímulos que obtenemos del mundo. A este proceso activo Bruner le llama categorización.

Comparte con Piaget la idea de que el desarrollo se da en el trabajo y aparición de ciertas capacidades y que los sujetos comienzan a aprender cuando han dominado los componentes de un ejercicio o conjunto de conocimientos para proseguir a la siguiente etapa de aprendizaje. Pero en lugar de los cuatro estadios del desarrollo de Piaget, Bruner habla de

tres modelos de aprendizaje: enactivo, icónico y simbólico que son sistemas de procesamiento de la información con los que el alumno transforma la información que le llega y construye modelos de la realidad. a) el modo “enactivo” (representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella, por ejemplo, montando en bici uno se representa la bici). b) “Icónico” (en este caso se utilizan imágenes o esquemas para representar, por ejemplo, un dibujo puede representar una bici). Y, finalmente, c) el modo “simbólico” (representar una cosa mediante un símbolo arbitrario, por ejemplo, representar una bici mediante la palabra ‘bici’”) (Estaban-Guitart, 2009, p. 23).

Bruner arguye que se debe generar un *aprendizaje por descubrimiento* (Estaban-Guitart, 2009), ya que “es el mejor medio para estimular el pensamiento simbólico y la creatividad del individuo”. Esto tiene tres implicaciones de aprendizaje: i. Adquisición (donde se obtiene nueva información), ii. Transformación: cambiar vieja información en nueva información, iii. Evaluación: juzgar si es que el cambio de información tiene sentido.

En consecuencia, Jerome Bruner propuso el diseño del "currículum en espiral" que es una visión cíclica para la facilitación de la comprensión de los contenidos del aprendizaje. Bruner apunta que, para conseguir un verdadero aprendizaje, se debe buscar la motivación personal profunda, a esto le llama *aprendizaje por descubrimiento*. El currículo educativo en espiral, se basa en que los contenidos sean revisados de forma periódica para que cada vez se vayan re consolidando los contenidos ya aprendidos a la luz de la nueva información de la que se dispone. Se enseña en una espiral de complejidad que gira en torno de la transmisión de conocimientos, el educador realiza primero para ejemplificar la tarea, mientras resalta las distintas partes interesantes del proceso. A esta actividad Bruner le llama “andamiaje”.

Posteriormente, anima a los estudiantes para que lo intente por sí mismos; para este autor la mejor manera es la que logra presentar la tarea como un juego. Una vez que ha

logrado una parte de la tarea, el maestro debe alentar al alumno o alumna a que inicie una nueva misión de mayor dificultad para así lograr un nuevo desarrollo próximo sin que caiga en el aburrimiento por haberse alejado demasiado de su nivel de desarrollo. Así, se hace posible el lenguaje compartido entre educador y educando, incorporando conocimientos nuevos más allá de las instrucciones recibidas y las actividades realizadas. Se abren de esta manera, nuevas preguntas y curiosidades del alumnado.

El educador tiene la labor de la transmisión de conocimientos y al ser el aprendizaje para este autor un proceso de categorización o adquisición de conceptos, en el cual el lenguaje juega un papel fundamental, el docente funge como mediador entre los conocimientos específicos y la comprensión de los alumnos dependiendo de su etapa de desarrollo de los mismos será el modelo de representación que deberán utilizar los docentes. Es también, el encargado de activar el potencial intelectual del aprendiz además de ser un facilitador del aprendizaje pues entrega las herramientas para esto, mientras que también los guía para resolver sus errores por medio de la creación de estrategias pertinentes para los fines pedagógicos que tenga.

He aquí su gran contribución a la narrativa educativa ya que “fue uno de los autores que participó en este cuestionamiento con sus críticas a la deriva que tomó el cognitivismo en la Psicología. Para él, el conocimiento y la creación humana se divide en dos modalidades. La ‘paradigmática’ que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica. Y la ‘narrativa’ que está más centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. Bruner considera que el equilibrio entre estas dos modalidades, entre pragmatismo e imaginación, es esencial para una narrativa del yo saludable, y por tanto para una construcción identitaria ponderada. Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una manera similar a una conversación

entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde cristalicen unas representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo” (Hernández, 2008, p. 89).

Durante la presidencia de Nixon por las críticas que hace a las reformas educativas de este presidente en Estados Unidos, le son vetadas diversas investigaciones en Harvard y cambia de adscripción a la Universidad de Oxford. Durante esta época da un giro de lo cognitivo a lo cultural y en ese punto su enfoque narrativo: “Somos creaturas que cuentan historias, desde niños adquirimos el lenguaje para contar esas historias que tenemos dentro de nosotros”. En la psicología cultural de Bruner, según el antropólogo Clifford Geertz (2000) el “centro de atención es el compromiso individual con los sistemas establecidos de significado compartido, con las creencias, los valores y las comprensiones de aquellos que ya ocupan un lugar en la sociedad cuando somos arrojados a ella. Más que una psicología que ve la mente como un mecanismo programable, de acuerdo con Bruner, necesitamos una que la vea como un logro social” (p.175).

3.2. NARRATIVA IDENTITARIA COMO UNIÓN DE LA MULTI-METODOLOGÍA AUTOBIOGRÁFICA EXTENDIDA (MMAE) Y LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD.

El enfoque metodológico deberá construirse desde la participación de los alumnos pues indagamos sobre sus interacciones con los sistemas de diversos niveles crean su experiencia escolar para entenderlas desde una perspectiva ecológica, generando así una relevante pertinencia el uso de *los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (Díaz-Barriga, 2019). Primero, entendemos a estos como una herramienta investigativa o “instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que la diferencia del método y de la técnica” (Sanjurjo, 2009, p. 9).

La diferencia entre un método o técnica investigativa clásicos es que los dispositivos forman una red de tácticas, lo que les convierte “(...) en una máquina de añadir valor atravesada por la colaboración público-privada” (Holmes, 2006, p. 164). Más aún cuando se trabaja con adolescentes que experimentan una serie de cambios identitarios importantes, los dispositivos pedagógicos narrativos permiten “(...) plantear alternativas de acción, como instrumento o artefacto cultural que se crea o aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica” (Sanjurjo, 2009). Por consiguiente –y a diferencia de las técnicas o métodos– estos se mantienen abiertos a las demandas del contexto y las propias características del contexto de los sujetos de investigación, así como de los investigadores (Díaz-Barriga, 2019).

Por otro lado, estos dispositivos son llamados pedagógicos y narrativos porque forman parte de una corriente pedagógica conocida como *el giro narrativo en la educación* que siguiendo a Díaz-Barriga (2019) asevera lo siguiente: i. La vital importancia de la experiencia y la subjetividad en la construcción del aprendizaje pues es un acto social y ii. El acto de narrar en tanto actividad subjetiva que da al investigador-maestro información cualitativa en el presente de las vivencias estudiantiles, así como en el futuro generando prospectivas de apoyo y transformación de los escenarios educativos.

La narración es muy importante para este estudio ya que se centra en entender la complejidad de las experiencias de exclusión que viven los estudiantes de bachillerato por lo tanto los queremos escuchar, darles herramientas para expresarse con confianza y creatividad. Un propósito importante de esta tesis es relacionar su vida cotidiana en la escuela, así como sus resultados académicos, a la interacción de los diversos ambientes ecológicos de sus contextos y cuestionar enfoques cuantitativos y numéricos que reducen las opciones, capacidades y problemáticas del alumnado a simples números o calificaciones.

Por eso, estos son dispositivos activos y accionadores: primero, porque todas las partes (alumnos-maestros) participan de manera activa y segundo, porque vuelven a la enseñanza-aprendizaje una actividad que necesita ser accionada por la comunicación y el interés. Por lo tanto,

¿qué significa enseñar en forma narrativa? Si la esencia de la narración es la voz singular dentro de un contexto cultural, entonces, como en una pieza dramática, cada uno de nosotros debe encontrar sus propias maneras dramáticas de conectarse con los acontecimientos sociales, emocionales y académicos de la vida de nuestros estudiantes, como también de nuestra propia vida. Cuando compartimos una vida comunal, cada relato empieza en medio de otro relato. Se trata de un proceso abierto y exento de error, y mientras más gente cuente historias, mayor será el número de conexiones que se establezcan. (Paley, 1995, p. 145).

El uso de las dos metodologías no se contraponen a los métodos de trabajo que se utilizan cotidianamente en el bachillerato ya que estos se enfocan también en la construcción de la identidad, dos temas centrales del plan de estudios de la asignatura de orientación educativa. Aún más, su aplicación puede ser de gran ayuda para mejorar los resultados sobre el aprovechamiento escolar de la población adolescente ya que en éstos se insiste que además de estas estrategias pedagógicas, son centrales las propias reflexiones del alumnado, sobre todo entendiendo que nos relacionamos dentro de una clase de orientación educativa que intenta que ellos mismos analicen y tomen decisiones sobre su vida. En específico rastreamos lo que se conoce como *identidad narrativa* entendida

“como conciencia de ser uno mismo, pero, al mismo tiempo, ser integrante de un colectivo” (Menéndez- Varela y Gragori-Giralt, 2018, p.52) a través de la narración delimitando las posibilidades o no de hacer comunidad, por eso “la identidad sólo podrá

entenderse atendiendo a su doble génesis: histórica y biográfica. Coincidimos con Ricoeur (1999) en que el proceso de construcción de la propia identidad cobra significado gracias a la participación de los seres humanos en la cultura y sociedad a que se pertenece y, por tanto, la identidad no es un ente esencialista” (Díaz-Barriga, Domínguez y Zárate, 2018, p.92).”

Asimismo, posicionarse desde las capacidades narrativas de la educación con personas con discapacidad encuentra un desafío en el hecho de no “generar nuevas dinámicas de segmentación o diferenciación” (Ocampo, 2018, p.77). Por consecuencia, para el autor “la inclusión se convierte en una poderosa estrategia práctica y analítica de la política de la diferencia”, bajo la cual se crea “un significado positivo de la propia identidad” (p.77). Ambos dispositivos narrativos elegidos, la MMAE y los 5 pilares, usan como base la historia y la biografía de los participantes, y nos dan información distinta que permite recabar “las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción” (Monereo y Pozo, 2011, p.12). Por ello se complementan en un entendimiento mejor del contexto, que, al ser entendido a través de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, nos facilitarán áreas específicas de trabajo en la labor pedagógica en contextos como el que desarrollamos esta investigación y especificado en el capítulo anterior.

La siguiente tabla cruza el enfoque ecológico con la información precisa que nos dará cada una de las metodologías elegidas (MMAE y 5 Pilares). De muestra que, a pesar del enfoque ecológico y la transversalidad de ambos modelos, cada autor puso énfasis mayor en cada uno de los sistemas ecológicos dependiendo sus intereses investigativos. Para Petzold, en tanto psicopedagogo de la Gestalt, el cuerpo o corporeidad es la base conectora de toda identidad que experimentes, encarna, practica y crea relaciones. Si bien jamás separa los demás pilares de la construcción identitaria, sí se enfoca fuertemente en la corporeidad

entendiendo también que la terapia integrativa a la que él se dedica tiende a hacer un tratamiento desde el sujeto y él incorpora una visión ecológica y social a su práctica.

Por otro lado, Esteban-Guitart deja ver su interés mayor en la ecología del aprendizaje, entiéndase las estructuras sociales y culturales más amplias relacionadas a aprender; esto es, en grupos más grandes de sujetos interactuando como la familia, la escuela, los amigos, los maestros y los administrativos. Esta diferencia es sustancial entre ambos autores, ya que Petzold hace honores a su conocimiento profundamente gestáltico y ahonda de manera más completa en la identidad al concebirla desde el fondo y la forma que integra no sólo relaciones sociales sino las corporales. Mientras que Esteban-Guitart (2012), tiene una visión más sociológica, y, por lo tanto, general. Lo anterior, justifica aún más el uso y entrecruce de ambas metodologías pues nos permite especificar mayormente en las experiencias de los alumnos.

Tabla 10

Triangulación entre el Modelo Ecológico, Los Pilares de Petzold y los FdeC e I

Sistema ecológico	MMAE. (Esteban-Guitart, 2012: 591)		5 pilares de la identidad	
	Microsistema			Corporeidad
Mesosistema	Fondos Sociales de Identidad.	Personas y relaciones significativas.	Red social	Personas que son importantes para nosotros, “con las que vivimos y trabajamos juntos, en las que podemos confiar, personas para las que también podemos estar presentes y para las que significamos algo” (Petzold, 2003: 995).
	Prácticas de Identidad.	Cualquier afición o actividad significativa como el trabajo, los deportes, la música o el arte.	Trabajo y desempeño académico	“Los logros que alcanzamos en el área de trabajo, la satisfacción laboral, la sensación de logro, la alegría por los propios logros, pero también el trabajo alienado, la carga de trabajo, los requisitos de desempeño abrumadores y cumplidos o faltantes determinan nuestra identidad a largo plazo” (Petzold, 2003: 995).
Exosistema	Fondos Geográficos de Identidad.	Cualquier territorio que uno puede mostrar vinculación e identificación como un río, un país, una montaña.	Seguridad material	La garantía material, como ingresos o propiedades, es esencial. “La falta de seguridad material pesa mucho sobre nuestro sentido de identidad” (Petzold, 2003: 996).

	Fondos Culturales de Identidad.	Cualquier instrumento o artefacto físico y simbólico (arbitrario y convencional): banderas, símbolos nacionales.		
Macrosistema	Fondos Institucionales de Identidad.	Mecanismos de orden social y cooperación que normalizan la conducta de las personas.	Sentido de vida	Valores sociales y personales que le damos a nuestros actos e interacciones.

Nota: basada en Bronfenbrenner, Estaban-Guitar y Petzold.

Ambas herramientas (MMAE y 5 pilares) utilizan un enfoque narrativo para abordar la identidad, pero la información en el ámbito educativo sólo puede ser útil si se le interpreta. ¿Quién en realidad dilucida la biografía y las mutaciones identitarias de los sujetos? La repuesta es doble: primero, el narrador se interpreta a sí mismo pues intenta darle un sentido total o hermenéutico a su historia (Delory-Momberger, 2009). Segundo, en tanto dispositivo de investigación educativa, la preparación del docente desde un enfoque sociocultural ayuda a entender los sentidos que le dan los sujetos narradores al posicionarles dentro relaciones sociales, históricas, económicas para entenderles y proponer apoyos personales e intervenciones sociales que les permitan un mejor desarrollo personal y académico.

Así como la identidad narrativa es un concepto que engloba una postura investigativa, existen diversas actividades que pueden conformar el dispositivo pedagógico a utilizar basándose en los intereses del docente y el alumnado. Recapitulando, se explican a continuación algunas premisas importantes para explicar la construcción de la identidad narrativa desde la mirada sociocultural.

Tabla 11

Entrecruce Identidad Narrativa, MMAE y 5 Pilares de la Identidad

Identidad Narrativa (Díaz-Barriga, 2019)	Fondos de identidad y de técnicas autobiográficas en la MMAE (Esteban- Guitart, 2012)	5 Pilares de la Identidad (Petzold, 1987)
Formada por la experiencia de los participantes a través de la expresión personal en un proceso introspectivo en co-existencia con otras experiencias subjetivas (intersubjetividad) en contextos situados.	<i>Prácticas de identidad o fondos prácticos de identidad.</i>	Corporeidad
Además de ser experiencia, es una cognición situada en relaciones sociales con diferentes grupos y agentes. Se aprende de la interacción entre todos.	<i>Fondos sociales de identidad.</i>	Red social
La identidad es un reflejo de la cultura y se crea y circula por medio del lenguaje construye a través del lenguaje y prácticas sociales comunicativas.	<i>Fondos geográficos de Identidad.</i>	Valores e ideales
	<i>Fondos institucionales de identidad.</i>	Seguridad material

Nota: basado en Díaz-Barriga, Esteban-Guitart, Petzold.

Este diseño buscará, como mencionábamos anteriormente, ahondar en la exclusión de un grupo de estudiantes de preparatoria y Hans, un estudiante de bachiller con discapacidad visual. Para entender cada uno de los componentes en este dispositivo de investigación que cruza las propuestas de Esteban-Guitart e Hilarion Petzold tendremos que ahondar en las posibilidades interpretativas de la narrativa para investigar la identidad. Finalmente cruzaremos los aportes de cada una para entender las formas en las que contribuyen a un estudio ecológico de la experiencia educativa en el bachillerato.

3.3. LA MMAE: IDENTIDAD, AUTOBIOGRAFÍA Y NARRATIVA CON HANS.

El objetivo del estudio es incorporar a la práctica educativa del bachillerato actividades para vincular mejor la escuela con la sociedad y la familia; y revisar la

continuidad o discontinuidad de las experiencias que los estudiantes han construido como fondos de conocimiento. Y que, con las actividades para la identificación de los fondos identitarios de los estudiantes, estas sirvan de plataforma para desarrollar mejor el trabajo escolar y para facilitar la necesaria intervención docente, reforzando los lazos Escuela-Alumno-Familia; se identificarán métodos para articular a la triada por la vía del desarrollo de la confianza mutua de sus elementos.

En el caso del uso de la MMAE se investigan los Fondos de Conocimiento e Identidad y, como veíamos en el capítulo anterior, estos implican las experiencias del contexto sociocultural que el estudiante ha construido dentro de su ámbito familiar, sus grupos de pertenencia y la escuela. En este trabajo se realiza un estudio para identificar las acciones que debe realizar la escuela para facilitar el reconocimiento de los fondos identitarios y poder establecer la continuidad del aprendizaje a través de la triada Escuela-Alumno-Familia, con la participación del personal docente. La MMAE se enfoca en los planos intra e intersubjetivo de la identidad narrativa. Las técnicas de recopilación de datos o actividades pedagógicas que utilizan son: multimetodología autobiográfica extendida por actividades, categorías y técnicas, procedimiento del avatar y procedimiento para mi caja de herramientas. Las cuales se describen en seguida, en las Tablas 12, 13 y 14.

3.3.1. Multimetodología Autobiográfica Extendida por Actividades, Categorías y Técnicas

Tabla 12: Multimetodología Autobiográfica Extendida por Actividades, Categorías y Técnicas

Actividades: “conjunto a recursos visuales, narrativos y creativos que son habituales en la investigación cualitativa”	Categoría	Técnica utilizada
MMAE	<u>Entrevistas a profundidad:</u> historias de vida y entrevistas sobre fondos de conocimiento e identidad.	Incidente crítico: Narraciones de “situaciones, capaces de desestabilizarnos de tal modo que pongan en crisis nuestra forma de posicionarnos frente al mundo, pueden constituir, a mismo tiempo, unos dispositivos idóneos para cambiar nuestras identidades personales y profesionales” (Monereo, 2023, p.15).
	<u>Análisis de los artefactos-rutinas-formas de vida:</u> identificación de artefactos culturales.	Caja de Herramientas: “La invención y empleo de una herramienta por los miembros de una comunidad no solo facilita la acción y aumenta su eficacia, sino que cambia de manera sustancial la forma, estructura y carácter de la actividad. Visto así, las herramientas son “depósitos culturales” (Wilson y Myers, 2000), puesto que encarnan la historia de una cultura, proporcionan medios poderosos de transmisión de esta, pero también permiten o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales” (Díaz-Barriga, 2019, p. 219).
	<u>Retrato o dibujo identitario:</u> autodefinición, dibujo de sí Mismo.	Avatar: “ <i>mi yo en el ciberespacio</i> . Un avatar es una representación icónica, realista o simbólica, que se asocia a un determinado cibernauta o usuario de la red para su identificación” (2019, p. 214).

Nota: basada en Esteba-Guitart y Díaz-Barriga.

La forma de conducir estas dinámicas estará dictada por la información que pretendemos recabar. A continuación, describo cada una de ellas y los diseños que fueron aplicados a Hans al ser el centro de la investigación por lo cual utilizamos un mayor número de herramientas investigativas para ahondar en la construcción de la identidad.

3.3.2. Procedimiento del Avatar

Tabla 13 Procedimiento del Avatar

Fase	Diagnóstico con el objetivo de ir desarrollando procesos narrativos de autorreflexión.
Número de sesiones	2
Encuadre	Como actividad diagnóstica, el avatar es el inicio de la exploración de dibujos identitarios en los estudiantes. Comparto con Adam Poole (2017) la idea de que los avatares “ofrecen a los investigadores una estrategia que no solo es conceptualmente acorde con la interacción social digitalizada, sino también una estrategia que encarna y promulga la educación prospectiva, es decir, la creación de conocimiento fluido en forma de textos multimodales” (p.5). Es interesante su uso ya que como varios autores arguyen, el mundo virtual y el físico comparten prácticas sociales e interacciones sociales que se dan tanto en línea como fuera de línea. (Poole, 2017). Entonces hay una reciprocidad entre la identidad on-line y la identidad del mundo real.
Preparación (Sesión de presentación, discusión y acuerdos)	<p>1. Después de trabajar el concepto de identidad durante varias sesiones como parte del programa de la materia, comencé a introducir actividades prácticas con Hans para aplicar y reflexionar sobre dicho concepto.</p> <p>2. Abordamos primero la idea de un avatar o un dibujo virtual en BitMoji Basándome en la definición propuesta por Díaz-Barriga (2019) discutimos que su función era la propia identificación ante los demás, esto era posible de dos formas: una <i>epónima</i> resaltando sus características hoy o de manera <i>pseudónima</i> al recrear sus condiciones de género, raza, identidad sexual, etc. y hacer una búsqueda de un <i>yo idealizado</i> para crear una apariencia deseada.</p>

	<p>3. Para que Hans ahondara más en la construcción de su avatar, utilizamos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Quién soy? ● ¿De dónde vengo? ● ¿Hacia dónde voy? ● ¿Qué quiero ser? ● ¿Qué quiero hacer?
<p>Implementación y descripción de actividad (Entrega y presentación de resultados)</p>	<p>Por el tiempo disponible por sesión en la materia, se trató de una dinámica corta en la cual juntos sólo hicimos la fase de preparación y realizó el avatar en soledad para provocar la introspección. El propio día de la entrega y presentación se hizo la evaluación de la misma. Al entregar le pedí explicar. Hubo reticencia a presentarlo frente a todo el grupo por tratarse de un ejercicio autoafirmativo que le hacía a Hans sentirse expuesto frente a sus compañeros, por lo anterior pasó personalmente a explicar su avatar.</p>

3.3.3. Procedimiento para Mi caja de herramientas

Tabla 14: Procedimiento para Mi caja de herramientas

Fase	Diagnóstica con el objetivo de ir desarrollando procesos narrativos de autorreflexión y posibilidades de diálogos grupales. Esta vez aumentando las narrativas hacia los instrumentos culturales.
Número de sesiones	2
Encuadre	La caja de herramientas es un dispositivo narrativo que, a través de fotos, dibujos o imágenes, pide a sus participantes planteen los artefactos culturales imprescindibles en alguno de sus roles sociales (estudiante, trabajador, madre, hijo y otros.); ya que “las funciones psicológicas superiores (memoria mediada, atención voluntaria, pensamiento verbal) se caracterizan por la apropiación y uso de artefactos culturales, “medios auxiliares”, que permiten

	<p>amplificar, regular y dirigir la acción humana” (Vygotski en Esteban-Guitart, 2010, p. 52).</p> <p>Por lo tanto, aquellos objetos que utilizamos diariamente son más que simples pertenencias o mercancías, sino que materializan relaciones históricas, sociales, económicas y culturales que denotan nuestra participación en el entorno y nos relacionan a grupos sociales. “Es decir, los artefactos, signos o símbolos culturales (lenguaje, Internet, notación matemática, dibujo, etc.), valorados por una comunidad, en un momento histórico determinado, permiten controlar y regular los procesos cognitivos y la conducta en general” (Esteban-Guitart, 2010, p. 55).</p> <p>Son símbolos culturales en tanto tienen una carga significativa que más allá de su función. En la narrativa esto es útil pues al describir las relaciones que entablamos con nuestros artefactos culturales generamos información sobre nuestra relación con una serie de objetos que cumplen funciones sociales y han tenido una “vida” con nosotros y por ello los valoramos.</p>
Preparación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basándome en la idea de Díaz-Barriga y Vázquez (2018), platicamos sobre los objetos y su vida cotidiana para entender su importancia y valor. 2. Como ejemplo le compartí la caja de herramientas que realicé como estudiante del posgrado en pedagogía. Le invité a hacer preguntas sobre mi propio dispositivo y a entablar una conversación. <p>Fig. 30</p> <p><i>Caja de Herramientas de Lidia Capistrán</i></p>



LIDIA CAPISTRÁN HERNÁNDEZ

LIDIA CAPISTRÁN HERNÁNDEZ



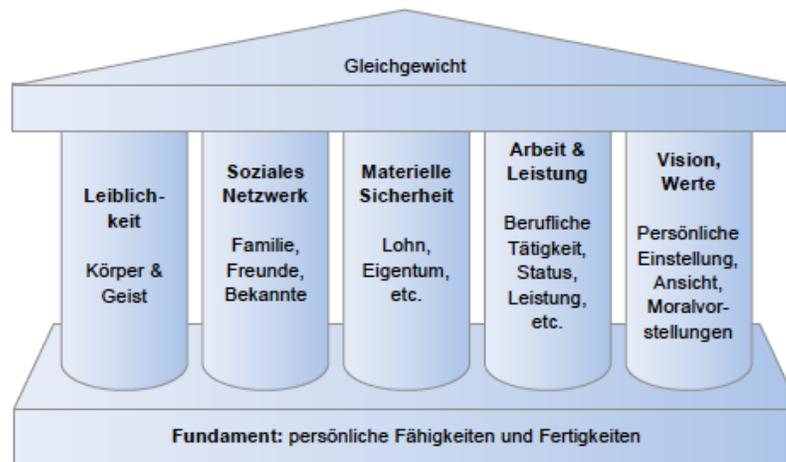
	<p style="text-align: center;">MI CAJA DE HERRAMIENTAS</p> <p>En mi caja de herramientas incluyo mis lentes como herramienta principal, porque si los olvido ya no podría trabajar, ni leer, mi cuaderno para asistir a los seminarios y mis marcadores, lápices y plumas, porque son mis herramientas indispensables para presentarme a las actividades del doctorado .</p> <p>Considero también muy importante, mis libros de investigación y de idiomas, en inglés y en Italiano, mis diccionarios, la USB, la computadora imprescindible para cualquier tarea en el posgrado.</p> <p>Mi mochila es en la que guardo todas mis herramientas, también es ineludible como mi celular, pero todavía puedo vivir sin el, sin embargo es necesario para comunicarme, como diccionario, para sacar fotos, hacer grabaciones y otras cosas más.</p> <p>La caja que está iluminada está abierta al aprendizaje y a una investigación útil y además espera ser cerrada con una excelente tesis.</p> <p style="text-align: right;"><small>LIDIA CAPISTRÁN HERNÁNDEZ</small></p>
Ejecución	<ol style="list-style-type: none"> 1. La consigna de la actividad fue que pensara en las cosas que le son necesarias para estudiar y tener un buen aprendizaje. 2. Las preguntas detonadoras durante la actividad fueron las siguientes: ¿Qué herramientas lo constituían como estudiante? ¿Por qué? ¿Cuáles cosas les ayudaban a aprender mejor? ¿Por qué?

3.4. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD PETZOLD: ENFOQUE INVESTIGATIVO MIXTO CON HANS Y SU GRUPO

Este método está indicado especialmente para situaciones de cambio en la vida de los sujetos y es un concepto de la terapia integradora desarrollado por Hilarion Petzold (Eremit y Weber, 2016). Estos se basan en la idea simbólica de que la identidad está construida a través de 5 pilares, lo que nos hace mantener el equilibrio en tanto sujetos sociales con los demás dentro de nuestros contextos. Sin embargo, cuando algún incidente fuerte o cambio ecológico sucede, estos cambian de forma significativa y de no mantener el resto de los pilares fuertes, nuestra existencia puede colapsar. Idealmente deben estar equilibrados y llenos en un alto grado lo cual representaría una identidad fuerte o equilibrada.

Figura 18

5 pilares de la identidad de Petzold en gráfica.



Nota: Retomado de Kellenberger, s.f.

Uno de los grandes aportes de este dispositivo narrativo es que permite la introspección y la prospección de los sujetos ya que reconoce que “la forma en la que afrontamos nuestras experiencias (reflexión, reconocimiento o negociación) también puede influir o cambiar nuestra identidad y volver o replantear un equilibrio en los pilares” (Belchior, 2020, p. 9) por lo que este método tiene una intención de generar intervenciones educativas o de cualquier otra índole en el desarrollo de las personas.

Según Petzold (2016), la identidad es triplemente compleja: por un lado, es unicidad o sea complitud, por otro lado, es un proceso en continuo devenir a la par de la experiencia del sujeto y finalmente está compuesta de diversas características como el género, la educación, el origen, la religión, las características físicas y sus desarrollos. “La identidad se desarrolla en la interacción, en los encuentros y confrontaciones, en la correspondencia y la cooperación en el espacio social y ecológico y en la dimensión de la historia personal y colectiva” (Belchior, 2020, p. 5), por eso es de nuestro interés esta metodología ya que al encontrarnos en los cambios ecológicos propios de la etapa de la adolescencia de los

estudiantes, podremos conocer según ellos mismos qué pilares necesitan apoyo y cuales están mejor cimentados para no descuidarlos. Haremos entonces una interpretación relacional que se hace cargo de las diferencias dadas en la socialización donde “las personas intercambian ideas con sus semejantes en procesos interactivos” (Belchior, 2020, p. 5). Para ello retómenos con mayor profundidad la información que nos proporciona cada pilar:

Figura 19

Interpretaciones personales y relacionales de cada pilar.

Pilar	Interpretación Personal (Lo que dice el estudiante)	Interpretación Relacional (Lo que el educador puede analizar)
Corporeidad: El yo como fenómeno corporal desde dónde se forman el ego y la identidad (Belchior, 2020).	Aceptación propia y prácticas de equilibrio y bienestar personal.	Prácticas sociales entorno al cuerpo
Red social: La experiencia del yo soy no es concebible sin el tú y el nosotros.	Identificaciones con los demás.	Roles que el contexto social atribuye a una persona
Trabajo y desempeño: Evento social por medio de la cual lo creado es visto, evaluado, recompensado y pagado por otros.	La remuneración recibida por mi trabajo es acorde a mis expectativas, el trabajo que realizo tiene remuneraciones diversas importantes para mí.	Valor que se le da en la sociedad y mi contexto inmediato a mi trabajo.
Seguridad Material: seguridad, pertenencia e integración al contexto de una persona.	Percepción de la seguridad económica y pertenencia al ambiente social material propio.	Fenómenos económicos, sociales, culturales e históricos que permiten sentir estabilidad o no en el contexto
Sentido de vida (valores e ideales): significados y normas que nos representan, defendemos y creemos.	Labor personal por practicar los valores e ideales propios.	Aceptación de los valores comunicados por mi entorno

Nota: basada en Belchior (2020)

Como parte de la terapia integrativa de la Gestalt, uno de los aspectos más interesantes del trabajo de Petzold es que da un lugar profundo a la experiencia corporal y la une, de manera ecológica, aunque no lo denomine así, con el tiempo histórico y el social: “La seguridad del cuerpo vivo -de todo ser humano- y la integridad del mundo como espacio vital

de los vivos no pueden entenderse separadamente, garantizados e influidos por la intervención” (Petzold, 2016, p. 4). Los pilares ejemplifican a su vez una transversalidad es un concepto central que caracteriza de manera específica la esencia del “un pensar, sentir, querer y actuar abierto, no lineal, procesual, pluriforme que en permanentes transiciones y transgresiones de la realidad perceptible y los Mundos del pensamiento y la imaginación que atraviesan áreas del conocimiento y la capacidad humana para conectar niveles de conocimiento, metodologías y prácticas, una "navegación" como "movimientos de búsqueda sistemática" en la complejidad del conocimiento y áreas de práctica en las que se pueden ampliar los horizontes de conocimiento y el campo de acción” (Petzold, 1981, p. 1).

El autor añade a la narrativa que la historia de vida es un continuum de una narración de vida y un proyecto de vida en conjunto y sobre esta se crean los posibles nuevos planes de vida significativos (Petzold, 2018). Por lo tanto, se trata de un enfoque investigativo mixto ya que se unirán los cuestionarios cuantitativos pertinentes en torno a los 5 pilares, así como las propias narraciones y creaciones artísticas con arcilla de los estudiantes. “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos sí una forma o método de pensar cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 10). El continuum narrativo prospectivo es la vía para realizar investigación entrelaza a las dos anteriores (cuantitativa y cualitativa) y las mezcla, pero es más que la suma de las dos anteriores e implica su interacción y potenciación.

Aplicamos esta herramienta de investigación a Hans y al grupo con la finalidad de conocer la conformación, estabilidad y desestabilidades de los 5 pilares de la identidad del

grupo de investigación y su relación con la exclusión en su trayectoria escolar, así como áreas de oportunidades para la intervención y acompañamiento. Durante su aplicación tomamos en cuenta las siguientes preguntas como guías de las conversaciones creadas en esta: ¿cómo están los 5 pilares de la identidad de Hans y su grupo? ¿Cómo afecta lo anterior sus trayectorias escolares? ¿Los alumnos son capaces de nombrar y ser críticos sobre los aspectos que conforman su identidad? ¿A qué aspectos identitarios le dan más énfasis y cuáles intentan no abordar? ¿Existe una repetición y/o concordancia en estas respuestas? ¿Cómo conceptualizan la identidad y cómo delimitan sus componentes?

Los 5 pilares de la identidad como metodología mixta que permita el trabajo con adolescentes de la preparatoria a través del autoconocimiento, el arte, la relajación y la autocrítica. Principalmente nos interesa saber cómo está sostenida su identidad para analizar e identificar las oportunidades de intervención tanto para ellos como para la institución escolar ante la exclusión social.

3.4.1. Diseño mixto basado en los 5 pilares de Petzold

Figura 20: Diseño mixto basado en los 5 pilares de Petzold

<i>En la ruta mixta se utiliza evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.</i>		
	Gráfica Visual de los 5 Pilares	Mis 5 pilares en arcilla
Tipo de herramienta	Mixta	Cualitativa
Descripción de herramienta:	Visualización cuantitativa de porcentajes basados en respuestas del grupo y análisis cualitativo narrativo de sus respuestas.	Análisis narrativo de sus esculturas identitarias.

3.4.2. Gráfica Visual de los 5 pilares.

Figura 21: Gráfica Visual de los 5 pilares.

Fase	Diagnóstica para reflexionar sobre sus conformaciones identitarias de manera personal y con función cuantitativa para el estudio.
Número de sesiones	2
Encuadre	<p>Cuantitativo a través de cuestionarios y la visualización de los pilares por el tratamiento estadístico de las respuestas. Kellenberger propone que en base a las siguientes preguntas se rellenen estadísticamente cada uno de los pilares: ¿Qué pilar aporta más al balance de la persona o grupo? ¿Cuáles están más descuidados en este momento?</p> <p style="text-align: center;">Figura 22</p> <p style="text-align: center;"><i>Gráfica visual de los pilares de la identidad de Kellenberger (s.a.)</i></p> <p style="text-align: center;"> Leiblichkeit Körper & Geist (Ernährung, Bewegung & Sport, Schlaf, psychische und physische Gesundheit, aktuelle Fitness / Leistungsfähigkeit, Zeit für sich selbst, ...) </p> <p style="text-align: center;"> Soziales Netzwerk Familie, Freunde, Bekannte (Partner, Herkunftsfamilie, Verwandtschaft, Schulfreunde, Berufskollegen, Verein, Gemeinde, weitere Gruppen, Haustiere, ...) </p> <p style="text-align: center;"> Materielle Sicherheit Lohn, Eigentum, Status, etc. (Haus, Wohnung, Auto, Einkommen, Vermögen, Gesellschafts-schicht, ...) </p> <p style="text-align: center;"> Arbeit & Leistung Berufliche Tätigkeit, Status, Leistung, etc. (Inhalt der beruflichen Tätigkeit, Aus- und Weiterbildungen, Arbeits- / Vereinsposition, Entfaltungsmöglichkeiten, Zufriedenheit im Beruf, ...) </p> <p style="text-align: center;"> Vision & Werte Persönliche Einstellung, Ansicht, Moralvorstellungen (Leben nach dem persönlichen Lebenssinn, Glaube / Spiritualität, berufliche und/oder private Vision, ...) </p>
Preparación	Presentación de los 5 pilares de Petzold y discusión sobre el significado y pertinencia de cada uno.
Implementación (Entrega y presentación de resultados)	Se realizó esta actividad como tarea. El día de la entrega, les pedí que contestaran las preguntas de Kellenberger para posteriormente yo poder hacer una hoja diagnóstica del estado general del grupo. Además, añadí un par de preguntas más para poder situar el porcentaje de sus respuestas: ¿En qué porcentaje crees que se encuentra lleno cada pilar? ¿Qué está

	<p>haciendo que en mi vida este pilar sea o no estable? ¿Qué necesito más o menos? ¿De dónde puedo obtener el pilar que necesito?</p> <p>Con base en sus respuestas tracé en Excel una hoja estadística de las mismas que diera como resultado los pilares grupales. Además, al tratarse de una investigación mixta, rastree las palabras que más se repetían en sus pilares para hacer una visualización tipo “nube de palabras” y complementar los datos estadísticos con el discurso de los alumnos.</p>
--	---

3.4.3. Mis 5 pilares en arcilla.

Figura 23: Mis 5 pilares en arcilla.

Fase	De intervención para reflexionar sobre su autopercepción en su desempeño escolar.
Número de sesiones	2
Encuadre	<p>Esta investigación utiliza al arte de la misma forma que la Gestalt la entiende, donde su finalidad en las investigaciones es que sean “como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior, dentro de la investigación cualitativa; como tal estaría dentro del grupo de formas alternativas de investigación. Se utiliza en la investigación en educación, ciencias sociales, humanidades y arte terapia” (Hernández, 2008, p. 93). Considerando la importancia que Petzold le da al cuerpo como centro intersubjetivo de toda relación que generamos con el mundo, elegimos un método como la arcilla en tanto tiene una gran carga sensible en la piel al utilizarse. Coincidimos con una de las pioneras de arte terapia gestáltica, Rhyne (1975), en que con estas técnicas es posible “pensar con los sentidos puede ser parte del proceso terapéutico, asumiendo las imágenes creadas por el paciente como isomórficas con sus patrones de conducta (isomórfico tiene que ver con que sus formas se estructuran de</p>

	<p>manera similar). Así las dinámicas de estructuras percibidas en pinturas pueden ser transportadas al reconocimiento de patrones de conducta, y así una expansión del darse cuenta del cliente puede traer cambios a su existencia” (p.175).</p>
Preparación	<p>1. Pedir a los estudiantes para la siguiente clase que trajeran arcilla para hacer la escultura de sus 5 pilares.</p>
Implementación	<p>1.- Comenzamos con una actividad de relajación de respiración y música suave.</p> <p>2.- Utilizamos las siguientes definiciones, preguntas y situaciones detonadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El autoconocimiento, autocuidado, autoconcepto y autoimagen de mi cuerpo (percibo como me siento, como lo nutro, como lo ejercito y lo acepto tal y como es). b) Trabajo, (rendimiento escolar e identidad profesional). c) Sentido de vida (valores culturales, respeto y otros.). d) Relaciones sociales (interacción familiar, pareja, amigos y compañeros). e) Seguridad material, me da tranquilidad y paz (tener una vivienda, alimentación, trasladarme a mi escuela, me da libertad y autonomía para mi desarrollo personal). <p>3.-Después de realizar la actividad en arcilla y escribir el significado de cada pilar, se propiciaba la integración del grupo al invitarles algo de comida y bebida en momentos que pudiera haber hambre para poderla saciar, a lo que era común que algunos chicos se acercaban a mí para darme las gracias a través de un abrazo.</p>

CAPITULO IV. LA EXPERIENCIA GRUPAL DE UN AMBIENTE ESCOLAR DIVIDIDO COMO EXO Y MESOSISTEMA DE EXCLUSIÓN.

Repasando lo antes visto, recordemos que los **macrosistemas** son “*los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura*” (Bronfenbrenner, 1979, p. 27), en consecuencia, estos tienden a compartir rasgos con los micro, meso y exosistemas pues en su seno se desarrollan las ideologías y creencias que median las relaciones ambientales de los sujetos.

Al abordar la exclusión como categoría de investigación durante los capítulos anteriores, constatamos teórica y estadísticamente que el macrosistema moldea también al **exosistema**, recordando que éste es “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (p. 44) como las políticas nacionales e internacionales escolares, de salud y atención a personas con discapacidad. De esta manera, en este apartado del capítulo buscaremos a través de una metodología basada en la narrativa, las experiencias que apunten y califiquen las situaciones de exclusión específicas que viven los estudiantes que sirvan como guía para generar intervenciones pedagógicas pertinentes para este contexto.

Para lo anterior es necesario recordar que “la etimología de la palabra “narrativa” se encuentra estrechamente relacionada con el término “conocimiento basado en la experiencia” (Díaz-Barriga, 2019, p. 13); de acuerdo con esta autora la búsqueda en estas narraciones que estamos por repasar y analizar no es aquella de la verdad– pues no son una calca exacta del mundo– en su lugar, exploramos la verosimilitud en la que concuerdan con cierta visión de la experiencia escolar, en este caso de los estudiantes de bachillerato que van a la misma escuela que Hans. A continuación, mostraré los propios relatos e indagaremos en la

información que eso nos arroja sobre el desarrollo ecológico de los estudiantes de bachillerato en este plantel desde un análisis mixto donde la aproximación cualitativa de los datos se hará gracias al contenido semántico de las entrevistas realizadas.

Ahora bien, ya que el objetivo principal de la tesis ha consistido en abordar el fenómeno de la exclusión en la experiencia escolar del bachillerato desde la perspectiva de los pilares de la identidad de Petzold y los Fondos de Conocimiento e Identidad, esto nos pone en sintonía con autores como Coll (2013) y Subero (2018) en la búsqueda de explorar los roces entre enseñanzas entre los mapas curriculares de la escuela, los de sus lugares y sociedades de origen y las expectativas e intereses propios y aprendizajes que se pueden entrever en sus prácticas cotidianas. En específico para poder dar vías de atención desde una perspectiva como la ecológica que apunte hacia la cohesión social.

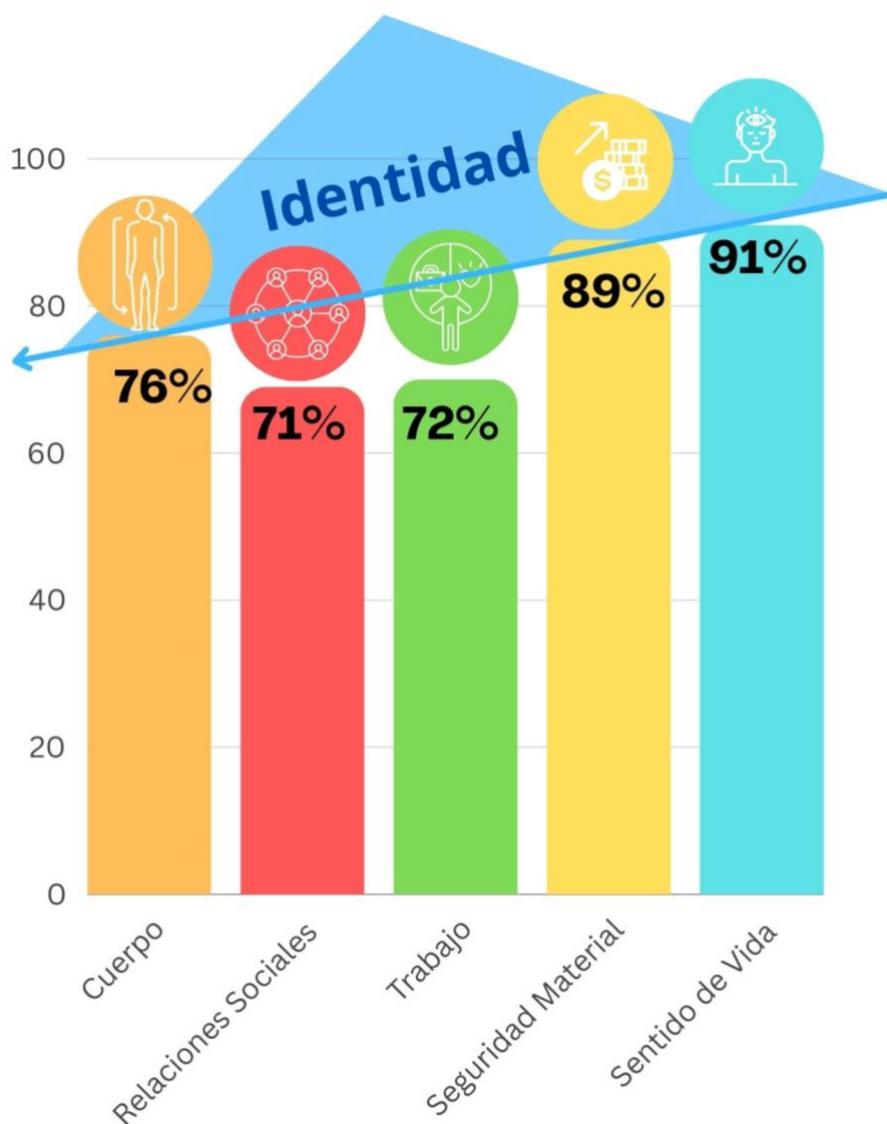
4.1. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD Y EL AUTOCONOCIMIENTO EN LA ADOLESCENCIA.

Una vez aplicadas las actividades descritas en el capítulo anterior en torno a los 5 pilares de la identidad se procedió a hacer el análisis del discurso de las y los alumnos. Para crear los campos semánticos que daban sentido a sus experiencias, se utilizaron los sustantivos con los que nombran a cada pilar y se dio énfasis en los adjetivos calificativos por medio de los cuales expresaban y caracterizaban su experiencia escolar en su paso por la prepa. Recordemos que esta investigación es al mismo tiempo cualitativa– porque se detectó la frecuencia de aparición de ciertos juicios de valor compartidos en las narraciones– pero también una con fines estadísticos grupales por lo que cada pilar se analizará de manera particular pero también en conjunto pues la identidad es un constructo completo que se forma por cada uno de ellos. En conjunto, los 5 pilares de la identidad del grupo de investigación

reflejaron los siguientes porcentajes: cuerpo-corporalidad 76%, relaciones sociales 71%, Trabajo y rendimiento académico, Seguridad material 89% y sentido de vida 91%.

Figura 24

5 pilares de la Identidad del grupo de investigación.

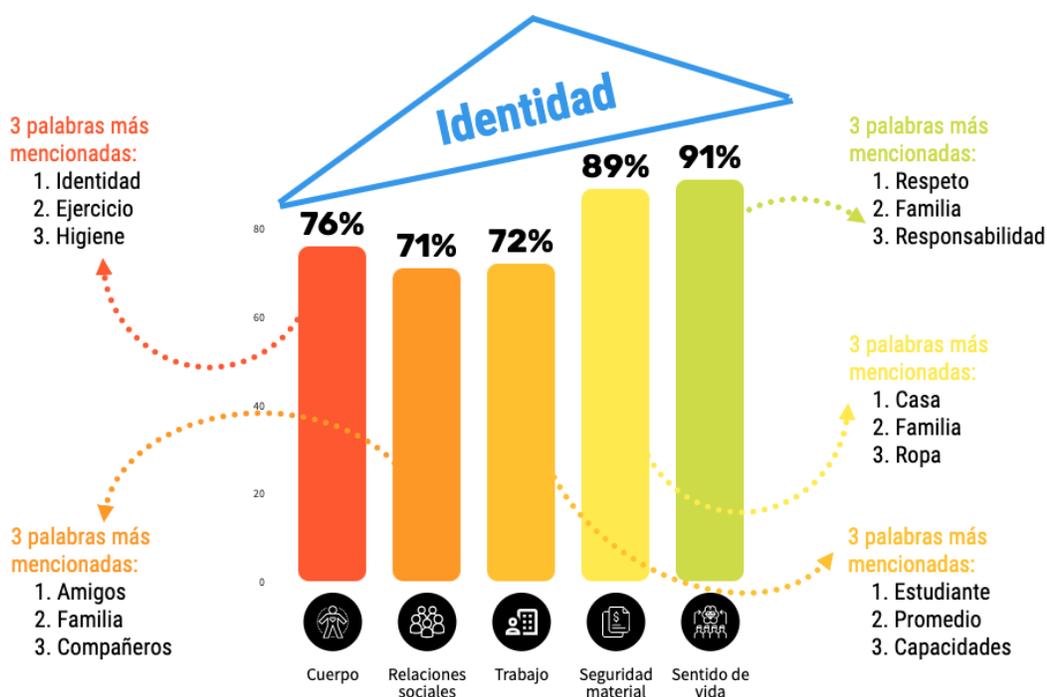


Podemos notar en el gráfico anterior que el “techo” de la identidad se inclina hacia la izquierda falta de equilibrio entre los pilares. Esto, debido a la etapa actual de transición psicológica, biológica y social en la que se encuentran alumnas y alumnos por estar en la

adolescencia, y es común que sientan más apoyo en las instituciones que conformaban mayoritariamente su antigua experiencia identitaria (la niñez), entiéndase la familia y el hogar; mientras aquellas que se encuentran menos sólidas son las que están cambiando como el cuerpo y relaciones sociales, gracias a los cambios biológicos y psicológicos individuales, así como el trato y las dinámicas en la preparatoria las cuales son distintas a las que sostenían en anteriores etapas escolares, pues ellos y ellas empiezan a tener más poder de decisión en sus actividades y a conocer nueva gente.

Figura 25

Palabras más mencionadas por pilar.



Ahondaremos más adelante en cada uno de los sentidos que dio el grupo a cada palabra que utilizó al describir sus pilares, pero de manera general podemos comenzar nuestro análisis presentando las 3 palabras más mencionadas por ellas y ellos. En el pilar del *cuerpo* son: i. Identidad (entendida como materialidad que permite a los demás

identificarlos); ii. Ejercicio (para modificar su aspecto físico); iii. Higiene (para mostrarse presentables a los demás). En cuanto al pilar de las *relaciones sociales* nombraron en primer y segundo lugar a sus pares, ya fuese como (i) Amigos o (ii) Compañeros como nuevos vínculos que los relacionan con la sociedad y en tercer lugar a su (iii) familia.

En el pilar del *trabajo* mencionaron su rol como (i) estudiante como única actividad que les daba valor y lo relacionaron con (ii) el promedio (calificaciones) que obtenían y (iii) las capacidades mayormente intelectuales y laborales que pudiesen obtener. En el pilar de la *seguridad material* en primer lugar aparece (i) la casa seguido de (ii) la familia centro de seguridad económica y afectiva. En estos resultados de la gráfica visual de los 5 pilares, actividad escrita en la metodología, el alumnado dejó ver de manera un poco tímida aún sus descripciones sobre cada pilar. Sin embargo, después de realizarles el modelado de arcilla, notamos que ahondaron más en sus sentires y apreciaciones después de realizar el trabajo con arcilla. Esto concuerda con lo que Vásquez Ortega dice:

“En la parte vivencial (...) se va plasmando la reflexión simbólica suscitada por la enseñanza impartida, en un trabajo grupal experiencial, utilizando sistemáticamente herramientas de la arte-terapia (pintura, escritura, arcilla...) de la danza y el movimiento, de la música y la voz..., de forma que la vivencia del cuerpo se amplía y afina, la emoción encuentra cauces más fluidos para expresarse y el intelecto desarrolla vías analógicas que liberan el potencial poético-intuitivo” (2014, p. 165).

A continuación, nos enfocaremos en cada uno de los pilares y las respuestas que emergieron tanto en la primera actividad escrita y descriptiva, como en el trabajo con arcilla.

sujeto para hacerlo encarnar *belleza*. Este término proviene de la palabra griega *kosmos*, la forma plural de lo que se entendía por adorno. De acuerdo a la visión clásica griega, el arreglo personal representaba el orden en oposición al caos del mundo (físico y social) y ambos daban lugar a sentidos de moralidad y belleza” (Urrutia, 2020, p. 5). Lo anterior implica que los adolescentes se encuentran ingresando a un nuevo ambiente que, en su proceso de llegar a ser adultos, lo inmiscuye en nuevos mundos discursivos y simbólicos donde se les demanda ser responsables de sí mismos al encarnar una imagen de “*lo bello*” que ellas y ellos relacionan con lo saludable que se puede lograr a través del ejercicio, la higiene y la alimentación: un cuerpo sano para ellas y ellos es un cuerpo higiénico, hay que bañarse, tener el peso “correcto” que sea delgado y gallardo.

Figura 27

Relatos sobre el pilar del cuerpo.

Relato sobre su cuerpo	Autor
“Me sostiene, parte más importante de mi identidad, sano pues tiene el peso y altura regulado, buena higiene y alimentación ”	R.Y.G. 14 de noviembre de 2019
“ Compleción delgada, estatura baja. Alimentación balanceada”.	F.O.D. 14 de noviembre de 2019
“Quiero que mi cuerpo sea sano , a veces hago ejercicio y me nutro sanamente. Ahora no logro conseguir la figura que quiero, pero, aunque no estoy conforme, me acepto”.	M.A.L.D. 14 de noviembre de 2019

También, en segundo lugar, de frecuencia de mención está la palabra *ejercicio* la cual es constantemente relacionada con la tercera palabra más mencionada: *higiene*, debido a que se ve al cuerpo como un instrumento a modificar para llegar a sentirse felices y ser más seguros, y está dissociado de su salud emocional, intelectual y social. Entonces, éste será semejante a una máquina y no se le relaciona como su morada de la experiencia cotidiana o

como Patricia Mar Velasco (2009) los llama *el cuerpo como sí mismo*, que desde la Gestalt implica retomar la “toma de contacto de la vivencia individual y social, concretamente en la experiencia de la noción de cuerpo, más allá de los conocimientos anatómicos y fisiológicos del cuerpo humano” (p.142).

El cuerpo para el grupo de investigación está separado de lo sensorial y lo intelectual, inclusive aparece como una cosificación de su persona, más no su persona en sí misma. Por ejemplo, A.X.E nos comparte lo siguiente: “[el cuerpo es] Base de mi identidad, flexible, delgado, resistente. *Mi cuerpo no es un templo en general, no me importa* lo que le pase a excepción de *mi cerebro porque pensar es divertido*”. La experiencia de gozo se relaciona con pensar y sentir, pero el cuerpo no pareciera ser parte de dicha acción; el cuerpo es una herramienta de trabajo y movilidad, no de disfrute.

Recordemos que “el cuerpo es siempre un cuerpo en el espacio, el ser humano es siempre un ser humano en un contexto” (Petzold,1991, p. 310). Pero en las respuestas de los alumnos es común verlo como una materialidad que los sostiene como el tronco de un árbol, al mismo tiempo que reconocen que basan su autoestima en los juicios que otros hagan sobre sus características físicas como altura, complexión, color de ojos y de piel. En general constatan que desearían cambiarlo, pero también dicen que lo aceptan tal y como es, esto se ve en las expectativas que la sociedad planta en ellos: por un lado, la belleza avalada y esperada socialmente; y por otro el valor capitalista y neoliberal del amor propio incondicional que no deja espacio para la reconciliación, crítica y trabajo personal.

En tanto el cuerpo es instrumental o maquínico y sólo sirve si se le arregla y permite realizar actividades, este queda fuera de las posibilidades de aprendizaje, socialización y autoconocimiento emocional, cultural e inclusive sexual. Esta idea se desarrolla dentro de un contexto contradictorio de exclusión adulta donde se le exige a las y los adolescentes ser

maduros y responsables de sí mismos, pero no se les permite seguir experimentando porque “ya no son niños pequeños”, como podemos notar a continuación en sus relatos que están más llenos de sentencias y juicios duros sobre ellos más que de curiosidad.

Figura 28

Relatos sobre el pilar del cuerpo.

Relato sobre su cuerpo	Autor
“Es quien soy, mi identidad pues me sostiene . No lo cuido mucho porque no desayuno y no tomo agua”.	P.G.I.M 14 de noviembre de 2019
“Me gusta cuidar mi cuerpo ahora , antes lo descuidaba porque no hacía ejercicio y cuido más mi alimentación”.	F.V.V 14 de noviembre de 2019
“Tengo un cuerpo delgado y pequeño, amo su forma, color, estructura, suelen criticarlo, pero mi cuerpo no necesita esos comentarios , amo bailar y sin mi cuerpo no podría hacerlo. Lo cuido siempre desayunando, como muy sano (odio la comida rápida) tomo mucha agua y tengo mucha higiene. Lo conozco con totalidad”.	A.S.L.R 14 de noviembre de 2019

Según la RAE, el curioso o curiosa es aquel “inclinado a aprender lo que no conoce” (RAE,2002, def. 2), implica una apertura a reconocer que aún faltan cosas por cultivarse. Al contrario, estas narraciones sobre su cuerpo dan como resultado lo que Mar Velasco (2009) señala como *cuerpo enajenado*. “Si a ello agregamos la experiencia cotidiana en la cual el cuerpo y sus necesidades son poco atendidas, pues la agenda es siempre demasiado grande, el camino es bastante predecible: la imposibilidad de acercarse, aunque sea un poco, al cuerpo real” (p.165). En contra posición, la curiosidad podría notarse y ejercerse en preguntas como: ¿Qué es cuidar mi cuerpo?, ¿por qué?, ¿Qué considero saludable y por qué?, ¿qué necesito para conocer lo que mi cuerpo necesita?, ¿está mi cuerpo separado de los demás?, entre otras que discutiré en las conclusiones como líneas de oportunidad en el trabajo con estudiantes,

sin embargo, es necesario comenzar a vislumbrar las posibilidades mismas que las narraciones de los muchachos reflejan.

Existe también una diferencia sexo-genérica en la apreciación de sus cuerpos, sin embargo, en ambas se mantiene un bajo porcentaje de apreciación y desequilibrio de este pilar con inseguridades hacia la apreciación física y/o estética de ellos mismos. A los varones les gusta su cuerpo cuando es atlético, fuerte, o un instrumento que ayuda y no “estorba” para planes mayores, donde no intervengan las emociones demasiado como un obstáculo para ellos, por ejemplo:

Figura 29

Relatos sobre el pilar del cuerpo

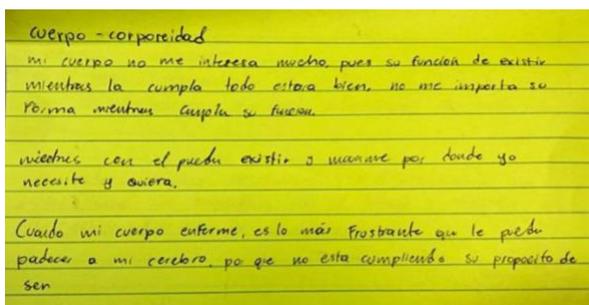
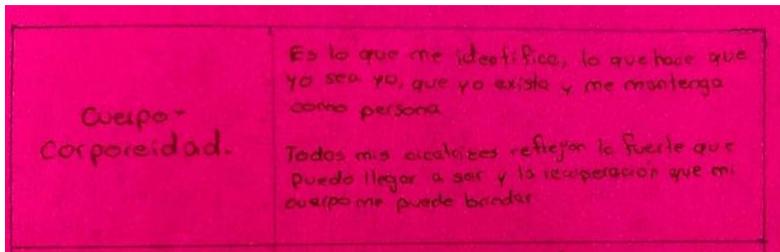
Transcripción	Imagen	Autor
<p>“Mi cuerpo no me interesa mucho, pues su función [es] de existir mientras la cumpla todo estará bien no me importa su forma mientras cumpla su función. Mientras con él pueda existir y moverme por donde necesite y quiera. Cuando mi cuerpo enferme, es lo más frustrante, que le pueda a mi cerebro porque no está cumpliendo su propósito de ser”.</p>	 <p>Cuerpo - corporeidad mi cuerpo no me interesa mucho pues su función de existir mientras la cumpla todo está bien, no me importa su forma mientras cumpla su función. mientras con él pueda existir o moverme por donde yo necesite y quiera. Cuando mi cuerpo enferme, es lo más frustrante que le pueda padecer a mi cerebro, por que no está cumpliendo su propósito de ser.</p>	<p>C.B.A. 14 de noviembre de 2019</p>

Figura 30

Relatos sobre el pilar del cuerpo

Transcripción	Imagen	Autor
<p>“Es lo que me identifica, lo que hace que sea yo, me mantiene como persona. Mis cicatrices reflejan lo fuerte que puedo llegar a</p>	 <p>Cuerpo - Corporeidad. Es lo que me identifica, lo que hace que yo sea yo, que yo exista y me mantenga como persona. Todas mis cicatrices reflejan lo fuerte que puedo llegar a ser y la recuperación que mi cuerpo me puede brindar.</p>	<p>S.I.D 14 de noviembre de 2019</p>

ser y la recuperación”.		
“Fuerte, resistente, atlético, saludable. Cuido mucho a mi cuerpo, sus cicatrices son su historia”		F.A.B.A 14 de noviembre de 2019

Lo anterior concuerda con lo que Luis Bonino (2000) propone al hablar de la salud mental de varones: “Lo masculino y sus valores siguen aún tomándose en la cultura —y por supuesto también en el ámbito de la salud mental— como paradigma de normalidad, salud, madurez y autonomía y por tanto parece no requerir interrogación” (p. 41). Ser varones de manera exitosa requiere mostrarse viriles y fuertes sus cicatrices son como heridas de guerras ganadas, pero si este panorama falla, siempre podrán recurrir a ser inteligentes. Mientras que en el caso de las mujeres denotan más características emocionales y físicas:

Figura 31

Relatos sobre el pilar del cuerpo femenino.

Transcripción	Autora
“Me ayuda a todo, soy feliz porque sobresale de otros y he aprendido a quererlo como es”.	J.I.B.I 14 de noviembre de 2019
“Me siento gorda y me afecta mi autoestima , pero creo que mi cara es linda ”.	O.S.D. 14 de noviembre 2019
“Me siento bien con mi cuerpo, es capaz de todo sin deficiencias me sostiene ”.	M.U.G 14 de noviembre 2019. A.
“ Nunca he estado conforme con mi cuerpo y siempre he tenido problemas de autoestima ya que siempre he sido gordita y actualmente ya voy al psicólogo para solucionarlo, estoy en un plan alimenticio y entreno box ”.	H.I.G 14 de noviembre 2019

El énfasis en las emociones que su cuerpo les produce está relacionada a la contraparte del cuerpo de la masculinidad donde según Bonino (2000) “aún permanece virtualmente intacta en nuestra cultura occidental la distribución dicotómica injusta para las mujeres del espacio simbólico de la salud/ enfermedad mental (...). Por dicha distribución milenaria las

mujeres (y la feminidad) siguen siendo «el» problema, las depositarías de la «anormalidad» / patología/ locura humana” (p. 41).

Desde una cultura machista que apremia a las mujeres si son bellas, estos testimonios coinciden con lo que Urrutia (2020) nombra a la belleza como una atribución de responsabilidad individual atribuida a la mujer y que ésta será un símbolo de estatus, un emblema de perfección material y exhibición en el mundo contemporáneo para la atracción del deseo de otros. Además, esta misma autora destaca que existe una “relación entre el ascenso social (sea su concreción o su deseo) y corporeidades estéticamente reguladas” (p.28). Esto quiere decir que la higiene que mayormente mujeres – pero también hombres– practican va más allá de una práctica de autocuidado, sino que es un lenguaje corporal intersubjetivo que los posiciona dentro de la promesa de un avance social y económico. Notemos que la importancia del pilar de la corporalidad fue también estipulada por el propio autor de los 5 pilares de la identidad, Hilarion Petzold:

“Cada sonrisa y línea de dolor, las características de las expresiones faciales, gestos y posturas muestran la "naturaleza de una persona". El lenguaje corporal específico de la cultura, el hábito físico específico del género, los hábitos arraigados, los roles sociales que las personas han convertido en “carne y sangre” porque estaban “escritos en sus cuerpos” en los procesos de socialización dejan claro que la corporeidad y la personalidad, la intercorporeidad y la sociabilidad son muy estrechamente relacionados, están enredados. El sujeto corpóreo vive en la intercorporeidad. (Petzold, 2003, p. 167)

Lo anterior sostiene que, una manera básica e importante de crear un enfoque ecológico en la experiencia escolar de los estudiantes será la corporalidad pues este es el centro de múltiples relaciones humanas, en contraste, es común que se olvide este aspecto y sólo se les dé peso fisiológico o biológico, cuando este es el lugar y territorio de la experiencia

“A través de la gente he tenido experiencias y marcos de referencia para mis acciones, de cómo podría ser y que puedo cambiar, algunos compañeros me inspiran a mejorar y otros a no ser como ellos. Siempre he visto acciones que no me agradan e intento no repetirlas”. (Anónimo, comunicación personal, 14 de noviembre 2019).

“Así que pienso que, aunque tal vez no tenga o he tenido las mejores amistades, e influyan tanto en mi vida, no creo que nuestras amistades definan la persona que somos y nuestra moral o acompañamiento” (G.A.G., comunicación personal, 14 de noviembre 2019).

Figura 33

Red Social en arcilla.



Nota: Autora G.A.G, 21 de noviembre 2019.

Para los estudiantes, las relaciones sociales con sus pares son de donde más se aprende y gana experiencia, les abren panoramas, les comparten información sobre cómo ven a sus familias, la escuela, la sociedad, como nos comparte B.R.I.T en su testimonio: “[Es] Donde me puedo **expresar**, hacer **contacto** y **conocer** de la vida” (comunicación personal, 14 de Noviembre 2019). Esto coincide con lo revisado y corroborado también por Ibarra y Aguirre

(2017) en cuanto a la concepción de compañero y amigo en el autoconcepto social durante la adolescencia:

“Los compañeros y amigos también ayudan a poner en práctica las habilidades sociales, a experimentar todas las dimensiones de la amistad, son fuente de apoyo emocional y contribuyen a dar forma al “yo”, a la identidad, al autoconcepto (Martínez, 2013; Moreno y Del Barrio, 2000), y, de acuerdo con Sánchez-Queija y Delgado (2010), contribuyen en la construcción del yo valorativo de los adolescentes, pues tener buenas relaciones permite realizar autovaloraciones altas y el no tenerlas produce una baja autoestima” (p. 14).

Esto debido a que, según Youniss y Damon (1992) desde su enfoque piagetiano, pasan más tiempo con un grupo en igualdad cognitiva que permite converger y empatar en relaciones donde contrasten la experiencia propia con otros puntos de vista relevantes para ellos, gracias al estadio de desarrollo en el que se encuentran, así como los nuevos procesos culturales relativos a su edad a los que se enfrentan. Razón por la cual comienzan a asumir la valoración de una tercera persona por fuera del hogar “(...) en la medida que la mente adquiere mayor potencia cognitiva para realizar combinatorias y auto organizaciones intelectuales, también se empoderan para diferenciar y coordinar la perspectiva social del yo y los otros” (Ibarra y Aguirre, 2017, p.15). En este orden de ideas, en los siguientes testimonios podemos notar que sus lazos amistosos colaboran al desarrollo del yo y la identidad de los adolescentes es a través de conocer las experiencias de otros iguales a ellos y entablar relaciones que implican emociones complejas como el cariño, el cuidado, la honestidad y la resolución de conflictos:

“[La amistad] Es importante porque es la **comunicación con otros**. Las relaciones **extienden mi panorama** de otros lugares y me permite **conocerme a mí misma** y a otros, me comunico con personas que me agradan”

(F.V.V, comunicación personal, 14 de noviembre 2019).

“No me cuesta crear relaciones amistosas, odio cuando alguien que conoces te ignora, me gusta y suelo tener razón leyendo a la gente, siempre intento **cuidar y mantener** mis amistades, no importa nunca el físico de las personas sino su **ser espiritual**, suelo ser muy cercana y **honesta** con mi grupo, llevamos buena relación, **pocos conflictos**, pero los resolvemos, amo a mi mejor amiga” (S.P.N, comunicación personal, 14 de noviembre 2019)

Asimismo, existe una diferencia de género en las relaciones que entablan, coincidiendo con otros autores como Fuertes, Martínez y Hernández (2001) e Ibarra y Aguirre (2017) en que las mujeres tienden a utilizar sus lazos de amistad como centros de autor revelación al compartir más información personal de emociones, sentimientos, mientras que los hombres socializan a través de intereses y actividades comunes.

Figura 34

Relatos sobre las relaciones sociales.

Alias	Relato	Género
S.E.B.	“[Mis] Amigos son compañeros de escuela y de equipos deportivos”.	M
F.A.B.A.	“Los amigos que tengo en mi escuela de música”.	M
H.I.G.	“[En el pilar de relaciones sociales] Hice una crepa porque las crepas me recuerdan mucho a mis amigas ya que cuando alguna está triste o abrumada comemos crepas juntas y nos desahogamos ”.	F
V.M.A.	“Yo mantengo una buena relación con mis compañeros de clase y amigos que con el tiempo me han acompañado en mi camino, siempre busco	F



	<p>personas que aporten a mi vida y no me resten, que no me perjudiquen y no ayude a que logre mis metas, actualmente cuento con 2 amigos que me acompañan siempre y trabajamos en equipo para lograr las metas que tenemos”</p>		
--	--	--	--

Es relevante también que los alumnos y alumnas prácticamente no nombraran a maestros, administrativos u otro adulto como importantes en sus relaciones sociales. Al contrario, perciben los peligros de una sociedad adulta que les está heredando diversos problemas: “La **sociedad** donde vivo es bastante **separada**, siempre desunida y eso no lo quiero para mi futuro, el ver que **existen problemas** de comunicación, contaminación del ambiente y que **nadie hace nada** por combatirlos, es decepcionante” (S.I.D., comunicación personal, 21 de noviembre 2019). En contraste, la familia es el único grupo adulto de relevancia pues se le ve más como centro de la educación para “la vida” que la propia escuela, y los amigos como relación con el mundo exterior, no así a la escuela. Los amigos aparecen como los maestros de la vida y los papás en valores y educación moral.

Figura 35

Relatos sobre relaciones sociales

Nombre	Narración	Foto
C.B.A	<p>“La convivencia con mi familia muy cercana, siempre me he llevado bien con ellos y los estimo mucho”.</p>	

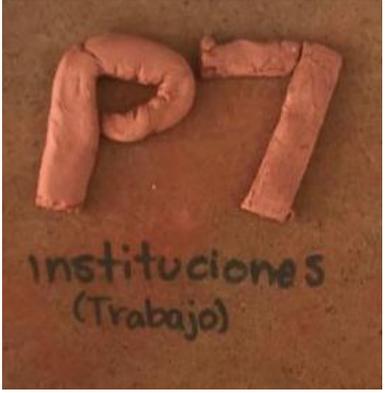
A.S.L.R	<p>“En la red social con la arcilla plasmé a 3 personas, las cuales quiero dar a entender que me relaciono con muchas personas que ahí doy la idea de que tengo amigos, compañeros de clases, y lo mucho más importante para mí es mi familia”.</p>	
Anónimo	<p>“Siempre consigo reforzar mi seguridad y buenas acciones cuando convivo con muchas personas. Por eso, lo representé con un signo de amor y paz porque así son mis relaciones. Con mi familia y seres que más amo también es una convivencia con armonía y amor, aprendo de todo su ser y me ayudan a mejorar”.</p>	

Si los adultos de la escuela no figuran en su pilar de relaciones sociales, ¿qué está pasando en esta institución? Ahondaremos más en esto en el siguiente pilar de trabajo y desempeño, sin embargo, damos como pista a posibles respuestas que la escuela ha dejado de ser parte de su comunidad y se le ve más de forma instrumental para en el futuro conseguir un trabajo, esto concuerda con los que Varela y Álvarez (1991) apuntan sobre la evolución figura social del maestro en el mundo moderno donde su labor pedagógica se merma al convertirles en funcionarios públicos.

4.1.3. Trabajo y desempeño: pérdida de sentido del aprendizaje escolarizado.

Figura 36

Nube de palabras sobre el pilar del trabajo/ desempeño.

Alias	Narración	Foto
L.G.E	“Principal institución a la que me siento identificada y representada , el hecho de quedar en esta escuela me hace feliz pertenecer porque me gusta mucho la gente que está ahí, su ubicación y soy feliz en general ahí”.	
V.M.A	“Me siento orgullosa de ser parte de la prepa 7 y de la UNAM ya que me costó entrar y creo que salir será lo más complicado , pero con esfuerzo y dedicación todo se puede lograr y espero salir bien. Quiero estudiar odontología, tener mi consultorio, hacer mi especialidad en ortodoncia y espero lograrlo con buenos méritos ”.	
S.L.R	“Yo en la arcilla plasmé el logo de la ENP 7 a la cuál pertenezco como estudiante. Al estar dentro de esta institución me considero una persona muy valiosa y útil ya que no cualquiera puede tener un lugar en esta institución ”.	
F.V.L.	“Represento a el escudo de mi institución y un símbolo relacionado a lo que aspiro a ser en un futuro porque tener esas figuras me ayuda a tener muy presente de donde soy y a donde voy, me ayuda a tener muy en claro mis metas y compromisos con ellas”.	

En lo que respecta a su rol activo como parte de la sociedad, se juzgan a sí mismos como estudiantes en términos de productividad y no en un sentido de valor propio, beneficio cultural o desarrollo personal. Las calificaciones, los diplomas y los reconocimientos

escolares son la moneda de cambio bajo la cual trabajan y sienten que aportan a su propia vida y la de sus familias en un futuro.

Figura 38

Narraciones sobre trabajo y desempeño

Alias	Narración
P.A.R.	Mi trabajo es ser estudiante y tener buenas calificaciones y promedio .
RYG	Estudiante “promedio” (no tan aplicado, no tan flojo) me junto con amigos, pero mi prioridad es la escuela.
GAG	Me importa sacar buenas calificaciones para tener y obtener la carrera que quiero y un buen futuro en algo que me guste hacer.

El estudio y la escuela les preocupan en tanto promesa del futuro ligada a su situación económica, que, si es buena, les traerá felicidad y prestigio. Sin embargo, a la mayoría de alumnos y alumnas no les preocupa la experiencia de aprendizaje intelectual, emocional o personal presente como parte conformante de su vida sino en términos de las posibilidades que eso traerá en su adultez. Esto es un tema de interés básico sobre lo que es ser un adolescente contemporáneo en el bachillerato, ya que como Mar Velasco (2009) tiene a bien apuntar desde su enfoque de la Gestalt: “Para efectos prácticos, se sostiene que el ser humano existe sólo en el presente y en un lugar determinado que son el aquí y el ahora. En ellos se lleva a cabo la realización del “sí mismo”. El sí mismo es una función del contacto organismo-medio ambiente, y el contacto sólo es posible en el presente” (p. 146). ¿Si la experiencia escolar está siempre en el futuro, ¿qué adolescentes estamos formando como estudiantes? ¿están interesados en aprender? ¿qué les interesa aprender? ¿qué consecuencias tiene que la escuela sea meramente instrumental?.

Entonces, las y los alumnos entienden su rol como estudiante como un trabajo y a la escuela como una herramienta para el futuro más no como un lugar de aprendizaje para su

formación y autoconocimiento, lo cual impacta el rol de maestros y directivos– como veíamos en el capítulo anterior – no como figuras pedagógicas o de acompañamiento en el desarrollo sino, como lo sustenta históricamente dentro de formas de dominación patrimonial y económica en México, el autor Weiss (1987): roles administrativos dentro de una tecnocracia y burocracia de la educación pública. Si los profesores y funcionarios forman parte de un engranaje burocrático, ¿cómo pueden formar parte de la formación comprometida de alumnos y alumnas?

Así, llega el momento donde “es imprescindible reconocer las posibles tensiones existentes entre los aprendizajes que se desarrollan en base a las expectativas y los sentidos educativos formales y aquellos aprendizajes que tienen su origen en las prácticas cotidianas de los alumnos a través de sus intereses, sus familias, amigos o normas socioculturales. Estas tensiones se materializan en fenómenos tales como el desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar” (Subero, 2018, p. 68).

Según el autor anterior, dicho fenómeno de falta de conformación de la identidad de aprendiz se debe– entre otras cosas– a la discontinuidad que existe entre la familia y la escuela, lo cual concuerda con lo que expresaron también en el apartado pasado los propios alumnos y alumnas al excluir a figuras adultas escolares de su pilar de relaciones sociales. Contrario a lo anterior, tenemos una propuesta de la Dra. Patricia Mar (2009) para subsanar estos quiebres escuela-familia-alumnado en la práctica del presente y del *sí mismo* desde un enfoque donde “(...) no es una entidad, no es la esencia, sino un proceso. Es el proceso de “estar siendo” aquí y ahora” (p. 146).

Como ejemplo de la potencia del aquí y el ahora, la dinámica de meditación y modelado en arcilla permitió un momento profundo de conexión personal, grupal y maestra-alumnos que los propios estudiantes reconocieron y creamos un fuerte lazo gracias a la calma,

didáctica y afectividad que dicha actividad creó entre todos los presentes. Al terminar la jornada de ese día, varios alumnos me preguntaron conmovidos que si podían darme un abrazo y agradecieron que diera tiempo para actividades así. Después de estas experiencias, creo que lo sostenido por Subero (2018) es más urgente que nunca: “es necesario un nuevo modelo para la comprensión de la educación formal que vaya más allá de la escuela e incorpore al aprendizaje escolar las identidades de los estudiantes. Para ellos es necesario que los fondos de conocimiento se expandan hacia los fondos de identidad mediante el uso de productos mediadores, con intencionalidad educativa, que incorporen las identidades y subjetividades de los alumnos” (p. 70).

Figura 39

Alumnos haciendo actividad de meditación con los ojos cerrados.



Figura 40

Abrazo de agradecimiento mutuo.



Figura 42

Narraciones sobre el pilar de seguridad material

Alias	Narración	Foto
S.I.D.	“El contar con este tipo de servicios básicos (agua, luz, gas, electricidad) son signos de avance en la vida de mi familia y me siento con el deber de seguir y brindarle las mismas comodidades a mi futura familia y se sientan bien como yo me siento. El lugar donde vivo también cuenta como seguridad y aunque muchos dicen que es inseguro, yo lo veo bastante tranquilo”.	
Anónimo Se trata de un estudiante de dicho grupo, quien entregó su trabajo sin nombre	Presenté este pilar con una casa y una paloma sobre ella porque es el mayor bien material desde mi punto de vista y es el mayor que poseo con seguridad. Los bienes materiales sí los considero necesarios y algunos son necesarios para vivir en una sociedad. Aquí la paloma representa el bien: que es seguro y yo lo poseo. Y no carezco de ningún bien necesario y tengo muchos más de los necesarios que hablan sobre mí y mi identidad.	

Carecer para ellos es únicamente cuando se encuentran en una situación extrema, pero la calidad de los servicios que reciben no parece ser de importancia mientras no estén en una situación “crítica” que equivaldría según sus narraciones a no tener donde vivir y qué comer. La educación vuelve a aparecer como un servicio más al que pueden acceder, no como una posibilidad de auto conocimiento, exploración, curiosidad, etc. Al grado de que hay quienes empiezan a pensar en esto como un estado transitorio y a planear su vida futura con base en lo que pudieron o no darles en su hogar. SID nos dice: “Tengo un **lugar establecido** donde **vivir** con que **alimentarme** y **mantenerme** para ser feliz mientras me independizo”.

Figura 43

Narraciones sobre el pilar de seguridad material.

Nombre	Narración	Foto
G.A.G	“Este pilar es más sobre lo que me hace falta de material para mi futuro o lo que necesito para mi bienestar tanto físico como emocional , y aunque es algo muy material y que no debería de importarnos, pero creo que varias veces me ha faltado o tengo una economía un poco baja , porque creo que tienes más oportunidades de comprar cosas o utensilios y materiales que me ayuden a mejorar o practicar los temas de estudio, etc.”.	

La prioridad de su preparación es lo material, ya que en este momento es la responsabilidad más grande que tienen sus padres con ellos. Se busca la estabilidad en el presente e insisten en que no buscan no tener “de más” porque es presuntuoso, pero no tener es sólo una situación de extrema pobreza. Lo que provee la familia como valores y seguridad material tienden a estar mejor calificados dentro de sus narraciones y porcentajes de pilares, como lo vimos en la introducción de este apartado. Una vez más esto apunta que si la escuela está dissociada de lo más importante para ellos, la familia, entonces será difícil trabajar a profundidad con ellos en una ecología armónica. Tener un cuarto propio y privacidad es un referente de seguridad material para ellos en esta edad.

Figura 44

Narraciones sobre el pilar de seguridad material

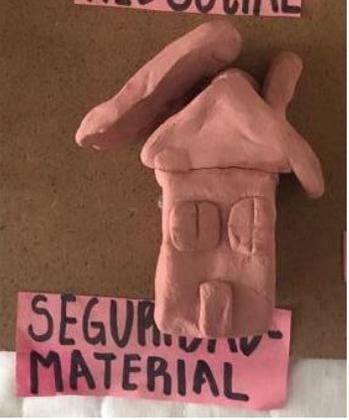
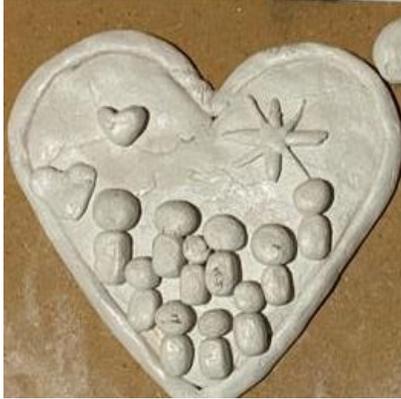
Nombre	Narración	Foto
HIG	<p>“Hice un pastel ya que la repostería me recuerda mucho a mi mamá ya que ella fue la que me enseñó a cocinar y disfruto mucho de hacerlo con ella”.</p>	
SPN	<p>“Yo tengo seguridad en mi casa ya que es el lugar en donde puedo convivir con mis seres queridos, platicar de todos mis problemas y en donde expreso mis sentimientos. Aunque sea un poco pequeña está llena de amor y serenidad”.</p>	
	<p>“Al momento de realizar lo que refleja la seguridad material, plasmé una casa, pero para mí, la casa es mi lugar seguro, donde tengo mi espacio, donde puedo tener paz, el relacionarme con mi familia. Para mi, adentro de esa casa están las cosas que en verdad son importantes. Ya que las cosas materiales son superficiales y se les puede tener un afecto especial, pero para mí lo realmente valioso y que me proporciona seguridad es mi familia, el poder pasar momentos inolvidables, que considero que nada material puede reemplazarlo”.</p>	

Figura 46*Narraciones sobre sentido de vida*

Nombre	Narración	Foto
S.I.D	Tengo el valor del respeto, del amor, de la amistad y todo gracias a mi familia y mi educación .	
V.A.L.E	Soy formada en una familia a la que le importa mucho que aprenda para tener honor y dignidad . Soy respetuosa, responsable.	
S.P.N	Soy una persona amable con valores y respeto porque así me lo han enseñado , me gusta que me traten bien .	
F.V.V	<p>“Finalmente, representé a los valores como dos muñecos con una mano sosteniendo un corazón porque para mí esas es la esencia de los valores, aplicarlos no solo para mejorar personalmente si no para también ser mejor en la sociedad.</p> <p>Tener y aplicar los valores es esencial para formar el pilar de nuestra identidad, de nuestro cuerpo, la red social, en general para todo es importante aplicar los valores de manera consiente.</p> <p>Los valores generan efectos positivos en cada uno de nosotros, nos vuelven más humanos y menos seres inexpresivos.</p>	

En general se nombraron más estos valores: en primer lugar, el respeto; seguido por la responsabilidad; en tercer lugar – a pesar de no ser un valor en sí mismo– se encuentra la familia; en cuarto puesto la solidaridad y en quinto sitio la amistad. Lo anterior empata con

las formas en que los pilares anteriores nos mostraron su manera de construir la identidad.

Esto es sumamente relevante debido a que:

“El pilar de los valores puede ser crucial, sobre todo en tiempos de crisis. Si se ha construido y desarrollado vigorosamente, puede adquirir una inmensa capacidad de carga para la experiencia de la identidad. El pilar de valores aún puede llevar a las personas en su identidad cuando otros pilares están dañados o colapsados. Incluso en caso de pérdida de la integridad corporal, ostracismo social, privación del trabajo y de la seguridad material, puede seguir siendo un apoyo cuando nada más dura”. Leitner, 2010: 15

Lo anterior coincide con los que S.P.N. y A.X.E nos comparten:

Figura 47

Narraciones sobre sentido de vida.

Nombre	Narración
S.P.N	“Yo dibujé una pirámide con un corazón en la cima ya que para mí representa que tengo una buena autoestima y a pesar de las adversidades sigo cumpliendo con mis metas y deseos que espero algún día realizar”.
A.X.E	Soy nihilista. No me interesan cosas del más allá o metafísico.
ASLR	Los valores le dan un sentido a mi vida, nos harán sentir personas satisfechas. El llevar a cabo todos los valores seremos personas correctas para la sociedad. Por los valores que tengamos podremos o no agradecerles a los demás, pero considero que si hay valores que faltan, trabajemos en ellos y ser mejor personas”.



Tienen una visión de la vida moral en términos dicotómicos: bien o mal, sin posibilidades de experimentarlo en un entremedio o en matices múltiples. Se perciben siempre a sí mismos como los buenos, mientras que la maldad emana del contexto social y

de otras personas de la historia a quienes también retratan comúnmente como “héroes” o “villanos”. Hablaron también en términos muy generales sobre los conflictos interpersonales que pueden llegar a tener en su familia o con sus amigos, únicamente se refirieron abiertamente a los problemas que tienen con maestros y directivos de la escuela, ahondaremos en esto en el siguiente apartado, sin embargo es necesario remarcar que— como vimos en el sub apartado sobre el pilar trabajo y desempeño— esto se debe más seguramente a la relación distante que entablan con éstos al verles como figuras administrativas o de autoridad. Esto es sumamente importante de tomar en cuenta ya que las nociones que hemos revisado de la Gestalt apuntan a la construcción de maneras de más complejas de experimentar el mundo. Podemos encontrar una respuesta a la labor de la práctica educativa en las siguientes palabras de la Dra. Patricia Mar:

“En el ámbito educativo, a través del reconocimiento de las polaridades como partes del todo que se trata de reconocer e integrar, se superan visiones reduccionistas que interpretan la educación como un espacio para la reproducción del estado de las cosas o como un espacio de contracultura, sin reconocer las limitaciones y posibilidades que otorga el campo. Las categorías que darán cuenta de las limitaciones y posibilidades son las de responsabilidad y libertad. En este sentido, la veta existencialista del enfoque queda evidenciada. Si el sujeto es capaz de responder (respons-habilidad), no sólo a sus necesidades sino también a las consecuencias de sus actos, podrá también vivenciar el sentido de la libertad, que no es más que la posibilidad dada de conformar su campo o entorno. Mar” (2009, p. 147).

4.2. FRICCIONES ENTRE LOS AMBIENTES DE DESARROLLO DE LOS PREPARATORIANOS

Por medio de entrevistas semiestructuradas, ahondé sobre las formas en las que los preparatorianos experimentan su día a día en la escuela (Anexo B). Tres preguntas centrales

guiaron nuestra conversación: ¿qué te gusta y disgusta de la escuela?, ¿qué significa ser estudiante para ti?, ¿cómo son tus relaciones dentro de la escuela? Se eligieron las anteriores porque priorizan su visión del mundo escolar sobre las ideas que tienen los adultos y la institución sobre ellos y sobre lo que deberían ser. Esto, tomando en cuenta desde una visión ecológica— como lo vimos en el capítulo 2 sobre el contexto de este plantel escolar— que su emplazamiento impacta también las relaciones sociales, escolares y afectivas de sus procesos de aprendizaje, en este apartado ahondaremos en las mismas. Ya que:

“En las comunidades donde existe la pobreza y la marginación, los alumnos que pueden asistir a las escuelas estas serán también de escasos recursos, con un profesorado mal formado y mal pagado que por lo tanto el acceso sería una enseñanza de mala calidad. quienes recibirían un nivel de educación inadecuado para lograr un desarrollo humano de igualdad, en el que se verá truncado el derecho a la educación” (Bonal y Tarabini, 2012).

4.2.1. Relaciones Verticales entre Adultos y Adolescentes.

Los alumnos reportaron constantemente no tener voz ni voto en las actividades que se realizan en el salón de clases ni en el plantel. Al mismo tiempo, se sienten oprimidos frecuentemente por las figuras de autoridad escolares—maestros, prefectos y directivos— no sólo dentro de clase sino también en las instalaciones y zonas recreativas. Las formas comunes de interacción con los adultos de la institución se basan en control y castigo.

"Lo peor para mí en la escuela es sin duda el mal trato de los prefectos porque nos tratan como si fuéramos basura o alguien muy malo" (Jefe de grupo, comunicación personal, 15 de enero de 2020).

A diferencia de las representaciones populares de la adolescencia como una etapa de rebeldía y desinterés de los sujetos en su entorno, los alumnos de bachillerato que

participaron en el estudio expusieron la necesidad de tener injerencia en temas administrativos que les competen como grupo social.

"Lo peor de la escuela es la dirección y la controversia, la actitud de la directora porque distrae mucho [de] los intereses de los alumnos ya que nunca nos pone atención y no nos atiende, no le hace caso a nuestras necesidades como alumnos y plantel". (A. Pérez, 5° de preparatoria, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

No obstante, el sistema administrativo no dialoga ni negocia con ellos, y no sólo los ignora, sino que actúa de manera agresiva ante sus exigencias y utiliza su posición de poder para desacreditar sus peticiones.

"Lo peor es la negligencia porque no hay apoyo al 100% para los alumnos porque los profesores son muy déspotas y es casi imposible tener contacto y dialogar con ellos" (Alumna 5° de preparatoria, comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Este tipo de situaciones derivaron en la toma de las instalaciones por parte de los alumnos, que demandaron el cese de maltratos hacia ellos por parte de los maestros, prefectos y directivos, haciendo énfasis especial en los acosos sexuales que viven las alumnas del plantel. Demandaron la renuncia de la dirección por hacer caso omiso a sus denuncias, así como la sanción administrativa a maestros que resultaran responsables de abusos hacia el alumnado, además exigieron la creación de una comisión de atención a denuncias de los estudiantes.

4.2.2. Apoyo y Aceptación entre Estudiantes como Táctica de Resistencia.

En el desarrollo personal de los estudiantes es crucial la comunicación que establecen con sus pares, debido a que la interacción sociocultural que se ejerce recíprocamente entre dos o más amigos los convierte en agentes de fuerza que funcionan como un espejo en el que

cada uno se retroalimenta del otro y hay un intercambio de seguridad, complicidad y reconocimiento. Es decir, se generan vínculos de contacto indisolubles frente al tedio escolar que expresan, como lo podemos notar en los siguientes testimonios:

"Me gusta estar en esta escuela porque aprendo cosas nuevas y veo a mis amigos. Pero no me gusta porque es aburrida en ocasiones." (M. Esparza, estudiante de 5° de preparatoria, comunicación personal, 15 de enero 2019)

"Lo mejor de la escuela para mi es relacionarme con la gente, porque esto es vivir, pero no me gusta [la escuela] porque no me estresa hacer tanta tarea y levantarme temprano porque vivo lejos." (B. Chávez, estudiante de 5° de preparatoria, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Este fue uno de los descubrimientos más importantes del estudio: la resistencia de los alumnos fomentada por la convivencia entre pares frente a las exigencias adultas del sistema educativo. El sistema disciplinario escolar responsabiliza únicamente a los estudiantes por su bajo desempeño escolar y los cataloga como incapaces o flojos, mientras que entre ellos comparten una visión distinta de cómo ocurren las cosas y crean narrativas alternas sobre lo que realmente sucede apoyándose entre ellos. La escuela también les ofrece un espacio en el que pueden interactuar con otros que viven las mismas dificultades que ellos y que comparten gustos e inquietudes comunes. Expresan también que les gusta que haya zonas recreativas y que, en general, las instalaciones son buenas y les permiten sentirse libres:

"Lo mejor para mí de la escuela es la libertad de salir, de ver a mis amigos, [me gustan] las canchas y algunas materias porque me hacen sentir libre" (A. Del Razo, estudiante de 5° de preparatoria, comunicación personal, 2019)

La indiferencia de los docentes frente a estas situaciones crea relaciones tensas y desiguales, donde se generan disputas y dinámicas punitivas que los alejan del estudiantado. Mientras que, entre el alumnado, surgen procesos alternos de construcción identitaria que les

brindan seguridad y cohesión grupal. Es importante remarcar que la identidad se da dentro de un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los individuos definen sus diferencias con respecto a otros que se mantienen en y por los procesos de interacción y comunicación social.

Ante el panorama delimitado anteriormente, la institución educativa puede o no funcionar como apoyo, guía y acompañamiento de las y los adolescentes. Si nos enfocamos en la visión clásica de la escuela donde lo más importante son las competencias, evaluaciones numéricas y resultados escolares, dejamos de lado las inquietudes, gustos y anhelos de un grupo de personas valiosas que disfrutan aprender y lo hacen mejor rodeados de sus pares. Con esto me pregunto, ¿qué estrategias se pueden proponer para poner a los estudiantes al centro de las intervenciones pedagógicas?

Los hallazgos de este estudio, hasta lo presentado en este capítulo apuntan a que es primordial fomentar la reflexión sobre sí y para sí en el alumnado, con el propósito de que ganen seguridad, conocimiento y desenvolvimiento personal. Todo esto implica generar relaciones horizontales para que los maestros y la institución educativa misma no nos convirtamos en actores de exclusión y violencia hacia los estudiantes proclives a situaciones de vulnerabilidad. Continuemos en el siguiente capítulo hilando las experiencias de exclusión de este grupo con las de Hans y su condición de discapacidad, así como las propuestas del uso de los FdeI y FdeC en dicho alumno.

CAPÍTULO V. MICRO Y MESOSISTEMA: LA EXPERIENCIA DE UN ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD EN LA PREPARATORIA.

En el esfuerzo por hacer de esta tesis un trabajo con enfoque ecológico, me gustaría repasar algunos de los conceptos teóricos clave que hacen del micro y mesosistema ambientes relacionales con el macro y exosistema, que, a su vez, nos permiten un recorte de la realidad específico más interconectado con la experiencia humana. Si bien ya se presentaron los conceptos, en esta sección haremos mayor énfasis en aquello que Bronfenbrenner (1979) llamó *desarrollo relacional*, noción que cuestiona el interés desproporcionado en las características particulares de una persona. Lo anterior incluye la discapacidad en tanto categoría cerrada y monolítica— dado que esta no es una unilateralidad— dentro de una estructura fija; en cambio propone ahondar en las complejidades de los entornos que hacen de ciertas condiciones algo “negativo” y en las interacciones que de esta derivan.

De este modo, siguiendo el pensamiento de Bronfenbrenner, el ambiente capacitista es también parte del micro y mesosistema, añadiendo así repercusiones de fenómenos sociales y las actividades que desempeñan las personas en desarrollo. Esto nos permite acotar datos que difícilmente se vinculan al proceso de un sujeto discapacitado al tratarse como alguien “inherentemente” fallido. Así, analizaremos los contextos de Hans desde su propio testimonio para entender cómo conforma su identidad en el ambiente escolar y cómo el resto de ambientes se entrelazan en dicha experiencia. Bronfenbrenner completa lo anterior declarando la validez y el valor de método empírico (no sólo del observacional-diagnóstico), expresando que es un instrumento que precisa ser empleado de manera más próxima y contextual a las personas para descubrir y verificar hipótesis relevantes.

En concordancia con lo anterior (y para tener un conocimiento más profundo de las dimensiones sociales y de aprendizaje que implica el paso por la preparatoria para un alumno

como Hans), basamos este apartado fundamentalmente en aportaciones de autoras y autores discapacitados como Vite Hernández (2020) quien en su tesis de maestría profundiza sobre los efectos vividos debido a perspectivas peyorativas sobre la discapacidad, fundamentadas en el capacitismo y en la demanda de la auto-suficiencia. En dicho trabajo reúne varias definiciones que servirán a su defensa de la *fragilidad* y a la crítica de estereotipos basados en hipótesis sin conexión con las vidas cotidianas de quienes etiquetan. Además, retomamos las ideas de Walmsey (2004) quien propone dejar de investigar sobre la educación inclusiva y mejor hacer una investigación inclusiva que implique a los sujetos como un recurso activo de conocimiento social.

Comenzaremos este capítulo centrándonos en los cruces de la exclusión en la trayectoria de vida y escolar de Hans. Seguiremos con el cruce de los 5 pilares de la identidad y diversas herramientas de la MMAE de Hans, sustentándonos en la teoría ecológica, para situar sus experiencias subjetivas desde la propia corporalidad e ir relacionándolas con los demás sistemas, como se puede observar en el siguiente esquema. De ahí comenzaremos a contrastar la experiencia de Hans con la del Grupo de investigación para entender los puntos de encuentro y la bifurcación que hay entre ellos debido a que el primero se encuentra afectado por un sistema más de opresión al que hemos llamado capacitismo en capítulos anteriores.

5.1. EMPEZANDO EN CASA: HISTORIA DE VIDA Y TRAYECTORIA ESCOLAR DE HANS DESDE SU MICROSISTEMA.

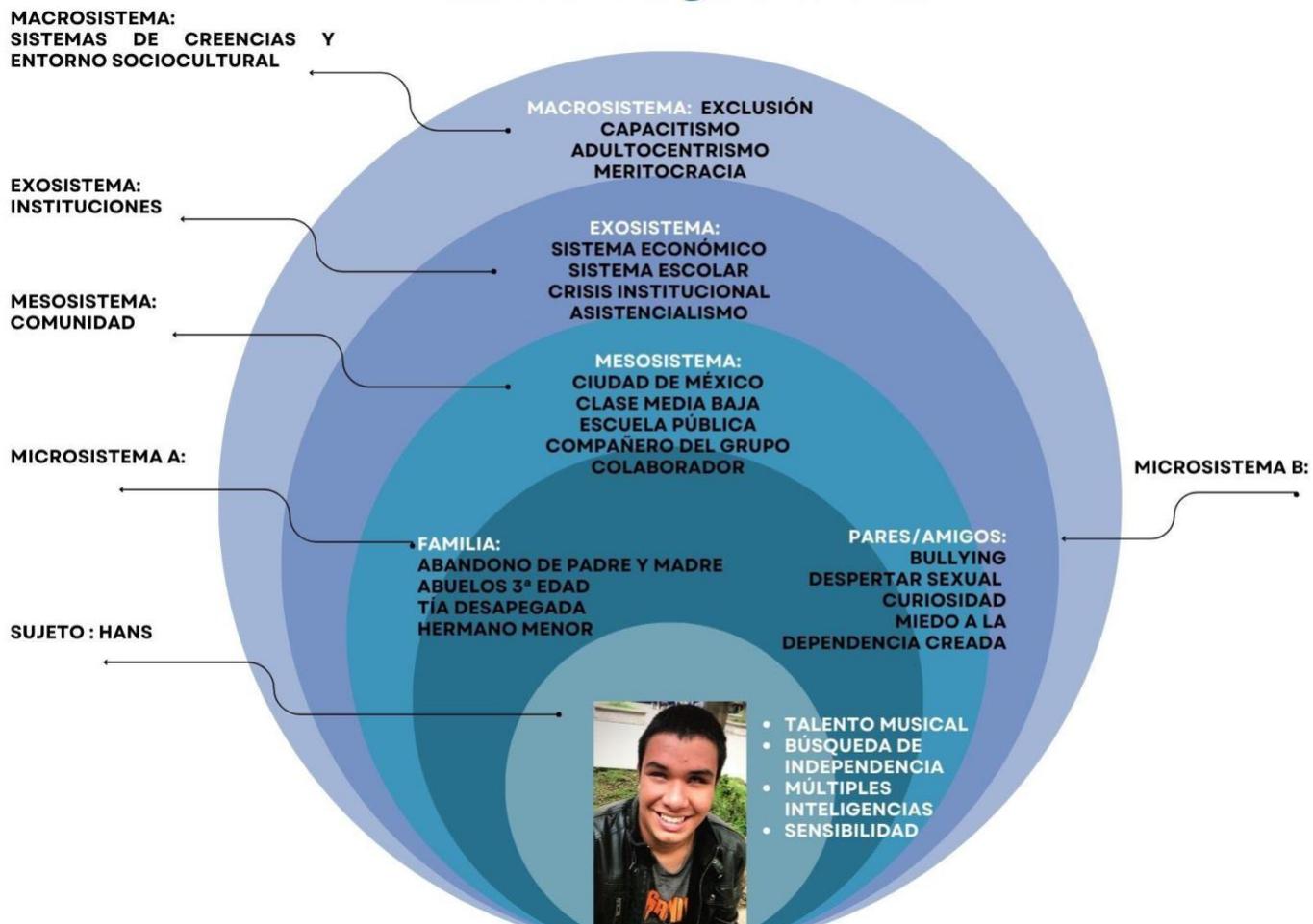
En este apartado contaremos la historia de vida de Hans en clave ecológica a partir de las entrevistas a profundidad hechas con él, sus abuelos y su madre en diversos encuentros que tuvimos pues me invitaron a su casa debido a la estrecha relación que entablamos. Permaneceremos haciendo énfasis en los sistemas de exclusión y cómo afectan a cada uno

de los ambientes ecológicos donde Hans se desarrolla. Es importante recalcar que “una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación” (Parrilla, 2009, p.15). De este modo entendemos que ahondar en cada uno de los sistemas de Hans nos permitirá ver los significados ocultos en sistemas “inclusivos” que tienden a exacerbar la marginación.

Fig. 48

Sistema ecológico de Hans

Sistema Ecológico de Hans



5.1.1. Etapa de desarrollo infantil.

Hans nació en octubre del 2000, a los 6 meses 23 días de gestación, dentro de un taxi que llevaba a su madre al hospital. Desde su nacimiento ha estado presenta la exclusión. Es hijo de un matrimonio de clase baja: Raquel– de 19 años en ese entonces, estudiante de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional– y Herminio – quien es raramente mencionado en nuestras conversaciones por haberse separado de Raquel y su hijo–. El contexto del nacimiento de Hans nos es compartido en la siguiente conversación:

“Doña Roberta [Abuela de Hans, madre de Raquel]: ¡Ay, es que si yo le contara cómo han sido estas niñas [sus hijas], ella estaba en el segundo semestre de la ESCA, pero ya salió con que se iba a casar y con que la iban a venir a pedir... y su papá como todo padre muy digno se enojó [llorando]! [Le pregunto, ¿usted qué hubiera querido?]. Le dije: pide permiso porque no creas que en el Poli nada más se deja tirado el estudio. Ya casada como se divorció y ya nos dijeron que el niño no veía. Su papá le ayudó a que se metiera en el UNITEC y terminara la carrera. Y ahí desobediente esta niña, cambia de carrera y dice que quiere ser ingeniera. Pero su papá le dice que no porque tiene ya un tronco común de contabilidad y que desobedece. Le decimos que tiene que echarle muchas ganas por su niño [Hans] pero no pues *caprichuda* la niña y que se va a estudiar ingeniería. Estuvo muy bien hasta el 8º cuatrimestre, y ahí hubo una materia de “memorias y periféricos” y ahí se quedó, no la pasó.

Raquel: ¡Pero no mientas! ¡Tampoco fue capricho, eh! Es que, en la UNITEC para hacer contaduría, tendría que haber pasado yo a fuerzas por donde estaba el papá de Hans, no me digas que es buena persona, hasta de muerte nos amenazó. Entonces dije, ¿para qué me voy a meter en problemas? Mejor me cambio de carrera y ya no tengo que pasar por ahí”. (Raquel y Doña Roberta, comunicación personal, abril 2019).

Ante el nacimiento prematuro de Hans, lo llevaron al Hospital de la Raza, donde es ingresado a una incubadora. Durante su internación, es requerido usar una protección en la cabeza para proteger los ojos del bebé en dicho artefacto. Sin embargo, se produjo una negligencia médica y no se colocó dicha protección, provocando la ceguera de Hans debido a quemaduras en sus retinas. En estas instituciones de salud pública, al atender a demasiadas personas son comunes los maltratos del personal a los pacientes, quienes no pueden pagar estos servicios de manera privada, otra manifestación de la exclusión en la vida de Hans. Posteriormente, necesitó un acompañamiento muy cercano en su desarrollo según cuentan Él y Doña Roberta:

“Desde que Hans nació yo me he hecho cargo de él porque al nacer de 6 meses 23 días requería de mucha atención especializada, para alcanzar su desarrollo por su ceguera y de no haber sido así Hans no hubiera sobrevivido, había que llevarlo a muchas terapias de motricidad, de ganeo, de lenguaje, de aprender a caminar, posteriormente, se llevó al hospital de la ceguera, donde le dieron el diagnóstico de ciego, he luchado mucho para que le den la oportunidad de ingresar a las escuelas y que no lo excluyeran, al igual que he estado presente para que le enseñaran a usar el ábaco y varias actividades más para que él se desarrollara en la escuela y no lo discriminaran por ser ciego”. (Doña Roberta, comunicación personal, abril 2019).

Durante sus primeros años como estudiante, Hans demostró tener enormes aptitudes para el aprendizaje, además de que su presencia en los planteles escolares les permitía demostrar públicamente que eran escuelas “inclusivas”.

“Esta foto la pusieron en una estación del metro porque festejaban el día de los discapacitados. En la foto se ve la caja de matemáticas, él ahí hacía sus sumas, por ejemplo, le decían $24 + 12$ y ahí los ponía él con sus manos. Yo por eso cuando él me decía que iba a tocar la guitarra le decía: no hijo, porque acuérdate que tu sin tus deditos porque si se te hace callo vas a perder el tacto y no vas a poder leer. Es que sí se hace callo y ya no se siente, y ya ve luego los puntitos cómo son maestra [chiquitos].

Lo pusieron en el periódico y yo lo mandé a poner en un marquito” (Doña Roberta, comunicación personal, abril 2019).

En toda esta serie de comunicaciones podemos notar que existe un discurso excluyente dentro de la propia familia de Hans en torno a sus capacidades como aprendiz y como ser humano independiente. Por un lado, su abuela insiste en que lo apoya por acompañarlo cotidianamente, más en su intención por cuidarle, lo descalifica y deshabilita posibles escenarios de mayor independencia de Hans. Por otro lado, Raquel quiere que se independice no necesariamente porque sea lo mejor para él, sino porque ella quiere retomar la vida que perdió una vez que se embarazó de él. Esto se ha visto en distintas oportunidades que ha tenido Hans de entrar a instituciones que le ofrecen posibles caminos para independizarse o profesionalizarse.

El primer caso durante su infancia, fue la posibilidad de convertirse en atleta paralímpico. Todo comenzó cuando un maestro de educación física de su escuela primaria detecta que Hans tiene dificultades para correr, por lo cual se ofrece a darle clases particulares gratuitas si Doña Roberta lo lleva media hora antes de que empiecen las clases. De esta forma, prepara a Hans quien se vuelve tan bueno corriendo que lo inscriben a una carrera de personas discapacitadas, la cual gana y obtiene su primer trofeo. Ante su triunfo, le recomiendan a la abuela llevarle al comité paraolímpico donde es aceptado por un entrenador. Sin embargo, dicho entrenador insiste en que la abuela va a tener que dejarlo a su cargo y que Hans aprenda a moverse solo. Veamos los siguientes testimonios de Raquel Doña Roberta y Hans, y contrastémoslos:

Fig. 49*Narraciones de diadas de Hans*

Sujeto	Narración (abril 2019)	
Abuela	1.	“Un día [en la CONADE] me dijeron que yo era una piedra en el camino [de Hans]”.
Raquel		“Es que le dicen que es una piedra en el camino porque mi mamá siempre lo ha sobreprotegido en exceso, ahorita Hans, por ejemplo, él quiere irse a internar y acabar la prepa después, pero mi mamá le dice que no. Y le digo: no lo limites, si él quiere lo va a tener que hacer en un momento, si no se interna ahorita, se interna acabando la prepa, porque no va a haber de otra porque si se queda en CU no va a haber quien lo lleve, esa es la realidad. Mi mamá ya no camina, yo voy a estar trabajando y pagar 100 pesos diarios: ¡no! Como yo ya le dije, hijo, hasta CU no me van a cobrar los 100 pesos diarios que me cobran a la prepa. Hasta CU ¿cuánto me van a cobrar? [Hans niega con la cabeza, decepcionado de lo que dijo su madre]. Así que va a tener que aprender a moverse solo, ahí si no hay de otra más que le tiene que enseñar las actividades de la vida diaria en el internado en Mixcalco”.
Hans		“Pues ahí digamos, [en el internado] lo que yo sé: primero te inscribes, pides internismo – así le dicen– y hay una persona que te lleva a la prepa, y por ejemplo, yo quiero internarme lo más pronto que se pueda y te llevan y te traen al internado y ahí tomas clases de la vida diaria y tomas tus clases de bastón y te van enseñando como moverte a la prepa y te van dejando poco a poco solo hasta que ya haces tus actividades solo y te mueves solo”.
Abuela	2.	“Pero qué cree maestra ahí– no sé si sea la suerte– cuando el ganó la competencia, yo lo quise llevar al paralímpico, pero como él dijo, pues como su mamá era sola y trabajaba, yo me encargaba de llevarlo al paralímpico y hubo un maestro que a la segunda semana me dijo que le iba a enseñar que estaba [ahí] la escalera y el maestro me dijo déjelo solito, y Hans se fue todas las escaleras rodando y se le rompieron los dientes. El maestro todavía le decía: Él [Hans] se va a ir a las olimpiadas, va a ser atleta, y le dije: No, Hans, tú no te vas con él. En primer lugar, porque ese maestro luego-luego va a ir por ti: que te vayas a correr, y que te vayas a las olimpiadas. Hasta le dijo que corriera en las olimpiadas de Tokio 2020 en los paralímpicos. Si yo viera que era una persona responsable, sí ... pero no”.
Raquel		“Y ese día llega mi mamá y me dice: no te vayas a enojar y que entra Hans y lo veo todo quemado de la cara. Yo creo que se raspó y con sus dientes rotos, y no me

	enojé, pero sí dije qué mal maestro porque se supone que ellos son especialistas y no se fija”.
Hans	“¡Y me caí, es lo de menos! Me raspé aquí y aquí y aquí [señalándose la cara mientras ríe]. No es cierto, no se me rompieron los dientes. [El problema es que] Ahí ni había barandal porque era un área verde, acuérdate.”

A partir de esta conversación, se observa que la exclusión no es sólo una cuestión de poder acceder a ciertas oportunidades y recursos, sino que entra en acción el término *educabilidad*, el cual es “el conjunto de condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales necesarias para el aprendizaje” (Camargo, 2008, p. 266). Es por lo tanto una cuestión ambiental que depende también de la capacidad crítica, emocional y de aprendizaje de todas las redes sociales de los sujetos, aún mas de aquellos en el micro y meso sistema pues son con quienes convivimos cotidianamente. La educabilidad hace énfasis en las deudas transgeneracionales que tenemos con los jóvenes que han sido, son y serán sujetos de esta sociedad.

“En este contexto, es imprescindible reflexionar sobre tres cuestiones centrales. La primera alude a las posibilidades de las familias **para garantizar las condiciones de educabilidad de sus hijos e hijas; unas condiciones que no son solo materiales, sino también afectivas y emocionales**. La educabilidad hace referencia a la necesidad de disponer de un mínimo bienestar material que permita cubrir las necesidades básicas de niños y niñas, tales como la alimentación. Pero hablar de educabilidad implica también cubrir otras dimensiones del bienestar infantil, vinculadas, por ejemplo, con la garantía de un entorno familiar y social seguro o con el hecho de no estar expuesto a situaciones de maltrato o violencia”. (Bonal y Tarabini, 2012, p. 2).

De acuerdo a los autores antes mencionados, hay una coincidencia con la exclusión en la ecología del desarrollo de Hans, puesto que su desarrollo identitario en la trayectoria escolar se ha visto muchas veces frenado no sólo por la exclusión capacitista, sino además por las condiciones de pobreza y las propias ideas que su familia tiene de una persona discapacitada pues lo ven como “no merecedor” de ciertos derechos como la libertad, la sexualidad, el acceso a educación. Continuaremos ahondando en la construcción identitaria en los siguientes apartados.

5.1.2. Etapa de desarrollo adolescente.

La persona en este período busca establecer su identidad nueva, construyendo una nueva estabilidad de su personalidad y haciendo el duelo por la identidad infantil y separándose de sus figuras parentales. Así, una normalidad en este periodo se establece como las pautas de adaptación al medio, mediante una negociación con el contexto, para lograr las satisfacciones básicas y utilizando los recursos existentes. Se entra a la adolescencia con incertidumbre, confusión, dificultades para determinar quién es y lo ideal es que concluya este período con una identidad yoica (Aberastury y Knobel, 1992).

En esta etapa de la vida, la identidad se elabora principalmente con el cambio que se realiza con los padres reales y los internalizados. Los padres empiezan verdaderamente a no ser tan necesarios y al mismo tiempo, todavía su disponibilidad emocional es importante para enfrentar esta etapa. La evolución de la sexualidad y de la separación de los padres dependerá en gran medida de cómo éstos acepten el crecimiento e individuación de sus hijos.

En el caso de Hans, el capacitismo imperante del contexto no le evitó buscar su propio camino y una nueva manera de negociar el cambio de la etapa infantil a la adolescente, muy en contra de lo que sus abuelos y madre esperan de él: tratarlo como un niño eterno. En

concordancia con lo que la Dra. Valeria Campos estipula: “las personas con discapacidad visual se sienten infantilizados constantemente, sus capacidades y habilidades son cuestionadas día a día por nuestra sociedad” (2008, p.1). Revisemos la siguiente conversación:

“Doña Roberta: Sí, así fue también con lo de la prepa, [Hans] dijo que quería eso [una prepa de la UNAM] y que hasta que no se quedara. Y le dije... bueno pues échale ganas y ponte a estudiar, y primero sea dios. Y fueron [a hacer el examen] unas niñas que viven por aquí, la hija de Vero [una vecina]. ¡Ninguna se quedó, solamente él [Hans]!

Raquel: Bueno, es que Hansito desde chiquito ha sido muy inteligente, desde chiquito ha llevado beca, buenos promedios, es un *niño* que le interesa aprender. Entonces yo como le dije: lo que tú quieras, mientras me saques buen promedio. Después se volvió en mi contra, porque me decía: voy a ir aquí y acuérdate que tú me dijiste que mientras yo fuera bien yo podía hacer lo que quisiera [Hans y su madre ríen].

Hans: ¡Las ventajas-desventajas! - dice riendo.

Abuela: A mí me ha puesto a pensar mucho, porque como dice ella [Raquel]: Hans ya quiere andar libre. Y le digo: ¡entiende! como te han dicho los maestros del DIF (que le enseñaron a usar el bastón) que no puedes andar *nunca* solo.

Hans: ¡Sólo uno ha dicho eso!

Abuela: No, *todos* los maestros lo dijeron. Dijeron: no le cambien las cosas de lugar, porque él sabe el camino y si les cambian de lugar va a tropezar y va a caer.

Hans: Pero ahí en la prepa conozco todo y no me caigo”. (Doña Roberta y Hans, comunicación personal, abril 2019).

La necesidad de hacer un duelo familiar con la figura infantil de Hans, que le permita transitar hacia la adolescencia con los conflictos inherentes a la construcción de su nueva identidad se ve obstaculizada por una “configuración corporal mediática de la discapacidad

infantilizada y trágica, estableciendo la asistencia privada y caritativa de la discapacidad, se trató de la discapacidad asociada a una economía de imágenes de vulnerabilidad con primacía del cuerpo infantil” (Gutiérrez, 2014, p. 170). Sin embargo, él recurre a la escuela como un ambiente que soporte su cambio de rol y le dé un poco de independencia de su hogar.

La infantilización por parte de la abuela, por un lado, y el rechazo por parte de su madre hacen que ese ambiente no sea óptimo para que Hans pueda independizarse. En sus conversaciones, Doña Roberta constantemente justifica la sobreprotección y su propio miedo a que Hans falle en algo por medio de reclamos hacia Raquel y las veces que su hija no le obedeció y tuvo consecuencias indeseables como su divorcio, su carrera trunca y su situación económica actual. Por otro lado, Raquel quiere que Hans se independice, pero sin darle el apoyo y acompañamiento necesario; como para demostrarle a su mamá que estará bien y reafirmar la independencia que ejerció al tenerlo. Esto genera una *triangulación* en la teoría familiar de Bowen: “el concepto de triángulos, que ocurren cuando surge tensión entre dos individuos y se atrae a una tercera persona para aliviar el conflicto. La triangulación puede complicar las relaciones y perpetuar dinámicas poco saludables” (Strauss Cohen, 2023, p. 5). Así, los conflictos que tienen entre ellas los depositan en Hans para no perder el vínculo tan importante que son la una para la otra, pero al no ser resuelto; se impide el trabajo en equipo al pelear continuamente y decidir sobre él.

Es entendible que Hans, a diferencia de sus compañeros, haya hecho de la escuela un refugio pues le permite alejarse de este tipo de dinámicas intergeneracionales y pedir apoyo a otros adultos que no se comportan como los de su macrosistema: busca la autonomía a través del otro, de forma relacional. Esto es diferente a la idea de la *autosuficiencia* vista desde el capacitismo que la ve en sí como una capacidad y una suposición de cómo debería

pensar, encarnarse y actuar un sujeto. Es decir, es un valor personificado por quienes son evaluados como no suficientes bajo la integridad corporal obligatoria, con tal de integrarla.

Como tal, la autosuficiencia es una exigencia a las personas con discapacidad que provoca el rechazo de los antónimos de la autosuficiencia: entre las enumeradas dependencia, debilidad, fragilidad y vulnerabilidad. Vite (2020) explica que la autosuficiencia demandada por el capacitismo confluye con otras condiciones que atentan contra esquemas impuestos de normalidad como infancia, salud, género, raza y clase. Lamentablemente, también en este lugar ha encontrado diversas formas de exclusión capacitistas, adultocéntricas y entre sus compañeros como retomaremos a lo largo de este capítulo.

5.2. FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD EN HANS.

5.2.1. Fondos de conocimiento intergeneracionales de Hans.

A través de las diversas visitas que sostuve en la casa de Hans y de su familia, pude recabar los Fondos de Conocimiento que, a pesar de su historia social y familiar, no necesariamente se han convertido o incorporado en Fondos de Identidad, pues él mismo no les da un sentido fuerte en su vida. Comencemos con los FdeC encontrados:

Figura 50

Fondos de Conocimiento de Hans y su microsistema.

Conocimiento musical: El Abuelo le presentó a Neil Young y los Beatles, La Abuela le canta y le pide que le cante a ella, asistió al Coro de la FAM de la UNAM, de la Iglesia y a una tuna de la Facultad de Arquitectura.
Conocimientos vinculados a las Matemáticas: Abuelo ingeniero, Madre contadora, Tía Matemática.
Religión: Creyentes y practicantes de la religión católica.
Conocimiento tecnológico: Sus primas menores enseñan y lo actualizan sobre uso de computadoras, celulares y videojuegos.

Conocimiento emocional y autocuidado: Sus primas menores le aconsejan a defenderse y superar sus obstáculos.

Hans comenta que una de sus grandes pasiones es la música, no sólo por sus habilidades auditivas altamente desarrolladas, sino porque le hace sentir cosas hermosas, en sus propios términos. Narra cómo su abuelo, sin quererlo, le enseñó la pasión por el canto al enseñarle la música con Neil Diamond que es blues. Por otro lado, también explica que “gran parte de mi gusto (la música) se lo debo a mi abuela porque me anima siempre a cantar” (Hans, comunicación personal, octubre de 2018). Además, al ser su familia practicante de la religión católica, encontró en este espacio la posibilidad de explorar sus gustos musicales a través del coro de la iglesia.

No es de sorprender que su pasión por la música haya sido un gusto compartido por las dos personas que en realidad lo han criado y han estado al pendiente de su desarrollo: su abuela y su abuelo. Esto explica de manera más coherente el hecho de que este *Fondo De Conocimiento* sí haya evolucionado a *Fondo de Identidad*, puesto que en términos de la Pedagogía de la Gestalt existe una motivación *intrapersonal* (el gusto propio de Hans por la música) y *extrínseca* donde— incluso sin haberlo querido— sus abuelos han hecho de la música un elemento de interacción cotidiana. Sin embargo, otro componente de la motivación extrínseca gestáltica es que el contexto propicie un ambiente de responsabilidad mutua (Mar Velasco, 2007) hacia dichos conocimientos e intereses del alumnado, entiéndase que se promuevan el desarrollo humano y “el cuidado del contacto en cuatro niveles: consigo mismo, con el tema, con el entorno y con el globo” (p. 98). Este enfoque profundamente ecológico, propuesto por la Dra. Mar Velasco desde la Gestalt, lamentablemente no se cumple. Veamos el propio testimonio de Hans:

“Siempre [mis abuelos] me han impulsado a estudiar. Porque dicen que estudiar lo hace todo; pero por ejemplo mi papá [abuelo] es una persona (también es otro defecto que tiene mi papá) muy cerrada, es una persona que piensa que el dinero es lo único importante en la vida, que no se puede vivir de sueños. Él no me apoya para lograr mi objetivo que es ser cantante profesional. Él estaba aferrado a que estudiara historia [niega con la cabeza en desaprobación riendo al mismo tiempo]. Porque dice que yo tengo mucha idea y noción de la historia. Yo lo hago como *hobbie* porque sí me gusta investigar, pero hasta ahí”. (Hans, comunicación personal, febrero 2019)

En contraste, a pesar de que en su familia circulan conocimientos del área de las ciencias físicas y matemáticas; Hans sabía ya que se inscribiría al área de artes y humanidades el siguiente (2018) último año escolar. Me parece interesante que, como veremos a profundidad más adelante, las personas de su familia con las que tiene vínculos afectivos más profundos (sus abuelos) sean de quienes haya tomado los conocimientos necesarios para co-construir su pasión por la música.

Por otro lado, las nuevas generaciones de su familia (Hans y sus dos primas menores) han generado vínculos de resistencia generacional entre ellos pues se ayudan cotidianamente sin pedirse nada a cambio. Sus primas, Mari y Abi, constantemente le enseñan cosas nuevas relacionadas a la tecnología debido a que sus abuelos no saben manejarlas y su madre y tías no se dan el tiempo para compartirlas con ellos. Este gesto tan pequeño podría pasar desapercibido si no nos fijáramos en su sistema ecológico familiar, y diéramos por hecho— desde un enfoque meritocrático— que Hans simplemente aprende por su cuenta. Así, uno de los fondos de conocimiento emocionales más valiosos para Hans, la valentía y el autocuidado— vienen según él mismo de su interacción con sus primas; pues reporta constantemente que su abuela vive con miedo y se lo quiere inculcar, mientras que sus primas le enseñan a defenderse y le alientan a ser fuerte. Entonces, existen también fondos de

conocimiento reafirmados por la calidad social de minoría dada a Hans y sus primas, si tenemos en cuenta que “las minorías son unidades con conciencia de sí mismas ligadas por rasgos especiales que sus miembros comparten y por las desventajas especiales que estos acarrearán” (Tajfel, 1984, p. 349). Repasemos los Fondos de Conocimiento Emocionales encontrados en la familia de Hans:

Figura 51

Narraciones de Hans.

Miembro familiar	Narración de Hans
<u>Abuela</u>	“Mi Abuela ha aguantado mucho. [Ella] dice que asegure mi futuro, que luche para conseguir seguro del IMSS. Fue costurera y debió aprender sobre marchas forzadas. Pero es miedosa, no se quiere separar de mi persona. Por ejemplo, desperdició una oportunidad por miedosa; pudo ir a Estados Unidos y hubo una persona, un novio, que la quería llevar al <i>gabacho</i> y no se fue por miedo. Yo por eso estoy rompiendo las cadenas que me atan a mis abuelos, a ser libre y tomar mis propias decisiones. No seguir, como ellos dicen, a pura agua y ajo: aguantarse y a joderse” (Hans, comunicación personal, marzo 2019).
<u>Primas Mari y Abi</u>	“Mari, mi prima siempre me dice: ¡defiéndete! Ella me ayudó mucho cuando me hicieron Bullying. Me decía: sé fuerte y tú lo vas a lograr. Siempre me ha ayudado a resolver cosas de la computadora. Abi es muy buena para describir cosas porque no puedo ver, cosas así de cómo se juegan videojuegos y cómo están los espacios, eso he aprendido de ella” (Hans, comunicación personal, marzo 2019).

Así, notamos que las estructuras interpersonales son el contexto primordial del desarrollo humano. Retomando la idea de *díada* antes definida, Bronfenbrenner subraya su

importancia por ser constitutiva en un contexto crucial para el desarrollo, y por ser el elemento fundante del microsistema que después permite la producción de interacciones que integran a más individuos. Justamente, formula la siguiente definición: “DEFINICIÓN 13. Se establece una **relación** cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas” (1979, p. 77, énfasis propio). Luego, el autor enumera tres formas funcionales de díada:

“Una **díada de observación** se produce cuando uno de los miembros presta atención, de una manera estrecha y duradera, a la actividad del otro, el cual, a su vez, por lo menos reconoce el interés que se demuestra. Una **díada de actividad conjunta** es aquella en la cual los dos participantes se perciben a sí mismos haciendo algo juntos. Una **díada primaria** es aquella que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes, incluso cuando no están juntos” (p. 79, énfasis del autor)

Primeramente, Bronfenbrenner explica que en ella sus dos integrantes no necesariamente están realizando la misma actividad molar, pero sí son complementarias dentro de un mismo patrón. Segundo, este tipo de díadas muestra de manera más evidente tres propiedades que el autor asocia con el desarrollo. Está, i. la *reciprocidad*, por la que las actividades que se den en la díada tienen que estar coordinadas, y facilitan la obtención de habilidades interactivas y la interdependencia. También está, ii. el *equilibrio de poderes*, que no siempre es equitativo al igual que en la vida diaria. Para el autor, ello permite después entender y enfrentarse a desequilibrios en otros ámbitos, lo cual aporta al desarrollo cognitivo y social. Su otra contribución sería que el equilibrio variable de poderes a favor de la persona en desarrollo es la mejor situación para el aprendizaje, “*cuando se le dan a ésta cada vez más oportunidades de ejercer el control de la situación*” (p. 79). La última es la, iii. *relación afectiva*, pues es plausible que los involucrados en la díada desenvuelvan sentimientos fuertes

mutuamente. Esto es interesante en la conformación de los Fondos de Conocimiento e Identidad porque permite establecer los porqués de que transiten o no como partes constituyentes de la identidad. Sin embargo, sólo en el caso de sus primas, Hans experimenta los tres componentes de una diada primaria, sin embargo, es lamentablemente con aquellas personas con las que comparte un lugar secundario en la sociedad gracias al mandato adulto de obediencia o adultocentrismo.

En cuanto a las díadas con sus abuelos, a pesar de existir un fuerte componente afectivo, tiende a ser una de observación pues sus abuelos le infantilizan constantemente y le dicen que está en peligro o que debido a su ceguera no puede llevar la vida que Hans quiere: “Siento que tengo que alejarme de mis abuelos. Los dos son muy tóxicos, a cada rato hay peleas: mi Abuelo es muy cerrado y mi Abuela con su depresión y dolor de su cadera. Los dos son bipolares y se enojan conmigo” (Hans, comunicación personal, marzo 2019).

Así como el término *educabilidad* de Bonal y Tarabini (2012) complejiza el aprendizaje al implicar las enseñanzas afectivas y emocionales intergeneracionales; me parece valioso rescatar estas ideas y llevarlas hacia los *Fondos De Conocimiento* entendiéndolas como “conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte del maestro o la maestra, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias” (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012, p. 24). Desarrollando más esta idea, me gustaría apuntar que el miedo dentro de la historia de vida tan difícil de los abuelos de Hans es congruente con un sistema económico que avala distintas violencias (económica, laboral, médica, por mencionar algunas) hacia las personas de escasos recursos.

Sin embargo, Hans sabe bien que conocer el mundo a través del miedo – como sus abuelos se lo proponen– es una situación que no lo mantendrá a salvo, sino que generará otros problemas como los que ya vive actualmente. De esta manera, él admitía que el miedo era un aprendizaje emocional muy practicado en su casa; pero que él no lo quería para sí mismo. Así, comencé a referirme a él como *Hans sin miedo* y este nuevo alias nos hizo caminar hacia nuevas tácticas para hacerle frente a la vida. Evitando que el miedo, en tanto Fondo de Conocimiento emocional se convirtiese en un Fondo de Identidad.

De este modo, existe una coincidencia entre el modelo de Bronfenbrenner (1979) y las propuestas de los FdeC y de I de Esteban-Guitart (2012), alojada en las proposiciones D y E del Dr. Urie: “Un análisis del microsistema debe tener en cuenta la **totalidad del sistema interpersonal** que funciona en un entorno determinado. Este sistema suele incluir a todos los participantes que están presentes (sin excluir al investigador), y comprende las relaciones recíprocas entre ellos” (p. 87, énfasis propio). Seguido de: “En un entorno de investigación que incluye a más de dos personas, el modelo analítico debe tener en cuenta la influencia indirecta de los terceros en la interacción de los miembros de una díada. Este fenómeno se denomina **efecto de segundo orden**” (1979, p. 89, énfasis del autor). Entonces, el ámbito investigativo empezó a formar no sólo parte de mi vida como estudiante de posgrado, sino que yo misma me inserté dentro de la ecología del desarrollo de Hans y su Familia.

5.2.2. Fondos de identidad de Hans.

Retomemos la definición de Fondos de Identidad para comenzar este apartado. Según Esteban-Guitart (2016) son aquellos artefactos, prácticas, conocimientos y prácticas que el alumno se expresa como propias y participa de las mismas. “Dicho con otras palabras, los fondos de identidad son los fondos de conocimiento que las personas utilizan para auto-

comprenderse y autodefinirse” (Esteban Guitart Esteban-Guitart, Vila, 2013, p. 201). En el caso de Hans, detectamos lo siguiente:

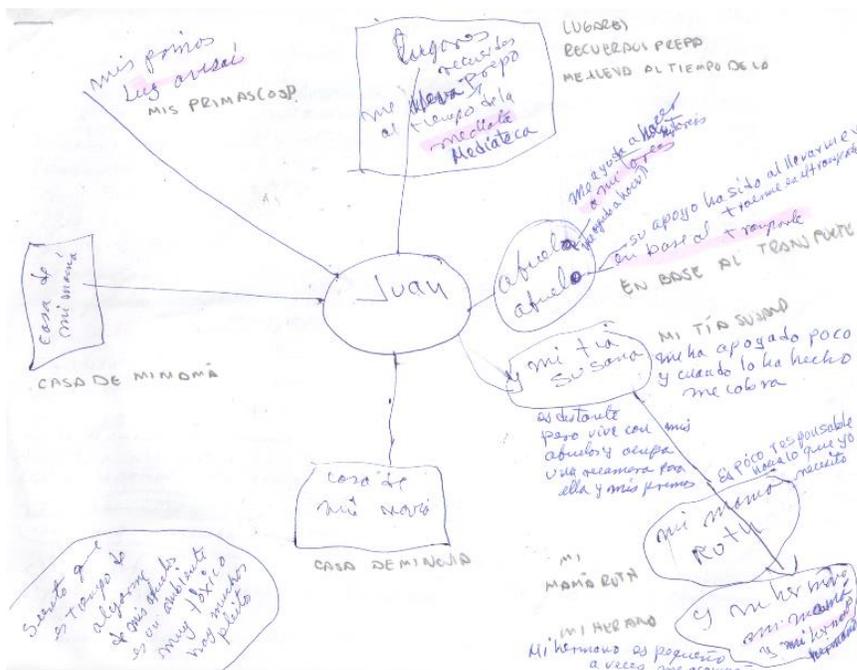
Figura 52

Fondos de Identidad de Hans.

<u>Fondos Geográficos de Identidad</u>	Preparatoria UNAM, Mediateca, Casa de su novia.
<u>Fondos Sociales de Identidad</u>	Abuelos y Primas.
<u>Fondos Culturales de Identidad</u>	Ceguera, Bastón, el Braille, Celular, la música.
<u>Fondos Institucionales de Identidad</u>	La UNAM, México (escolta e himno nacional), Religión Católica.
<u>Prácticas de Identidad</u>	El estudio, la lectura, la escritura, el canto, los idiomas.

Como bien le han inculcado sus abuelos, Hans ha incorporado a su identidad el aprendizaje. En la preparatoria se destacó en las materias de idiomas y canto, al igual que en la búsqueda de la carrera profesional por lo que se encaminó hacia el área de artes y humanidades. En el rendimiento escolar es muy tenaz y perseverante. Ha aprendido a leer y a escribir prolíficamente en braille. En correspondencias con lo anterior Hans ha tomado como Fondos Geográficos de Identidad dos espacios de aprendizaje: el plantel escolar y la mediateca. Es interesante que, en contraste con sus compañeros del grupo de investigación, Hans ve como refugio aquellos espacios públicos que le permiten aprender y ser más independiente de su familia.

Figura 53 Mapa relacional de Hans, los círculos significativos son de las personas y los cuadros significan los lugares en los que le gusta estar.



HANS

La actividad de la MMAE sobre la caja de herramientas tuvo que hacerse a través de una entrevista para que Hans pudiese mostrar sus instrumentos con sus respectivos funcionamientos. Ahondaremos más adelante sobre las relaciones de la corporalidad de Hans y los artefactos culturales encontrados a través de sus prácticas de identidad. Sin embargo, es relevante que todas las actividades más valiosas para él (socializar, aprender y transportarse) serían imposibles de realizar si no existiesen herramientas especializadas para personas invidentes:

“Como siguiente herramienta, mis cuadernos. Es forma italiana [toca el empastado] pero tiene hojas especiales, esto es papel opalino y esto como podrán ver es escritura braille [pasa sus dedos por los relieves]. Y como siguiente herramienta es un punzón, esto es como un lápiz porque con esto, la punta que está aquí se hace todo el punteado que ustedes acaban de ver. La punta es redonda porque si fuera puntiaguda uno se llegaría a picar, uno se picaría muy feo y sería una herida. Así es un proceso

legítimo de escritura braille. Y se lee así: [leyendo con las manos] “la búsqueda de las metas es importante para tu autoestima. Mi siguiente herramienta, nosotros los invidentes usamos esto: se llama ábaco chino porque fue creado por los chinos que fueron una de las primeras civilizaciones mundiales, y bueno esto permite hacer operaciones matemáticas en aritmética, sin esto yo no podría participar en clase y no podría tener una evaluación en matemáticas, por ejemplo, se ponen números 1,569 porque cada una de las bolitas de arriba valen 5, y los de abajo valen 4” (Hans, comunicación personal, abril 2019).

Figura 54

Hans mostrando sus herramientas para escribir en braille



Figura 55

Hans mostrando sus herramientas para contar



Figura 56

Hans mostrando el uso de su bastón blanco.



Es importante, entonces, tomar en cuenta a la ceguera como un estrato cultural en el que Hans se desenvuelve, o en palabras de Oliver Sacks (2000)– quien realizó un estudio con personas sordomudas– la discapacidad es “un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales” (p.109). Tomando en cuenta que la identidad surge de las maneras en las que nos diferenciamos de otros, para Hans es vital reconocer que él es un ser humano invidente, por lo tanto, único y distinto a los demás, pero que su ceguera al mismo tiempo hace que otros le discriminen. “Maestra, yo soy un ser humano completo. ¡Sólo estoy ciego, pero estoy completo y la ceguera es una de las discapacidades más funcionales!”, me dijo indignado un día en una plática.

Retomando una vez más a Sacks (2000), la forma en que Hans experimenta el mundo es un fondo de identidad en sí mismo pues la ceguera es un *mundo mental* propio y obtiene información por medio del tacto y del oído que otras personas normalmente no alcanzamos a percibir, por lo que más que verlo como una limitación orgánica, “digamos que, en todo caso, la ceguera no se hace unos hábitos y una sensibilidad propia sin desenvolver, al mismo tiempo, un cuerpo propio de pensamiento” (Pellejero, 2002, p. 12). Por lo cual el propio

mundo y experiencia de las personas con discapacidad debe ser tomado en cuenta en los Fondos de Identidad.

“(…) dicho concepto debe ampliarse para incluir los factores macroculturales: instituciones sociales, artefactos y creencias o conceptos culturales (ideología), considerados el origen y la raíz de la conducta humana culturalmente mediada, organizada y regulada (Ratner, 2011). Moll (2005) y Ríos-Aguilar *et al.* (2011) se refieren a ello cuando recomiendan considerar la clase social, la ideología y las relaciones de poder como aspectos incrustados y subyacentes a las prácticas escolares, así como las realizadas en el hogar”. (Esteban-Guitart y Vila, 2014, p. 200).

Finalmente, es muy importante resaltar a la música como uno de los Fondos de identidad más valiosos para Hans: “La música es mi pasión, la música es mi vida, sin música no soy yo, mi identidad sería la música. La música es lo que da sentido a mi vida por eso estudio el italiano, por los grandes cantores. Para mí los idiomas son un complemento para la música, camino para llegar a la música. Los idiomas los veo como un vehículo para poder cantar y convivir con personas de otros países. Cuando siento molestia por el rechazo, me preparo, ahorita estoy estudiando japonés” (Hans, comunicación personal, abril 2019).

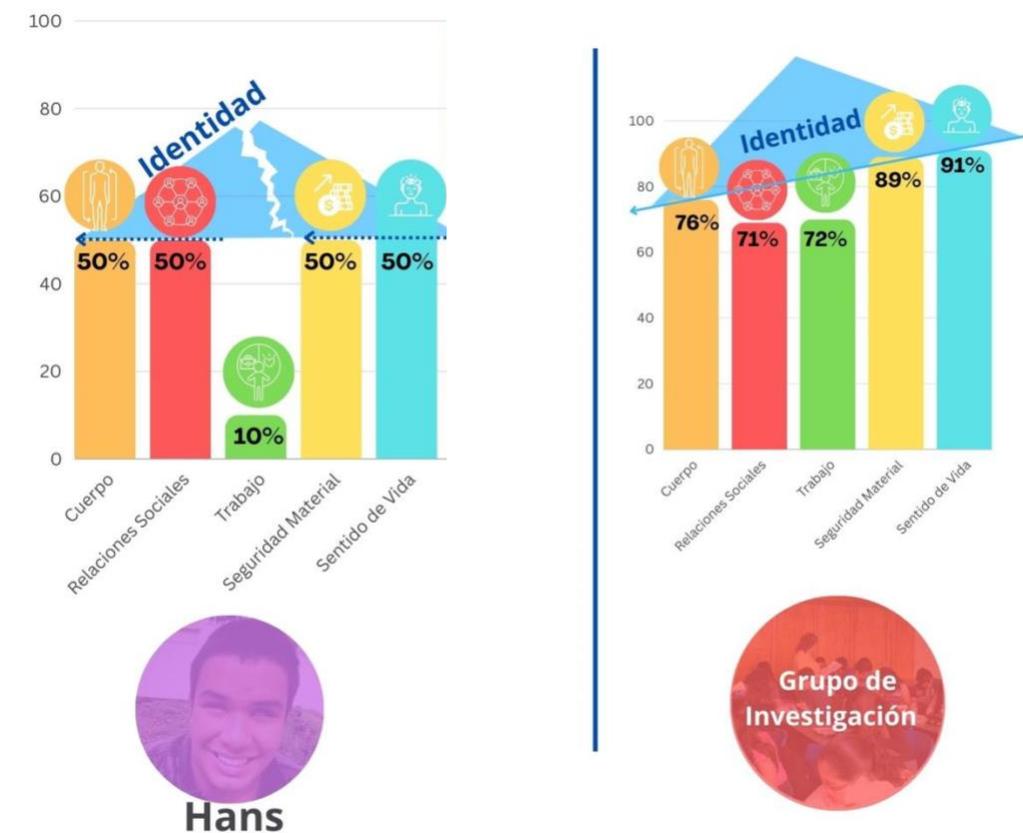
5.3. LOS 5 PILARES DE LA IDENTIDAD DE HANS.

La base de esta dinámica fue saber qué valor le otorgaba Hans a cada pilar de su identidad. Es remarcable que, a diferencia de sus compañeros de grupo, Hans se haya calificado de manera tan dura cuando, como su maestra, he sido testigo de su múltiples talentos y capacidades; por lo anterior busco en su discurso aquellas ideas culturales que desde el capacitismo y el adultocentrismo han sido introyectadas por él. Leámoslo de sus propias palabras:

“Al iniciar mi preparatoria tuve algunos problemas con algunas maestras de cuarto año, como la de Dibujo, me hizo sufrir muchísimo cuando me decía que yo nunca podría realizar los trabajos porque no tenía ni idea de lo que eran los colores, esa clase era un martirio para mí. Lo mismo pasaba con las asignaturas de Biología y Ética, pues no aceptaban trabajar con un discapacitado visual como yo porque tenían que trabajar más conmigo”. (Hans, comunicación personal, junio 2019).

Figura 57

Comparativa de Pilares de la Identidad en Hans y el Grupo de Investigación.



5.3.1. El cuerpo: autoestima, sexualidad y ceguera

Comenzando con el pilar del cuerpo, Hans elaboró un avatar en forma descriptiva verbalmente debido a que, al intentar hacer el ejercicio del modelado con arcilla, noté que le resultaba muy difícil armar algo fuera de figuras abstractas porque no ha visto un cuerpo, sólo hacía bolitas o como croquetas, pero no pudo integrar un cuerpo, únicamente a través de

narraciones y anécdotas puede hacer conceptos corporales pues no tiene en su estructura mental la imagen de un cuerpo. En contraste, me parece interesante que reconoce texturas, piel, tipo de pelo, reconoce los sentimientos a través de la voz, los olores del cuerpo y el tipo de perfume.

Así, fui anotando todo lo que él describía de su cuerpo: se definía como que le faltaba estatura o quería ser más alto, se percibía pasado de peso. Pero si pudiera ser como él quisiera elegiría una tez blanca, rubio, ojos azules y una nariz respingada, ser alto y esbelto también. Le pregunté por qué quisiera ser así y me dijo que porque su novia comenta que así son los cantantes famosos. Utilizando una herramienta de Inteligencia artificial, puse dicha descripción y el resultado fue el siguiente:

Figura 58

Avatar de Hans realizado con IA.



Concordando de esta manera con lo que reportan Díaz-Aguado, Martínez y Royo (1995) acerca de que los principales referentes de las personas invidentes para construir su autoestima son los videntes, sus discursos tanto cotidianos como en medios de comunicación masiva. Según estas mismas autoras, existen dos representaciones extremas sobre la

discapacidad visual en la cultura popular occidental: i. el negativo (indefensión o maldad) y ii. el positivo (genialidad o bondad). Lo anterior puede ser confuso para ellos, pues como demuestra Hans, al no saber cómo se ven, recurren a juicios de otros sobre su aspecto físico y, dicho sea de paso, se trata sólo de un juicio subjetivo de una sociedad que da demasiado valor a lo visual.

Así, su auto concepto social se basará primordialmente en temas conductuales, intelectuales, de popularidad, realización personal y social (Mantilla y Mateus, 2009). Por ejemplo, nos comparte lo siguiente: “Creo que estoy pasado de peso. El cuerpo es tu casa y para poder cantar tengo que cuidarlo. Pero fuera de eso me defino como una persona amable porque no me gusta tener problemas con los demás” (Hans, abril 2019). Una de las bases más importantes para la identidad de Hans es la música, la relaciona con cada uno de sus pilares. En el caso del pilar corporal, su conocimiento es amplio relacionado a esta pasión: “Cuando uno canta no se debe estar tenso porque si se tiene esta condición puede producirse disfonía. Se endurecen los músculos y no se pueden hacer tonalidades. El cuerpo es indispensable: se debe hacer ejercicio para poder aguantar una sola nota” (Hans, abril 2019).

En comparación con sus compañeros del grupo de investigación, Hans tiene un concepto más amplio de la salud, pues la relaciona a su bienestar y a lo que más le gusta hacer: cantar y escuchar música: “Es importante la salud auditiva. Si tienes salud auditiva puedes jugar con la melodía. Esto se aprende con la formación musical” (Hans, abril 2019). Por el momento, abarcaremos solamente estos aspectos de la corporalidad de Hans, pero más adelante continuaremos analizando dicho pilar pues es uno muy importante para él.

5.3.1.2. Identidad sexual en Hans

La sexualidad acompaña al ser humano desde que nace hasta que muere: ella conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo. La sexualidad tiene que ver con la atracción, el placer y las preferencias sexuales; así como la vinculación afectiva y erótica, el amor y la reproducción. Es significativo mencionar que la sexualidad se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, valores, así como en actitudes y prácticas en las relaciones humanas. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, y religiosos entre las personas.

La sexualidad es un derecho de todo ser a sentir placer, las personas con ceguera son individuos con impulsos y libido sexual tan iguales como cualquier otro ser humano. Es importante remarcar que es durante la adolescencia cuando los sujetos obtienen mayor estabilidad y constancia en su identidad sexual. Utilizaremos la taxonomía propuesta por Monsalvo (1996) para abordar el caso de Hans:

Figura 59

Taxonomía de la sexualidad.

Taxonomía en Monsalvo (1996)		Narraciones de Hans	Análisis
Identidad sexual	Se entiende como identidad sexual un juicio (soy hombre, soy mujer) sobre la propia figura corporal basado en características biológicas	“Mi nombre es Hans, soy un chico de 18 años”	Hans auto percibe su identidad como varón.

	(genitales y figura corporal general); es decir basadas en el sexo.		
Rol de género	Entendemos por rol de género aquellos papeles asignados fundamentalmente por la sociedad a las personas por el hecho de ser biológicamente hombre o mujer.	“Mis papás [abuelos] consideran que soy asexuado y me tratan como un niño eterno, un ejemplo es que cuando nos vemos mi novia y yo en la casa con mis abuelos, si yo toco la piel a la altura de la cintura, inmediatamente mi abuela me grita que no haga eso, que porque si me ve mi papá [abuelo] me va a chingar. En el sentido de que me va a estar molestando todo el día diciendo que si llego a embarazarse a la chica me van a obligar a casarme con ella. Pero yo pienso irme a vivir con ella y sacar mi carácter para que nadie se meta con nosotros, ni su familia ni la mía”.	Existen imaginarios sociales que perpetúan en las personas con discapacidad visual “la infantilización, la caridad y la lástima son situaciones muy generalizadas y esto funciona como un obstáculo a la hora de la construcción de una identidad adulta” (p. 85). En esto también coincide con Vite (2020) en que además existe un encierro familiar e institucional de estas personas, por lo que es lógico que Hans sienta este encierro como una afrenta constante hacia él.
Identidad de género	Se considera identidad de género la experiencia privada del rol de género, basada en aquellos aspectos que a lo largo de la	“Yo, he estado experimentando y sintiendo que, a lo largo del tiempo, lo que soy. Soy heterosexual”.	Borrego (2015) al respecto, suma que “las posibilidades sexuales de las personas ciegas son las mismas que las de los videntes. Existen ciertas diferencias en el proceso de adquisición de los conceptos (...) sobre las

	historia les han ido conformando culturalmente.		diferencias sexuales y la conducta sociosexual adecuada” (p. 32).
Constancia de la identidad sexual	Se entiende por constancia de identidad sexual, la comprensión por parte del individuo de que su sexo es para toda la vida, es decir, que se mantendrá constante a través del tiempo y de las circunstancias; de que su sexo no depende de su voluntad, sino que dependerá de características biológicas y no de características de rol de género.	“Estuve cerca de amigos [varones] que "me gustaban". Estuve cerca de uno, pero eso ya pasó. Como usted dice: es la búsqueda de la identidad. Todos mis compañeros en la preparatoria entendí que tuvieron las mismas experiencias que las mías”.	Lo anterior coincide con lo que Monsalvo (1996) apunta: “Estos autores establecen la hipótesis de que el comportamiento sexual del ciego congénito, no difiere apenas del comportamiento del niño vidente, aunque las etapas de crecimiento sexual sean más difíciles de adquirir por el invidente, especialmente el momento de diferenciación de los sexos” (p.38). Hans comparte con sus compañeros sin discapacidad visual que todos se encuentran en una etapa de exploración sexual y búsqueda de su identidad sexual, sin embargo, para Hans es más difícil acceder a la misma por la propia exclusión que vive con sus compañeras y sus abuelos.

En la construcción de la identidad sexual de Hans ha existido una inadecuada interacción entre los abuelos y Hans, no ha concurrido una enseñanza-aprendizaje de la construcción de la identidad sexual, por parte de la familia para que él pueda desenvolverse adecuadamente debido a que imperan las actitudes y falsas creencias que le rodean en su

ambiente social, pues todavía preexiste un gran tabú sobre la sexualidad de las personas con discapacidad de cualquier tipo, en este caso la visual, en la que se observa que la familia hace pasivo a Hans por ser ciego: “El mundo busca al niño vidente, pero el niño ciego debe aprender a buscar al mundo” como asevera Borrego (2015, p. 33).

Hans ha tratado de informarse, a través de las vivencias con los compañeros de secundaria y la interacción de las compañeras y compañeros en la prepa, pero no ha recibido educación sexual por parte de la preparatoria y de los abuelos, porque como refiere Hans, “consideran que soy asexuado y me tratan como un niño eterno”. Hans narra lo siguiente: sobre la falta de información sobre su sexualidad: “de hecho yo hasta ahora a los 18 años no he podido conocer mi cuerpo, estoy muy controlado, no tengo libertad de expresar mi erotismo, pues duermo en una pequeña recamara en una litera en la parte de arriba, con mis abuelos de 76 años. De hecho, yo creo que necesito educación sexual, porque mis abuelos en especial mi abuela por la educación de su tiempo ni siquiera permitiría que yo tuviera un libro sobre sexualidad, mucho menos que yo usara condones como para practicar y aprender a usarlos” (comunicación personal, junio 2019).

Por lo anterior coincido con que la construcción de identidad sexual está íntimamente conectada con la conformación de la identidad general, y que la “educación sexual, aclarando que las metas educativas en este aspecto se completan con otras áreas de desarrollo como: adquisición del sentido de identidad (identificarse como varón o hembra), diferenciación de género (establecer la masculinidad o feminidad de uno mismo) y adquisición del lenguaje” (Monsalvo, 1996, p. 38). Cabe aclarar también que tuve acceso a esta información debido a que Hans y yo hemos llegado a entablar empatía y cierta complicidad al entender las prohibiciones y situaciones que se le presentan al estudiante en la familia.

5.3.2. Relaciones sociales: demanda de autosuficiencia y búsqueda de autonomía

Vite (2020) asevera que ni autosuficiencia ni discapacidad son cualidades fijas ni innatas, sino que son más bien “contiguos y contruidos por motivaciones y actores específicos de cada uno. (...) Es a través del Estado que ambas nociones se filtran para conformarse como requisitos para ser protegido: ser ciudadanx y producir” (p. 32). De tal manera, la autosuficiencia se configura como una condición corporal, física y moral, donde el capacitismo nos empuja a obedecer requisitos económicos y subjetivos de humanidad.

Este es el caso de Hans quien continuamente reporta la dificultad de tener acceso a relaciones sociales por fuera de su familia debido a la falta de recursos o de personas que puedan o quieran acompañarlo. Bajo dicha lógica, la autora antes mencionada hace una fuerte crítica al concepto de autosuficiencia pues: “la autosuficiencia –corporal, moral y económica- es leída por el capacitismo casi como una metacapacidad que construye un ser, estar y hacer en el mundo a través de ese privilegio tejido con la constitución de otras normas impuestas por el patriarcado, el capitalismo y el racismo” (p.30). Para que Hans alcanzara esta idílica *autosuficiencia*, debería primeramente contar con una serie de privilegios y relaciones ecológicas que no están presente para él ni para sus compañeros en la escuela:

“Para ayudar a los discapacitados, hay falta de compromiso. No sólo aplica a la sociedad sino también a la institución educativa, yo aprendí muchas cosas fuera de la escuela en mi *compu*. Por ejemplo, la *prof* de traducción no sabía qué hacer conmigo y no me hacía caso. Ya aprendí con tutoriales en línea, pero ¿qué ha hecho con personas ciegas? Ha habido falta de empatía y falta de capacitación en todas áreas y etapas de mi vida. (Hans, comunicación personal, abril 2019).

Retomando a Vite (2020) esta rastrea el origen del concepto de autosuficiencia en la filosofía política, ya que “en ella se sustentan en buena medida tanto la modernidad como el eurocentrismo producto del pensamiento ilustrado y liberal” (p. 26). En la Ilustración, ella

encuentra que las ideas propias de este pensamiento (autonomía y universalidad entre las indicadas), junto con la razón como su fundamento principal, resultaron en relaciones inequitativas y jerárquicas, al conformar a un sujeto determinado como el parangón de la humanidad “racional” y “civilizada”. Este paradigma es consecuente con la fundación del sistema escolar al que Hans y el grupo de investigación pertenecen. Así, la autora criticó que dicho sujeto haya sido exclusivamente demarcado como masculino, racional, libre, igual e independiente: *los demás seres no participarían en el proyecto ilustrado*, los jóvenes que no estén de acuerdo y los discapacitados serán excluidos.

De acuerdo a Vite, este conjunto de características coloca a la autosuficiencia al centro pues *“la capacidad de preservarse y bastarse a sí mismx se da a través del cumplimiento de todos esos atributos, así como la de ser un miembro plenamente productivo”* (p. 27). De tal forma, lo que luego comprenderemos por capacitismo ya está siendo delineado por la Ilustración y por el liberalismo, es un constructo histórico. En efecto, el requisito de ser productivo está atado al contrato social sobre la persona que no es poseedora (de propiedades, de racionalidad, de capacidades) es poseída. Este planteamiento tiene un sesgo patriarcal, donde las mujeres son objetos a ser dominados y lo femenino es transversalmente atribuido a todo aquello que se opone a la autosuficiencia, incluyendo la discapacidad como manifestación de fragilidad.

Hans entiende lo apremiante que es para él construir lazos fuera de su hogar, pero también entiende que es un sujeto vilipendiado por su discapacidad: “Pienso que existe un estigma porque una vez que se dice que soy ciego: ¡no me dejan hacer nada más!” (Hans, comunicación personal, abril 2018). Hans al ser un joven muy resiliente y ser creativo, trata de relacionarse con personas e intenta hacer grabaciones para darse a conocer en el arte como cantante en YouTube. “Según González (citado por Cacho *et al.* 2003) el adolescente con

discapacidad visual, se enfrenta a los mismos cambios biológicos y, en cierta manera, a similares demandas sociales que el resto de los adolescentes. No obstante, el déficit visual trae consigo particularidades que diferencian el proceso de adaptación en esta etapa, y tales particularidades” (Mantilla y Mateus, 2009, p. 55). De esta manera, las actividades en las que los adolescentes con discapacidad visual pueden participar se verán disminuidas a comparación de sus otros compañeros.

5.3.3. Trabajo: capacitismo y desempeño

En la preparatoria se destacó en las materias de idiomas y canto, al igual que en la carrera profesional, sin embargo, dice que implica un gran esfuerzo en las materias que son visuales las cuales las siente muy pesadas. Él se califica con un 10% a nivel laboral y lo anterior está íntimamente relacionado con el capacitismo y la falta de oportunidades, como el propio Hans dice: “No se le da en la sociedad valor al desempeño y a las capacidades personales, simplemente te ponen el estigma de que no ves.

Por lo mismo, no he podido empezar a trabajar, ni aplicar lo enseñado en la escuela y lo que aprendí de manera autónoma” (comunicación personal, mayo 2019). Esto demarca una separación ecológica entre el ambiente escolar y laboral, no sólo para los adolescentes sin discapacidad, sino mayormente para personas como Hans: lo que se aprende no es fácilmente aplicable en el campo laboral. No obstante, se mantiene optimista buscando referentes que admira, por ejemplo, me dijo: “Andrea Bocelli a los 37 años hizo su primer álbum”. Hans apuesta a que, en el futuro, cuando pueda ganar un poco más de independencia personal y financiera, podrá hacer realidad su sueño de cantar.

5.3.4. Seguridad material: pobreza familiar y discapacidad

Hans también comentó que su pilar de la seguridad económica se encontraba en un 50%, él sabe (y en su casa constantemente se lo dejan claro) que no es un “niño rico” por lo que no puede hacer lo que quiera, sino que tiene que velar por su seguridad económica y la de sus abuelos: “Soy una persona consciente de que debo tener ingresos para poder planear y ser el soporte de mi hogar. En mi casa he instalado una tienda y vendo cosas. Necesito un ingreso estable. Todo eso me tensa, sí me estreso y me causa preocupación en la escuela también”.

Es remarcable que Petzold (2001) notase los efectos que tiene sobre la identidad este pilar, ya que los valores materiales (dinero, vivienda, bienes) son parte de todo proceso de interacción de los sujetos en el sistema económico actual: convivir implica gastos de transporte, de consumo y de comunicaciones en todos los involucrados. La situación de vida –ya sea buena, precaria o destructiva, en términos de Petzold–, tiene una influencia sustancial en la identidad y personalidad del sujeto pues modifica sus redes sociales.

Me parece que la seguridad material de Hans es destructiva debido al alto nivel de dependencia que existe en los miembros de su familia, donde ninguno está dispuesto realmente a ganar más dinero para apoyar a los otros. Por ejemplo: la tía y la madre de Hans se quejan constantemente de tener que trabajar y están esperando el momento en que sus hijos puedan “aportar” a la casa a pesar de que están lejos de cumplir la edad legal para trabajar. Así mismo, su abuela le insistió que él solo podría trabajar desde casa poniendo una tiendita porque no debería estar solo en la calle; ante esto me surgió la siguiente duda: ¿por qué si ella tampoco puede moverse y se mantiene en su casa todo el día, no decidió atender la tiendita desde casa para que Hans pudiese tener más recursos y acceder a la carrera que él deseaba?

Además, Hans reporta que recibe un apoyo económico por ser discapacitado: “Recibo 2,950 pesos cada dos meses que me proporciona la Secretaria del Bienestar. Tengo un año con este apoyo. Este apoyo me da seguridad. Tengo para comprar ropa y calzado. Pero sospecho que alguien estuvo cobrando la ayuda que me proporcionan, porque mi tarjeta “se perdió” de mi cartera que la dejé aquí en mi casa”. Así, Petzold (2001) apunta a que este pilar es fundamental para poder frenar las cadenas de eventos adversos y aumentar las cadenas de eventos positivos “en interacción” con situaciones de vida constructivas en situaciones de vida precarias (carentes de recursos, pero con muchos riesgos, o incluso ambientes destructivos, llenos de violencia).

La violencia económica se vuelve entonces no sólo una situación macro sistémica, sino también algo que se replica en su contexto micro ambiental. Me llama la atención que había puesto una tienda para ahorrar e independizarse y al preguntarle cómo le va con este proyecto, dijo que ya no le conviene seguir porque todo lo que invirtió se lo deben ahora su tía y su mamá porque tomaban la mercancía y nunca le pagaron. Existe así un círculo vicioso familiar, donde pareciera que no se quiere que nadie salga de la situación en la que se encuentran: él quiere salir adelante y la propia familia lo obstaculiza y le quita lo poco que puede ahorrar, al quitarle los pocos recursos que él va generando, no le dan el respeto que merece como persona.

5.3.5. Sentido de vida: Soy Tenor, esperanza en la música y tácticas de resistencia

Cuando le pregunto a Hans sobre su sentido de vida, responde inmediatamente: “Tengo muy buena salud auditiva: soy tenor, mi tesitura va de do² hasta do⁴”. Relaciona todos sus pilares a la música, mostrándonos que es un componente básico en su identidad. Por lo anterior, discutiremos esto en su sentido de vida. A pesar de la claridad sobre el rol que juega

la música en su vida, tiene mucha confusión todavía pues se percibe poco apoyado por su familia puesto que, para ellos, esta aptitud es sólo un pasatiempo y no un interés serio y con futuro.

Figura 60

Presencia de la música en todos los pilares de la identidad de Hans.



Siempre que estoy con él, la música se vuelve parte de nuestro entorno. Por ejemplo, Hans a veces tiene dificultad para que su familia vaya a recogerlo a la escuela, y en muchas ocasiones yo lo llevaba de la preparatoria a su casa ubicada en la colonia Valle Gómez. Es muy agradable trabajar con él, Hans tenía la confianza de decirme lo que necesitaba para sus clases en la escuela; en el trayecto se ponía a cantar e iba escuchando Radio Universal y llamaba a la estación para pedirles que pusieran tal o cual canción y cantaba simultáneamente con la canción que había solicitado en la radio. Eran divertidos los viajes porque se veía que estaba a gusto y lo disfrutaba. Al llegar a su casa, su abuela salía a recibirnos, y mientras Hans entraba a su casa, nosotras nos quedábamos platicando en la puerta.

Hans tiene facilidad para el canto, y durante el año escolar me pidió que lo llevara a la Facultad de Música para preguntar los requisitos de entrada a la carrera de canto, logramos asistir a dicha Facultad, nos informamos, y le comunicamos a la familia lo que se necesitaba para ingresar a esa carrera. Sin embargo, salió a relucir el mayor obstáculo que su familia le pone: los recursos económicos – no contar con solvencia económica y que él elija una carrera que “no le sirva” para generar ingresos– así como su miedo a que ande solo. De esta manera no recibió el apoyo suficiente para cumplir su sueño y finalmente tomó otra decisión profesional inscribiéndose a la carrera de traducción.

Podemos notar que una vez más su discapacidad visual impide la toma de decisiones sobre su vida, ya que “relacionadas con la transformación de roles en los que están implicados el grado de autonomía, la transformación de la interacción con los pares y los adultos, la sexualidad y la formación profesional y vocacional. Aspectos que juegan un importante papel en el establecimiento de la propia identidad” (Mantilla y Mateus, 2009, p. 55). Como respuesta, Hans no quita el dedo del renglón y dice: “Mis expectativas son trabajar en forma armónica en el canto, la música y la lingüística, sobre todo tengo la facilidad para los idiomas porque puedo escuchar muy bien y tengo muy buena dicción. Mi meta mayor es ser un gran cantante” (comunicación personal, abril 2019).

Entonces, los roles que le asignamos a los otros se vuelven a su vez contextos de desarrollo humano: la gente actúa aceptando o rechazando lo que es esperado de ellos socialmente. Cuando Bronfenbrenner (1979) redondea su definición de rol, lo amarra al enfoque ecológico donde la posición social que ocupe la persona que encarne dicho rol genera expectativas respecto a conductas individuales: “Un **rol** es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquélla” (1979, p. 107, énfasis

del autor). De acuerdo a Bronfenbrenner, los roles se identifican con el status que ocupan las personas dentro de una cultura, determinada por una multiplicidad de factores entre los que rescata la ocupación, la edad, el sexo, la relación de parentesco, con el grupo étnico y la religión como componentes inconstantes. El rol se puede determinar “*en respuesta a la pregunta: “¿Quién es esa persona?”, desde la perspectiva de alguien que conoce a la persona y el contexto social en que está situada*” (p. 107).

Con ello, Urie argumenta que las *expectativas de roles* como las actuaciones esperadas de quien ocupa determinada posición y las de otros frente a ésta; por lo que están en función del contenido de las actividades y además son relacionales, siguiendo los parámetros de la diada ya abarcados. Las expectativas de roles están acorde a las reglas internas de la cultura o subcultura: aunque el rol funcione como un elemento del microsistema, su fundamento radica en el macrosistema, y en las instituciones e ideología vinculadas. Lo anterior coincide con la decisión que tomó Hans de finalmente inscribirse a una carrera que no le apasiona:

Si colocamos a una persona en un rol, esto tiende a evocar percepciones, actividades, y patrones de relación interpersonal, coherentes con las expectativas que se asocian con ese rol, y que corresponden tanto a la conducta de la persona que ocupa el rol como a la de los demás con respecto a esa persona. La tendencia a evocar percepciones, actividades y patrones de relación interpersonal coherentes con las expectativas de roles, aumenta cuando el rol está bien establecido en la estructura institucional de la sociedad, y cuando existe un consenso amplio en la cultura o la subcultura acerca de estas expectativas, que corresponden tanto a la conducta de la persona que ocupa el rol como a la de los demás con respecto a esa persona. (Bronfenbrenner, 1979, p. 114).

Al inicio de junio 2018, Hans se comunicó conmigo y me dijo que ya había acreditado el examen de prerrequisito en la ENALT-UNAM y que ya tenía su lugar en la carrera, de Intérprete Traductor. Le dije que yo sabía que lo acreditaría, por que conocía como se había preparado y por el nivel de inglés que le pedían. me despedí diciéndole, ¡Muchas Felicidades Hans! ¡Tú siempre puedes! De esta manera intenté darle mi apoyo y enseñarle diferentes maneras de relacionarse por fuera de la invalidación que vive en su casa y en la sociedad.

5.4. MIS MANOS, MIS OÍDOS Y MI VOZ: CORPORALIDAD, DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN

En este apartado mostraremos el resultado del cruce de la información recabada a través de dos herramientas de investigación: los porcentajes de los 5 pilares de Petzold y la caja de herramientas de la MAE. Esto se justifica debido a la condición de discapacidad visual de Hans, pues al faltarle la visión, expresa que su cuerpo (manos, audición y voz) son sus instrumentos principales; sin embargo, él mismo se puntúa muy bajo en dicho pilar. Dado lo cual, intentaremos entender cómo ha construido este pilar en sus diferentes ambientes y el impacto que estos tienen en su construcción identitaria retomando una vez más la triangulación que se realizó en el capítulo metodológico— permitida por una postura epistémica ecológica— entre ambas herramientas de investigación que ahonde en la corporeidad y los crucé con los fondos sociales de identidad y las redes sociales de Hans. Finalmente, entrelacé las prácticas de identidad con el trabajo y desempeño o sentido de vida.

Figura. 61

Cruce de técnicas investigativas desde el pensamiento ecológico.



Cuando realizamos la entrevista sobre su caja de herramientas, él mismo creo dentro de su discurso (mientras lo iba armando, mostrando su enorme inteligencia lingüística) tres categorías. i. *Las herramientas corporales*, relacionadas primordialmente a su contacto con la sociedad y la cultura para la exploración del mundo; ii. *herramientas físicas*: correspondientes al aprendizaje y a sortear los obstáculos que el sistema escolar ha puesto para personas con diferentes capacidades y finalmente, iii. las *herramientas humanas*: su familia y los compañeros y maestros que lo ayudaban a embarcarse en el mundo escolar. Tiene muy buenas habilidades de habla y dicción, es carismático y muestra un mayor desarrollo emocional que sus compañeros, así como más conciencia de sus obstáculos porque se convierten en inconvenientes para él muy fácilmente. Las últimas dos categorías serán retomadas en los siguientes apartados del capítulo. Sin embargo, cabe resaltar que estas denotan que existe una capa imperante que aglutina la tercia antes mencionada y por lo tanto genera una jerarquía mayor: *el cuerpo*.

Esto concuerda con la cotidianidad en el plantel escolar donde yo veía a Hans, el navegante de la escuela: su brújula es el empuje y visión que tiene de un mundo mejor; su “barco” definitivamente está formado por tres herramientas corporales principales que –en sus propios términos– son: i. sus manos– referido a todo contacto táctil y de sensaciones de proximidad con su piel y extremidades, ii. sus oídos – y todo lo que puede captar con ellos como el movimiento, el equilibrio y la velocidad–, y en tercer lugar iii. su voz pues es su método de comunicación en tiempo real que lo dota de significados interpersonales y sociales, sabe qué tonos emplear en distintas situaciones, con qué personas. Finalmente, sabe que un navío no se sostiene solo y busca constantemente una tripulación que quiera apoyarle, acompañarle y “regalarle” un poco de su tiempo.

Ahora, retomaremos a la Gestalt desde el *Modelo del Hombre* de Hilarion Petzold (2001) que se basa en el principio ontológico de que *existir es esencialmente co-existir*. Entonces, el cuerpo es continuidad entre las diversas esferas ecológicas y es portador de la triada cuerpo-alma-mente interactuando con el otro. En la siguiente tabla haremos un resumen de la idea de cuerpo desde la Gestalt basada en Petzold (2021) exponiendo los postulados que el autor integra en dos categorías la corporalidad (hombre) y el modelo de la personalidad.

Figura 62

El humano integrativo (Petzold, 2021)	
<p>El hombre es cuerpo, alma y mente en un entorno social y ecológico que en correspondencia con el otro tiene la oportunidad de constituirse en un ser auto-reflexivo y discursivo en un proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida con un <i>Self</i> coherente, un <i>Ego</i> funcional y una <i>Identidad</i> consistente más flexible. Es decir, una personalidad compleja en variadas situaciones de vida y redes sociales con cualidades de vida diferentes y cambiantes. Especialmente de salud y enfermedad, bienestar y padecimiento con experiencias de desesperación, esperanza y significado siempre enraizadas profundamente en relaciones interpersonales, intersubjetividad y poli-logos” (p. 6)</p>	
<p><u>Modelo del hombre:</u> <u>cuerpo-mente-alma</u></p>	<p><u>Modelo de la personalidad:</u> <u>self-ego-identidad</u></p>
<p>El cuerpo: “Definido como la totalidad de todos los procesos biológicos y psicológicos y el aprendizaje alcanzado por los mismos, almacenado (mayoritariamente implícito) en la memoria corporal a niveles inmunológicos y neuronales” (p. 9).</p>	<p>Self: “Visto como el centro de la persona y considerado como la totalidad de los procesos y patrones somáticos-motores, perceptuales, emocionales, voluntarios y cognitivos en cierto contexto. Es una sinergia que es más y algo más que la suma de sus partes. Ontogenéticamente es el elemento estructural más antiguo (cuerpo-<i>self</i>) del proceso de desarrollo a través de la vida contextual” (p. 15).</p>
<p>El alma: “Definida como la totalidad de procesos emocionales,</p>	<p>Ego: “visto como un proceso funcional del <i>Self</i>, específicamente el conjunto o sinergias</p>

<p>motivacionales y de voluntad, así como los resultados del aprendizaje emocional almacenados (implícitamente) en la memoria emocional del sistema límbico y la memoria episódica del hipocampo” (p. 10).</p>	<p>de las funciones primarias (sensaciones, emociones, memorias, pensamientos, voluntades y actos) y funciones secundarias (regulación, diferenciaciones, integración, valorización, supervivencia) del ego, que maneja tareas y problemas internos/externos generados por el contexto (p. 16).</p>
<p>Mente: “Definida como la totalidad de todos los procesos cognitivos, reflexivos y meta-reflexivos y sus respectivos resultados (...) almacenados (explícitamente) en el sistema complejo de memoria (corteza prefrontal e hipocampo) del individuo, incluyendo conocimientos colectivos y memorias del contexto cultural” (p. 11).</p>	<p>Identidad: sinergia de (1) las atribuciones sociales, (2) su evaluación mental (apreciación cognitiva y emocional) (...) y (3) auto atribuciones. La identidad es la función del ego más alta” (p. 17), constituida por los 5 pilares (cuerpo, relaciones sociales, Trabajo y rendimiento académico, seguridad material y sentido de vida).</p>
<p>Contexto social continuo: “constituye la realidad social vista como la totalidad de influencias sociales relevantes para la persona y su red social” (p. 12).</p>	
<p>Contextos Ecológicos: “siempre unidos en el continuo considerados como la totalidad de influencias en, por y a través del tiempo (...). Existen influencias del pasado (retrospectivas), del presente (perspectivas) y anticipaciones del futuro (prospectivas)” (p. 14).</p>	

Hilarion Petzold una vez más nos demuestra en el postulado anteriormente presentado su profundo conocimiento ecológico en el estudio del desarrollo humano al darle un lugar ontológico al cuerpo en relación con otros, donde pensar, ser-estar y percibir son actos inseparables del cuerpo propio y de otros. En el caso de Hans son aún más evidentes estos postulados:

Pensamos porque estamos, y estamos porque somos cuerpo y si somos cuerpo no pensamos sin percibir, no percibimos sin pensar. De forma aún más radical, la propuesta fenomenológica de la percepción de Merleau Ponty, y la cognición enactiva de Francisco Varela, conciben al cuerpo como el agente del conocimiento, o sea, conciben una conciencia que es siempre conciencia corporizada (Varela). A partir estos paradigmas, la condición del experimentar para pensar se convierte en un experimentar es pensar y pensar es experimentar. (De la Parra, 2019, p.15)

En el caso de Hans, podemos notar esta manera enactiva o corporalizada muy arraigada en sus procesos sociocognitivos. Cuando relata el uso de su voz, sus manos o sus oídos no los ve únicamente de forma utilitaria sino como una manera de presentarse al mundo y existir en él. Una forma meramente materialista de su cuerpo sería verle como medio para conseguir algo (leer, caminar, estudiar); sin embargo, Hans hace referencia a términos como el disfrute, el autoconocimiento, el conocimiento del otro y la exploración del mundo. Todas las cuales expresan una corporalidad activa en la vida cotidiana como Petzold apunta. Veamos a continuación sus narraciones y crucémosla con el modelo del hombre integrativo de Petzold:

Figura 63

<u>Categorías de Hans</u>	<u>Componentes</u>	<u>Narración</u>	<u>Humano Integrativo (Petzold, 2001)</u>
<u>Herramientas Corporales</u> Mayormente relacionadas a lo social y a la	Mis manos	“Gracias a ellas puedo percibir las formas de las cosas, en dado caso que tengan relieve, puedo leer el sistema braille, puedo escribirlo puedo reconocer las personas a veces por sus manos”.	
	Mis oídos	“Como segunda herramienta voy a poner mis <u>oídos</u> , porque son importantes para uno de mis gustos más importantes, más fantásticos	

<p>exploración del mundo</p>		<p>para mí: lo que es la música y lo que son los idiomas porque yo puedo con ellos distinguir las diferentes pronunciaciones de un idioma, puedo reconocer a las personas por su voz, diferentes timbres y tonos de voz y puedo distinguir cuestiones musicales a parte eso me ayuda para el canto”.</p>	<p>Componentes Cuerpo-Alma: El primero, en tanto procesos biológicos y psicológicos que afianzan el aprendizaje, Hans maximiza los potenciales de su corporalidad para aprender no sólo a pesar de su discapacidad visual, sino que gracias a esta ha desarrollado inteligencias múltiples que sus compañeros de clase no tienen, tampoco su familia. En el caso del Alma, siendo esa aquellas motivaciones, emociones y voluntades que permiten aprender, Hans demuestra una unión cuerpo-alma al usar la información que otros le proporcionan para saber su estado de ánimo, qué tipo de personas son.</p>
	<p>Mi voz</p>	<p>“Como tercera herramienta: mi voz porque pues manejo un nivel intermedio de inglés, estoy esperando entrar a avanzado y hacer una certificación porque me gusta el inglés. <i>So, I like English and I'm waiting for the entered of the advance level and I'm going to get certificated</i> [con buena pronunciación diferenciando del inglés al español]. Y bueno yo también puedo hacer diferentes tonos y octavas de voz en música yo por eso considero una herramienta importante mi voz”.</p>	
<p>Herramientas Físicas: Relacionadas al aprendizaje y a sortear los obstáculos que el sistema escolar ha puesto para personas con diferentes capacidades</p>	<p>Manos/voz/oídos para el uso de bastón, regleta, cuadernos</p>	<p>“Como cuarta herramienta <i>mi bastón</i> porque me sirve para moverme de un lado a otro (...) y sin el bastón no podría moverme yo de un lado a otro y sin lo que son <i>mi manos, mi voz y mis odios</i> no me podría yo comunicar con otras personas, cara a cara, como decimos ahora, no sabría distinguir si son confiables porque eso se puede percibir a veces mediante la voz, no siempre pero a veces, por ejemplo, dicen que pronuncian bien el inglés y no lo podría percibir si no tuviera mis oídos, ni mi voz para comunicarme. Sin <i>mi bastón y mis manos</i> no podría sentir los obstáculos de abajo, los obstáculos que están en el piso, no podría sin esto, lo que le llamamos las personas invidentes o ciegas: bastón blanco. También mis manos me ayudan a protegerme de los golpes que uno</p>	

		<p>se puede dar en la cara o en el cuerpo con distintos tipos de protecciones: protecciones altas como esta [pone marco del brazo en la cara] cuando uno va a lugares altos donde hay arboles columnas, o protecciones bajas para lugares donde hay cosas bajas como escritorio como este, escalones, o si subes un escalón y hay alguna mesas o bancas como las que tiene paletas como esa.</p> <p>Otra herramienta mi teléfono celular, ya está viejito, pero al menos me sirve para comunicarme para hacer llamadas por si se me olvida una tarea, apuntes, cosas de ese estilo o para llamar a mi familia en caso de una emergencia o para ese tipo de cosas, para comunicarme a larga distancias, también utilizo un café internet porque no tengo computadora y uso ciertos sitios de internet para diferentes búsquedas de información utilizo las redes sociales: Facebook y correo. Porque en una memoria USB tengo cargado un programa parlante que te lee todo lo que está en la pantalla, es solo para computadoras y el programa se llama NVDEA eso uso en medio digitales”.</p>	
<p><u>Herramientas humanas:</u> Todo aquél que esté dispuesto a ayudarlo.</p>	<p>Manos/voz/oídos para apoyarse y aprender de los demás</p>	<p>“Aún más importante que los libros: la persona que me los lee (que en mi casa es mi abuelita) pero aquí en la escuela, cada una de las personas que me apoya y me lee algo es muy importante porque me está regalando su tiempo, su dedicación y tolerancia para mí es algo que yo admiro y que amo de ese grupo y de mi familia también”.</p>	<p>Componente Alma-Espíritu: Sus motivaciones y voluntad (alma) le permiten aprender y seguir adelante a pesar de las negativas que recibe, también es capaz de reflexionar y meta reflexionar sobre su condición y las formas en las que funciona su presencia en la vida cotidiana de sus micro y mesosistemas.</p>
		<p>Contexto social continuo: la escuela para él es un método de exploración personal y del mundo, pero también una</p>	

		herramienta para ganar independencia. Siguiendo la idea de que toda opresión presenta alguna resistencia– pues de no ser así, sería la pura nada– Hans nos enseña que son su espíritu y alma petzoldianos los que le guían a hacer frente a su difícil situación. Es el practicante del os <i>mundos posibles</i> que nos enseñó Bruner.
		Contextos Ecológicos: Capacitismo y exclusión a través del tiempo

Aunado a lo anterior, Hans Relaciona las herramientas a lo social, sabe a diferencia de sus compañeros los beneficios que el apoyo de los demás tiene para él. La sociedad y el otro son necesarias para él a diferencia de sus compañeros quienes tienden a la introspección y a alejarse y tener disputas con el mundo adulto, Hans el navegante, sabe usar herramientas de manera ecológica porque entiende que el mundo es vasto.

Ahora bien, si vemos que Hans tiene múltiples capacidades, ¿por qué se puntúa él mismo tan bajo en los pilares a diferencia de sus compañeros (Fig. 69)? Me parece que se relaciona con la idea de Petzold (2001) quien agrega que los contextos están siempre entrelazados con el continuum considerado como la totalidad de las influencias en, por y a través del tiempo, y requiere una “perspectiva de desarrollo vital”, es decir una realidad procesual influenciada por el **pasado, el presente y el futuro**. El individuo a lo largo de su vida se enfrenta a diversas situaciones problema, y para entenderlo desde afuera es preciso ver cómo se entrelazan las dimensiones en ese continuum.

Además, Díaz-Barriga (2019) sostiene “en consonancia con lo antes expresado, Rudduck y Flutter (2007, p. 144) mencionan que en ocasiones los estudiantes que han sufrido marginación suelen ser más críticos y activistas, mientras que los que han experimentado el éxito académico resultan menos reformistas, ya que tienen puntos de vista y lenguajes distintos” (p.161). En el recorrido sobre su infancia y adolescencia podemos notar la unión

de los contextos ecológicos a través del tiempo el miedo y enojo familiar, la exclusión social capacitistas influyen en su construcción del pasado, presente y futuro. Las dinámicas ecológicas de exclusión hacia él en los diversos sistemas no han logrado, hasta ahora, desarmar sus procesos espirituales y del alma ligados al aprendizaje. ¿Cuánto es capaz de resistir un ser humano a estas dinámicas ambientales? No lo sabemos realmente, pero el ímpetu de este estudio nace de la demanda de empezar a voltear la mirada hacia este tipo de exclusiones.

5.5. MICROSISTEMA CON SUS COMPAÑEROS: INCIDENTES CRÍTICOS SOBRE BULLYING Y DESPERTAR SEXUAL

Un incidente crítico (IC) consiste en aquellos sucesos de la práctica profesional y cotidiana que causan perplejidad, dudas, han producido sorpresa o han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados para la persona que ha experimentado tal incidente. La metodología basada en el análisis y/o solución de casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Se centran en materias o áreas curriculares específicas multidisciplinares. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o "grandes ideas" que sean significativas, y garantice un trabajo a profundidad, aplicable y se observe el aprendizaje. Las narrativas se estructuran a partir de personas de la vida real (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Hablamos entonces de sucesos vinculados a la práctica cotidiana que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso (Flanagan, 1954). Así, le pedí a Hans unos relatos breves de incidentes críticos que haya vivido como alumno de la preparatoria donde explique la situación, los participantes, lo que le ha embrollado y lo que ha hecho para intentar resolverlo o superarlo. Como resultado pudimos entablar conversaciones sobre cómo enfrentar de maneras creativas estos sucesos. Para lo anterior,

utilizaremos lo propuesto por Monereo (2010) que es “una Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) que conduciría la reflexión de un IC como parte de una estrategia reflexiva que contribuye a la identidad profesional, sobre todo en el caso de futuros docentes y también contribuye al levantamiento de información que permitiría tomar ciertas decisiones” (Contreras y Robles, 2018, p. 43).

5.5.1. Incidente crítico sobre sexualidad.

El cuerpo y el esquema corporal son dos variables íntimamente relacionadas para el proceso de la construcción de la identidad. Los cambios físicos son en tres niveles: Activación de las hormonas (generan la modificación sexual), la producción de óvulos y espermatozoides, desarrollo de las características sexuales y cambio del cuerpo, maduración de la genitalidad. Según la Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2016) la sexualidad es un derecho de todo ser humano en la que el placer es inherente, incluyendo a personas con discapacidad.

Las personas con ceguera u otra discapacidad, son individuos con impulsos y libido sexual tan iguales como cualquier otro ser humano, por lo tanto, se requiere elaborar actividades en el Bachillerato para abordar la educación sexual de forma profesional e implementarla en el aula. Con el objetivo de comprender y aplicar herramientas de autocuidado a personas con discapacidad y a los demás estudiantes del plantel, para que puedan vivir una sexualidad sin riesgos, placentera, libre de temor, al prevenir los embarazos no deseados o a poder contraer una enfermedad de transmisión sexual, nos adentraremos en este incidente crítico. El dilema es que Hans por ser ciego, la familia no le ha brindado educación sexual y se ha enfocado al desarrollo intelectual y Hans expresa la necesidad de

relacionarse con una novia. Nuestro protagonista y narrador tiene grandes inquietudes sobre su sexualidad y constantemente se pone a preguntar, esto es lo que él nos narra:

PANIC: PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTE CRÍTICO DE HANS Y LA SEXUALIDAD
<u>1.1 Antecedentes y contexto</u>
Se trata de un adolescente (Hans) con discapacidad visual que a los 18 años sobrellevó la prohibición de la educación sexual en un espacio de hacinamiento al vivir con sus abuelos-padres, quienes piensan que, al ser una persona con discapacidad visual, es un eterno niño. Esto sucede en la colonia Valle Gómez, CDMX. El incidente ocurre cuando Hans recurre a mí para acceder a materiales de educación sexual y asistimos a una clínica para que nos faciliten condones, esto debido a que entre los abuelos y Hans no ha existido una enseñanza-aprendizaje de la construcción de la identidad sexual, por parte de la familia para que él pueda desenvolverse adecuadamente debido a que imperan las actitudes y falsas creencias que le rodean en su ambiente social, pues todavía preexiste un gran tabú sobre la sexualidad de las personas con discapacidad de cualquier tipo, en este caso la visual, en la que se observa que la familia hace pasivo a Hans por ser ciego.
<u>1.2. Descripción del Incidente Crítico</u> (10 De Noviembre de 2018)
“Mi abuela, aunque me ha ayudado mucho en muchas cosas y mi abuelo también, pero en cuanto a la enseñanza y aprendizaje sobre la educación sexual ha sido inexistente, debido a que tienen sus ideas de acuerdo a su edad ya que los dos ya tienen 76 años. Más porque todavía piensan que es pecado y tabú hablar de sexualidad, eso me ha limitado en gran medida, porque yo tengo curiosidad de saber cómo cuidarme. Le pregunté a la Prof. Lidia, porque con ella tengo confianza, que, si me podía enseñar a usar el condón masculino, le dije que quería tener educación sexual para saber cómo funciona mi cuerpo y cómo protegerme, quiero disfrutar del placer sexual. La Prof. Lidia...la verdad ella sabe todo sobre mí, le platiqué que en la secundaria cuando entré al baño, un chico me besó y yo le agradecí ese acercamiento, creo que ese chico tenía retraso mental, por como hablaba, después ya no supe nada de él. A partir de esa experiencia yo pienso que soy bisexual, porque me atraen los chicos y las chicas. Después de esa plática la Prof. me regaló un libro de educación sexual y se lo regresé, porque le dije que mi abuela no lo iba aceptar y

tampoco mi abuelo. A todo esto, siento la necesidad de saber más sobre la educación sexual y le pedí que me enseñara a usar el condón masculino, esperamos el tiempo propicio para tal práctica para que mis abuelos no se dieran cuenta. Cuando fuimos a conseguir el material a un centro de salud cercano a la prepa, nos regalaron una caja de preservativos y fuimos a un puesto de frutas a conseguir una zanahoria para usarla como modelo de un pene. Pero ¡chin!, cuando veníamos de regreso a la prepa me quedé perplejo porque de pronto llegaron por mí mis abuelitos (yo los considero mis papás) y la sorpresa fue cuando la **Prof.** escondió la caja del material que contenía los condones y zanahoria en su bolsa, y se percibía muy preocupada [risas]. Me sorprendió la gran agilidad y actitud para cambiar el contexto de la maestra y saludarlos con naturalidad, porque siempre mis papás le dicen que tienen toda la confianza porque me cuida; ninguno de los dos quería perder esa confianza que se ha ganado por la forma de mis abuelos de ver la sexualidad y sus falsas creencias. La Prof. de inmediato le dijo a mi papá que yo la había acompañado al centro de salud porque estaba enferma, **ese día por poco y nos agarran “con las manos en la masa” ¡Eso fue divertido!** Porque también afirmé que la Prof. necesitaba hablar con un cardiólogo y mi papa quedó convencido, yo quedé contento por la complicidad establecida en ese momento.

La Prof. Dijo, me dijo que le pareció de risa que ella me quisiera enseñar educación sexual pero que a estas alturas tuviera que andarse escondiendo para no perder la confianza que se ha ganado con mis abuelos-papás, **por ese tabú “de ese pecado”** que es el hablar y educar sobre la sexualidad. Tengo una vida muy restringida en cuanto a la educación, siempre he dormido en una litera en la parte de arriba y mis abuelos duermen en la parte baja, no tengo privacidad para conocer mi cuerpo, es una vivienda muy pequeña en la que vivimos 9 personas.

Nivel descriptivo

En este IC se muestra la pugna por la experiencia sexual entre dos generaciones: la de Hans y la de sus abuelos. También se ve cómo el acceso a un nuevo ambiente ecológico (la escuela) le permite a Hans compartir con otra generación (la profesora de Orientación Educativa) sus inquietudes y acceder a ayuda sin juicios morales o satanización de un acto tan natural en el ser humano como es el disfrute de la sexualidad.

<u>Registro Expresivo</u>	Se muestra el entusiasmo de Hans por quebrar las leyes de sus abuelos, a pesar de que estos estuvieron a punto de descubrirlo. Lo anterior coincide con la búsqueda propia de independencia de su etapa adolescente y personal al estar cansado de depender de sus padres.
<u>Registro Simbólico</u>	La búsqueda de independencia implica para Hans desobedecer a las personas que más cercanas son a él, sin embargo, es consciente de que requiere apoyo de personas en las que puede confiar, por lo que busca constantemente crear vínculos afectivos fuertes como el que tiene conmigo.
<u>1.3 Actores que intervienen</u>	Hans de 18 años, alumno 6º año de preparatoria con discapacidad visual y profesora de Orientación Educativa.
Actor 1: Hans	
<u>Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	Hans sabe que tiene que mantener escondido de sus abuelos sus intereses sexuales. Él lo atribuye a que sus padres-abuelos son personas mayores y religiosas que lo tienden a infantilizar. Sabe que es buena edad para que él explore, pero también reporta que no puede tener espacios de privacidad para indagar en su propio cuerpo y sus genitales.
<u>Sentimientos asociados</u>	Hans reporta gran incomodidad de tenerse que estar escondiendo “a estas alturas” de su vida escondiendo para recibir educación sexual. Muestra enojo al decir que sus abuelos no entienden que es “discapacitado físico en lo visual, pero no soy discapacitado intelectual”.
<u>1.4 Intervención y seguimiento</u>	
<u>Sobre que intervenir</u>	Independencia: Hans el mismo reporta que necesita privacidad para poder adquirir educación sexual porque ya tiene novia desde hace un año, y eso hace que tenga planes. Se entrelazan así ecológicamente necesidades como la falta tener un buen trabajo,

	vivienda propia. “Mis expectativas son trabajar sobre el tema de la sexualidad independizarme de mis abuelos, conocer más a mi novia, ahorrar para no depender de ellos” (Hans, comunicación personal, 2019).
<u>Cómo intervenir</u>	Existen investigaciones que muestran que en Suiza hay profesiones para acompañar a personas con discapacidad y se les llaman acompañantes sexuales, en el que el acompañante es considerado dentro de las actividades terapéuticas y las de la sexualidad entran como una terapia más, estos profesionales auxilian por ejemplo a ponerles el condón, si es que la relación es con una pareja con discapacidad. Otro recurso que podrían usar las personas con discapacidad son los juguetes sexuales, existen juguetes imitación vaginas de material especial con los que un chico podría experimentar de manera táctil, ensayar y sentir placer. De la misma forma las chicas con discapacidad podrían ensayar y sentir placer con juguetes sexuales, como son los juguetes en forma de pene de material especial para tal efecto que es el de gozar su sexualidad, hasta que encuentren la pareja con la que quieran vivir.

5.5.2. Incidente crítico sobre Bullying y exclusión social

Ahondaremos sobre dos episodios de rechazo y Bullying que tuvo Hans durante su trayectoria académica: el primero durante la primaria y el segundo en la preparatoria.

Incidente 1

PANIC: PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTE CRÍTICO DE HANS Y EL BULLYING
1.1 <u>Antecedentes y contexto</u>
Hans, Enrique y la Maestra Cristina son los protagonistas de este relato. Se trata de tres perfiles diferentes de alumnos y docente. Su transitar por la escuela es diferente de los

dos alumnos, y una docente que forman parte de la escuela primaria que lleva por nombre “Estado de Michoacán”. Hans es alumno discapacitado visual quién lucha por incluirse al grupo de 5° año. Enrique no tiene ninguna discapacidad, pero siente celos de los avances que tiene Hans a pesar de su discapacidad. La Maestra Cristina que atiende a los dos alumnos, le pone límites a Enrique

1.2. Descripción del Incidente Crítico

El incidente se da dentro de la escuela primaria. Hans se encuentra solo y se le acerca Enrique –cuidando que nadie lo escuche ni lo vean– y comienza a descalificarlo por su discapacidad visual, Hans le pide ayuda a la profesora reportando todos los hechos y la maestra sanciona a Enrique. El incidente es narrado por Hans a propósito de la actividad del incidente crítico:

[Usando como fondo una pared blanca aparece ubicado en un sillón color marrón un estudiante ciego de 18 años, usando una playera y sudadera deportiva, ambas de color naranja mamey. Se acomoda en el asiento del sillón apoyándose en ambas manos para iniciar su interesante y reflexivo monologo]

“Bueno, en esta ocasión voy a narrar, pues algo que... me marco a mí mucho... eh... porque fue la primera vez que sufrí algo que nosotros conocemos cotidianamente como *bullying*. Bueno, eh [se remanga las mangas] yo tenía once años, estaba en quinto de primaria, debido a que [juega con los dedos de ambas manos] pues a que me metieron casi de siete años a la primaria, ¿por qué? porque creyeron que iba a estar en desventaja frente a los demás niños por el hecho de que yo no veía y ellos sí. En fin, [se rasca el cuello con la mano derecha] eeh... pues yo estaba en la escuela primaria Estado de Michoacán, y pues... estamos hablando de que era... ¿qué será?, bueno era mediados de febrero cuando empezó todo esto, de mi quinto año y pues, ahí me encontré con un niño llamado Enrique... pues esta persona, era buena onda como decimos actualmente, de dientes para afuera, porque *mmm* cuando nadie lo veía, me molestaba, era *bullying*, en mi caso verbal, ¿por qué? porque me decía: “ tú no puedes... tú no vas a lograr nada... tú eres un asco”. Inclusive en ese año, lo recuerdo bien porque empezaron oficialmente mis clases de inglés en ese año y decía que yo me creía mucho, y no, lo que pasa es que yo había estudiado inglés desde que tenía 6 años, de hecho, sigo estudiando porque todavía no tengo buen nivel. Eh, [sonríe

levemente] de hecho, él decía que yo me creía mucho que yo no podía, que era un asco, que por ser ciego no iba a lograr nada, y el día que **más, más, más me enojé**, fue un día que, a mi maestra, Cristina –no recuerdo sus apellidos– iba a hacer una escolta especial, únicamente para ese día para hacer honores a la bandera, yo recuerdo que siempre caía en los mismos integrantes. El chiste fue que a mí me escogió de abanderado y cuando me vieron trabajar, ¡mucha gente dijo que lo hice bien! Y en ese día, voy a decirlo textualmente como lo dijo él, él me dijo a mí con mucha molestia y envidia que le taladraba todo su ser: **¿¿cuándo se ha visto que un pinche ciego esté en la escolta!** En ese momento, [se incorpora un poco de su asiento, se sienta de nuevo y eleva el volumen de la voz] **¡Yo tenía demasiadas ganas de darle!!... ¡En todo lo que se llama cara!, ¿por qué? ¿¿por qué no! ¡No por el simple hecho de ser ciego, uno no puede lograr cosas!** “*So, you are it, do it, you can do it*”! Y pues ah... en fin, ese día fue el día que más, más, más me molestó, y el día que yo dije hasta aquí...en fin de cuentas le avisé a la maestra, y la maestra pues, hizo lo propio con él, lo suspendió durante un tiempo [sonríe ampliamente] ya se imaginarán mi rostro de felicidad por no verlo unos días, y después simplemente siguió molestando, pero lo ignoré, ¡lo ignoré y ya! O sea, yo no le hice nada y dije yo solo: **¡yo voy a ser lo que tengo que hacer!** Y pues a final del año, ese hombre pasó, pero pasó con un promedio más bajo que el mío, **¡Yo salí con ochooo: ocho!** y este tipo salió con siete nueve, y yo dije [expresa un grito pequeño de alegría mientras sonríe ampliamente]: **¡ajá, pero esto fue hermoso porque sacó, peor promedio que yo!**, y pues al final, en el siguiente año, a él no lo escogieron para nada y yo quedé como un miembro de la escolta, estuve como guardia derecho durante todo el sexto año y así fue como sucedió todo y fue la primera vez que experimente un **bullying**. (Hans, comunicación personal, (14 -08-2018)

<p><u>Nivel descriptivo</u></p>	<p>El IC se actúa en el campo de las diferencias o formas de aprender, en las competencias meritocráticas que entran algunos alumnos para no quedarse atrás y avanzar en su rendimiento escolar, pero también en la discriminación y exclusión cuando se convive con el diferente, que año tras año se tiene arraigado el modelo del capacitismo, en el que se tiene</p>
---------------------------------	--

	la falsa creencia que al no tener alguna discapacidad visible se piensa que son “personas perfectas”.
<u>Registro Expresivo</u>	Se destaca el enojo e impotencia por el hecho de tener discapacidad visual por parte de Hans tanto como de Enrique, el sinsentido que una sociedad capacitista le otorga al hecho de que un ciego pueda participar en espacios de excelencia como la escolta. Hans usa como método de defensa la idea de mostrar que con su esfuerzo puede lograr cualquier actividad intelectual en la que se puede decir que es sobresaliente en las inteligencias lingüísticas, espaciales auditivas, musicales.
<u>Registro Simbólico</u>	<p>1. “¡Me taladra todo mi ser! ¡¿Cuándo se ha visto que un pinche ciego esté en la escolta?!” En esta expresión Enrique muestra la ideología de sus sistemas ecológicos y los fondos de conocimiento e identidad que le han formado, y a través de ellos comunica en la escuela y en la interacción interpersonal su sorpresa que haya personas diferentes que puedan llevar una vida de aprendizaje igual que los demás alumnos. Es posible que en su ambiente ecológico haya escuchado que las personas con discapacidad visual son inferiores y que él debe superarles.</p> <p>2. “¡Yo tenía demasiadas ganas de darle!!... ¡En todo lo que se llama cara! ¿Por qué? ¡¿por qué no?! ¡No por el simple hecho de ser ciego, uno no puede lograr cosas!” Hans sabe que tiene muchas posibilidades y logros, por eso el gran enojo que muestra y la impotencia ante tanta violencia.</p>
<u>1.3 Actores que intervienen</u>	Hans, Enrique y Maestra Cristina
<u>1.3.1 Actor 1 Hans</u>	

<u>1.3.1.2 Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	Hans, entra a la primaria después de tocar puertas en diferentes escuelas y es aceptado en el plantel Estado de Michoacán, muestra sus aptitudes y ansias de aprendizaje, mientras Enrique lo molesta por su discapacidad visual, por lo cual la maestra Cristina pone límites a Enrique sancionándolo.
<u>1.3.1.3 Sentimientos asociados</u>	Hans se siente muy enojado, triste e impotente, considera que sus derechos son vulnerados como ser humano, entra en desesperación ante la actitud que presenta su compañero de agredirlo cuando está solo para evitar ser reprendido y que no haya nadie para defenderlo.
<u>1.3.1.4 Estrategias frente al IC</u>	<p>“¡Lo ignoré y ya! O sea, yo no le hice nada y dije yo solo: ¡yo voy a hacer lo que tengo que hacer!”</p> <p>La estrategia que dio resultado, fue reportarlo con la maestra Cristina y ella lo sancionó. También aprendió a comunicar sus malestares y cuidarse de personas que quieren hacerle daño.</p>
<u>1.4.1 Intervención y seguimiento: Actor 1 Hans</u>	
<u>1.4.1.1 Sobre qué intervenir</u>	<p>Intervención institucional que preparen y regulen sus espacios para que no se den este tipo de violencias y en especial en apoyar a los profesores con herramientas y estrategias para acompañar y cuidar a los alumnos vulnerables en la escuela.</p> <p>Intervenir acercándose a los alumnos, hacer juntas con los familiares de los alumnos para ver qué necesidades tienen los diferentes sistemas escolares y proporcionar espacios en la escuela aparte del currículo. Reforzar la ecología que ofrece la escuela para el cuidado de sus alumnos.</p>
<u>1.4.1.2 Cómo intervenir</u>	Compartir ideas con los demás profesores, la institución y la

	<p>comunidad escolar esté al tanto para que las personas con discapacidad no sean discriminadas y existan prácticas excluyentes donde se abuse de personas con discapacidad de cualquier tipo.</p> <p>Haciendo entrevistas a profundidad tanto a los alumnos como a los familiares, de acuerdo a los resultados implementar talleres para padres como para los estudiantes y si los profesores necesitan actualización también implementar talleres para los docentes, en el que se realice trabajo de comunidad participativa.</p>
<p><u>1.4.1.3 Indicadores de cambio</u></p>	<p>Las escuelas deben tener un programa para personas discapacitadas de cualquier índole y formar un equipo de atención y de cuidado para disminuir el sufrimiento en el que ya de por si, por su incapacidad tiene que batallar, Que la escuela de la bienvenida y reciba a estas personas, con amor y empatía y sobre todo con respeto.</p> <p>Si se entrena a la comunidad en una convivencia de buen trato y hay la participación de diferentes sistemas ecológicos (alumnos, escuela y padres de familia) se puede producir cambios con una planeación profesional, compromiso y vocación en la educación.</p>
<p><u>1.3.2 Actor 2 Enrique</u></p>	

<u>1.3.2.1 Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	<p>Enrique es compañero de Hans en la escuela Estado de Michoacán, quien desde la idea competitiva inculcada en los estudiantes en el sistema escolar siente envidia de los alcances que logra su compañero a través de sus actitudes y aptitudes de aprendizaje, a pesar de que está en desventaja por su discapacidad visual. Este alumno lo empieza a molestar con palabras ofensivas en diferentes ocasiones por su condición de discapacidad visual, su mayor episodio de <i>bullying</i> fue cuando Hans participa en un acto cívico a la bandera, y hace un buen papel en la escolta como abanderado.</p>
<u>Sentimientos asociados</u>	<p>“¡Me taladra todo mi ser! ¡¿Cuándo se ha visto que un pinche ciego esté en la escolta?!” Furia por darse cuenta que las personas con discapacidad pueden responder igual o mejor que cualquier alumno. Preocupación de ser superado ante los logros de Hans a pesar de su discapacidad visual.</p>
<u>Estrategias frente al IC</u>	<p>Parece que la intervención de la maestra sólo tuvo efecto para que Hans sintiera apoyo, más en Enrique siguió violentado a Hans a su regreso quien optó por no hacerle caso y seguir con sus actividades de aprendizaje. ¿Realmente las sanciones y los castigos cambian este tipo de interacciones?</p>
<u>1.4.2 Intervención y seguimiento</u>	
<u>Actor 2: Enrique</u>	
<u>1.4.2.1 Sobre qué intervenir</u>	<p>Enrique, se descubre con sus actitudes con un microsistema ecológico, en el que la interacción de su ambiente familiar y social, no le ha ayudado mucho a conocer la diversidad de personas y sobre todo a respetar las distintas condiciones del ser humano. Intervenir con Enrique en algún taller educativo</p>

	que refuerce toda la gama de valores que existen entre ellos la equidad y el respeto, trabajar con el sobre todo su autoestima.
<u>1.4.2.2 Cómo intervenir</u>	La escuela con la intervención de los profesores, puede hacer un buen trabajo, como visitas a su hogar para ver qué necesidades tiene el estudiante, proporcionales herramientas a los padres para que el chico tenga un desarrollo humano saludable, quizá a los padres darles un taller para que apliquen los valores y normas de convivencia con personas con diversas situaciones y aprendan a respetar. Actualizar equipos de profesores en diferentes temas para que impartan talleres sobre equidad, valores y autoestima en los alumnos, y sobre el cuidado que se debe de tener a personas diferentes y que interactúen en espacios visibles para evitar el maltrato.
<u>1.4.2.3 Indicadores de cambio</u>	La capacidad de resolución de conflictos sin el uso de violencia.
<u>Actor 3: Maestra Cristina</u>	
<u>Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	La maestra Cristina, imparte clases en la escuela Estado de Michoacán y tiene como alumnos a Hans y a Enrique, por el trato que narra Hans, es una maestra empática que incluye a Hans en varias actividades de la escuela, sin embargo Enrique violenta a Hans, este lo reporta después de sufrir varias ofensas verbales de las que nadie se da cuenta hasta que Hans pone la queja con la maestra Cristina, ella responde con una sanción y suspende a Enrique, quien al cumplir el tiempo de suspensión, regresa y sigue insultando a Hans, sin que nadie lleve el seguimiento ni se percate de la violencia que ejerce Enrique hacia su compañero quien opta por ignorar las ofensas y dedicarse de lleno a sus tareas escolares. En este IC se observa el descuido de la escuela hacia las personas con discapacidad y sin discapacidad (como se dice por ahí ráscate

	<p>con tus propias uñas), en las escuelas existen ambientes no ecológicos, hay mucho abandono, se ha normalizado la violencia. (cuando llegan los alumnos de nuevo ingreso al bachillerato narran como han sido golpeados y como han respondido para defenderse, porque están desatendidos y en un afán de sobrevivencia responden al maltrato.</p>
<u>Sentimientos asociados</u>	<p>Empatía hacia Hans, molestia por la violencia de Enrique, sin embargo, muestra falta de herramientas para darle seguimiento al maltrato que sufría Hans por parte de su compañero.</p>
<u>Estrategias frente al IC</u>	<p>Que las personas con discapacidad tengan espacios seguros para su tránsito, que no se obstaculice la ecología de la escuela, que se construyan rampas, barandales y baños y se dispongan los lugares para cuidar a las personas discapacitadas y se abran espacios de convivencia visibles para detectar cualquier violencia a personas vulnerables.</p>
<u>1.4.3 Intervención y seguimiento</u>	
<u>Actor 3: Maestra Cristina</u>	
<u>Sobre que intervenir</u>	<p>Los cambios se pueden presentar si la maestra Cristina echa a andar las sugerencias que se anotaron en como intervenir, debe asumir su responsabilidad con las necesidades que se hayan encontrado al hacer entrevistas a sus alumnos y a los padres de familia junto con la escuela, deben aportar herramientas a todas las comunidades que intervienen en la educación.</p>

<u>Cómo intervenir</u>	Conformar equipos de profesores en los que estén alertas, sobre todo cuando se sabe que en la escuela se tienen estudiantes con discapacidad visual y de otro tipo. Estar conscientes de que a la escuela llegan todo tipo de alumnos y que cualquier chico les puede despertar odio o malestar, porque no se sabe cómo son tratados por su contexto, si están repitiendo el patrón de violencia que están viviendo
Indicadores de cambio	Unión y trabajo coordinado por el mejor funcionamiento de la escuela.

Incidente 2

PANIC: PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTE CRÍTICO DE HANS Y EL BULLYING
1. Antecedentes, Descripción y Análisis del Incidente Crítico
1.1 Antecedentes y contexto
Hans y tres chicas de prepa son los protagonistas de este relato. Se trata de la interacción que Hans estableció con su grupo en el área 4 de Humanidades y Artes, Hans quiere terminar en 3 años la prepa y le da miedo irse a finales, porque su meta es terminar una carrera y ponerse a trabajar para independizarse.
1.2. Descripción del Incidente Crítico
Lo siguiente acontece, en un salón de clases a la 7: 00 de la mañana. “Se me acercan las estudiantes. Me rodean de forma intimidante y me agobian diciéndome: -¡Oye Hans, ayúdanos con la tarea güey! No la hicimos. ¡Nos fuimos de fiesta y nos valió verga! Nos pusimos a <i>cotorrear</i> y nos pasamos de chelas, y con la cruda, nos quedamos a dormir. ¡Ándale güey, no seas <i>ojete</i> ! Tú siempre tan estudioso, tan matado. No sabes hacer otra cosa que estudiar, pásate todas las tareas de la semana pasada”. Yo les respondo un poco sacado de onda: -Está bien yo les presto todo lo que necesiten. La verdad no es que sea matado: soy tenaz porque tengo miedo de irme a los finales y no me quiero quedar otro año más, quiero terminar en tres años la prepa”.

Nivel descriptivo	Se definen cuestiones motivacionales y el interés de estudiar para terminar el ciclo de preparatoria, porque están en el último año que es sexto año en el que decidirán inscribirse a una carrera profesional.
Registro Expresivo	Sobresale el interés de Hans por terminar la preparatoria en tres años, porque no quiere quedarse más tiempo, “soy tenaz, tengo miedo de irme a exámenes finales”, las estudiantes muestran poco interés por los trabajos escolares y les llama la atención la convivencia con los amigos sobre todo si se ingiere el alcohol, y para cumplir con sus tareas abusan del trabajo que realizó Hans.
Registro Simbólico	“¡Oye Hans, ayúdanos con la tarea güey! No la hicimos. ¡Nos fuimos de fiesta y nos valió verga! Nos pusimos a <i>cotorrear</i> y nos pasamos de chelas, y con la cruda, nos quedamos a dormir. ¡Ándale güey, no seas <i>ojete!</i> ” Con este registro simbólico, observamos como las estudiantes intimidan a Hans para no hacerse responsables de sus decisiones y empiezan a presionar a los estudiantes que son responsables para arrebatarse los trabajos que ellas no hicieron.

1.3 Análisis de los Actores que intervienen en el Incidente Crítico

Actor 1: Hans con discapacidad visual

	Hans está determinado a entregar los trabajos a tiempo, además tiene motivación intrínseca porque quiere terminar su carrera profesional para trabajar e independizarse.
<u>Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	Hans se sentía presionado por las estudiantes para pasarles la tarea ya que mostraban poco interés en el sistema escolar, y molestaban a Hans quien es responsable con sus entregas y tiene muy claro que debe salir de la prepa en tres años para trabajar e independizarse.
<u>Sentimientos asociados</u>	Molestia y temor a que lo excluyeran del grupo, enojo por no ser aceptado por su discapacidad. Aun así, Hans se las ingeniaba para moverse y subsistir en la escuela a pesar de que no recibió apoyo de sus compañeros.
<u>Estrategias frente al Incidente</u>	Las estrategias de Hans es no causar problemas en la escuela ni con sus compañeros, es aprender y entregar las tareas a tiempo, a él le ha costado mucho trabajo ser aceptado en las instituciones educativas, por lo tanto, dice que va a la escuela a aprender y avanzar.

	1.3 Análisis de los Actores que intervienen en el Incidente Crítico		
Actor 2: Alumnas compañeras de Hans			
	Estas compañeras de Hans lo hacían sentir que eran sus amigas para poder sacar provecho de sus aptitudes como estudiante. Llamaba la atención cómo lo entusiasmaban, aceptaban obsequios de él y después lo rechazaban, lo intimidaba y lo excluían.		
<u>Concepciones sobre el Incidente Crítico</u>	Las Chicas estudiantes de la prepa y compañeras de Hans veían la posibilidad de sacar provecho de él. Lo manipulaban y amenazaban para que accediera a prestarles las tareas y después lo excluían y lo rechazaban.		
<u>Sentimientos asociados</u>	Burlas, mala comunicación y planeación de sus tiempos, esto concuerda con la etapa de desarrollo en la que se encuentran.		
<u>Estrategias frente al incidente</u>	La escuela debe estar al cuidado de las personas con una discapacidad para que los compañeros de clase no abusen de una persona con discapacidad de cualquier tipo porque son más vulnerables, en este caso la discapacidad visual de Hans en una escuela de educación media superior algunos estudiantes son indiferentes y pueden causar daño.		
<u>Intervención y seguimiento</u>			
	<u>Sobre qué intervenir</u>	<u>Cómo Intervenir</u>	<u>Indicadores de Cambio</u>
<u>Actor 1:</u> <u>Hans</u>	La escuela al sensibilizar sobre la presencia de personas con discapacidad de cualquier tipo. Echar a andar proyectos en que involucre a la comunidad institucional y habilite al personal con herramientas para cuidar a esas personas y si alguien vulnera sus derechos como	A través de herramientas altruistas y de cuidado para las personas que sufren alguna discapacidad de cualquier tipo, crear un sistema ecológico en donde toda la comunidad participe en pro de esas personas que necesitan ayuda.	Los indicadores de cambio es echar andar las propuestas anteriores y sobre todo que se cuente con un presupuesto especialmente pensado para este tipo de personas.

	seres humanos que sean capaces de nivelar el conflicto dentro de dicha situación y generar aprendizaje de todas las partes.		
<u>Actor 2:</u> <u>Alumnas</u> <u>compañeras</u> <u>de Hans</u>	Es importante que la escuela tenga seguimiento de las convivencias entre alumnos. También con los docentes debido a que se desarrollan dinámicas diferentes en la que se hace necesario colaborar con esas personas toda la comunidad educativa.	Es necesario elaborar talleres en toda la comunidad estudiantil y docente para sensibilizar como debe ser el trato con personas discapacitadas.	Los cambios para la atención de personas discapacitadas, deben hacerse cuando la escuela hace su planeación, para que se cuente desde un principio la protección y sensibilización del cuidado que les deben proporcionar a las personas discapacitadas, en el que impere el valor del respeto.

5.6. CONCLUSIONES ECOLÓGICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE HANS.

Hans reflexionó sobre diversos hechos que conforman su experiencia y su construcción de la identidad a su paso por el bachillerato. Él mismo recapitó sobre lo paradójico de inclusión en la escuela. Esto concuerda con lo que menciona Morña (2016) en el estudio realizado en donde participaron narrando sus historias alumnos con discapacidad, los cuales se les presentan situaciones oscuras y de luces en la que la resiliencia debe estar al máximo con una actitud de lucha para tener la permanencia en las escuelas y bajo ninguna circunstancia los excluyan. Más aún, como Hans afirma “son los estudiantes los que se

aferran a las escuelas, no son los maestros, ni las instituciones las que los reciben con los brazos abiertos, porque según ellos implican mayor esfuerzo en la enseñanza” (Hans, comunicación personal, 2018).

Aún recuerdo estas reflexiones, escuchar de su viva voz estos monólogos y no paro de reflexionar en estos temas de Bullying y de exploración sexual, y preguntarme: ¿qué podemos hacer como profesores hacer para apoyar a la diversidad y el autoconocimiento sin prejuicios trasnochados? Este joven ha soportado diversas violencias y exclusiones por el hecho de ser ciego; sin embargo, se levanta todos los días y asiste a clases con la esperanza de poder encontrar un espacio para él. Hans mismo llega a esta conclusión sobre nuestro trabajo:

“Bueno, yo creo que, como parte importante de esto, es que uno no debe de creerse superior a los demás, y no debe discriminar a nadie por ningún motivo, por qué, porque a final de cuentas todos somos personas, cada quien es diferente, a cada quien le tocan vivir circunstancias diferentes y... pues, cada que... que uno es una persona única, eso fue lo que a mi más me quedo, y no soy partidario de la discriminación y nada que se le parezca”.

Creo que cómo docentes podemos hacer que los chicos "sin discapacidad" ayuden a integrar a las personas con discapacidad a los grupos comunes y no tengan que enfrentarse a las experiencias de exclusión. Más aún, creo que existe una posibilidad en ejercer una intervención desde el cuerpo de los jóvenes, debido a que “la realidad corporal del ser humano requiere somato-terapia (soma, gr. cuerpo): métodos orientados al cuerpo (terapia de relajación, respiración y carrera, "entrenamiento al stress", "tensión/conflicto - solución", técnicas de "inversión de la somatización") con el fin de influir o modificar la respuesta fisiológica/física, reacciones psicofisiológicas, patrones y modalidades (disfuncionales) de

aprendizaje corporal (por ejemplo, reacciones de estrés crónicas)” (Petzold, 2001, p.5)
para permitirles nuevos espacios y esferas de relación consigo mismos y los demás.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

6.1. ECOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA PREPARATORIANA

Esta tesis ha sido escrita con el propósito de evitar que los estudiantes sean relegados y marginados por su contexto: rememoro a los adolescentes que luchan por acceder a la escuela y logran hacerlo con el apoyo y empatía que muestran muchos de sus profesores y logran concluir su bachillerato y cumplir con un sueño que parecía lejano. Debido a esto, este trabajo es consecuente con el llamado que Bronfenbrenner (1979) hace a quienes trabajan con juventudes: ejercer la *“responsabilidad que les corresponde a los investigadores de la conducta y el desarrollo humano”* (p.120).

Por lo que hacer énfasis en la exclusión va mucho más allá de intentar dividir la experiencia de los estudiantes en una interacción cotidiana entre “villanos” y “héroes”, sino pretende entender ecológicamente nuestros propios “talones de Aquiles” para poder pensar los problemas escolares que hacen del bachillerato un espacio que ha perdido el significado para las juventudes. En este intento por complejizar a los actores, traigo a colación un experimento que uno de los autores centrales para este trabajo, Urie Bronfenbrenner, hizo: una experiencia que se llamó *Sheriff* que se desarrolló, primero, induciendo el antagonismo y, luego, la reconciliación entre grupos de niños de once años.

El objetivo era probar que *“la mera interacción (el contacto social agradable entre antagonistas) no reduciría la hostilidad”* (p. 123), para lo que primero hizo que los niños participaran en torneos de juegos en equipo con dos grupos inamovibles que se enfrentaban en cada deporte, y después les pusieron dificultades comunes como la afectación de una tubería de agua o del vehículo que los conducía. El autor rescata de este experimento la importancia de una *meta superior* para la reducción de la hostilidad, donde *floreció el trabajo mutuo por resolver en conjunto necesidades reales*.

Así, según lo encontrado por el teórico del pensamiento ecológico, es necesario delimitar también una *meta superior* como comunidad escolar (profesores-estudiantes-padres-directivos) para poder superar las hostilidades inherentes a las prácticas de exclusión del sistema escolar. Empezando por las interacciones entre diversos microsistemas, se puede modificar toda una ecología, ya que el autor interpreta la experiencia de *Sheriff* como cambios de rol inducidos, cuya relevancia para el desarrollo destaca en situaciones apremiantes y con consecuencias concretas en la vida de la persona en desarrollo. Dicha transición de roles no es evidencia de por sí de un cambio evolutivo, pero su variedad aporta a éste: “el desarrollo humano se facilita a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de roles, y a través de la participación en un repertorio de roles que se amplía constantemente” (1979, p. 127).

Y es aquí donde yace el mayor de los potenciales de la escuela: la interacción de una diversidad de seres con diferentes intereses, conocimientos, capacidades e historias. ¿Qué es lo que ha impedido entonces delimitar una meta superior dentro de la comunidad escolar? Según los resultados de esta investigación: la creación de figuras antagónicas jerárquicas impide que todos los miembros de la escuela – sin importar su edad– aprendan de sí mismos y de los demás, resuelvan conflictos y se interesen por el bienestar mutuo. Lo anterior, separa los ambientes ecológicos debido a que ya desde las interacciones diádicas se ven los unos a los otros como antagonistas, no como coproductores de realidades sociales y culturales. Esto es aún más insidioso cuando vemos que los estudiantes de estas nuevas generaciones tienen un fuerte apego a sus figuras familiares, lo cual relega al espacio escolar (incluyendo a docentes y directivos).

Una de las autoras que mayormente aporta al enfoque teórico de estas discusiones es la Dra. Patricia Mar Velazco (2007) quien en su propio trabajo encontró este tipo relaciones

en la escuela y le llamó una *compulsión institucional*, término bajo el cual cuestiona las redes de poder bajo las cuales se entierran todas las posibilidades de conexión y de aprendizaje gestáltico: “Es evidente que en la intervención llevada a cabo en ese salón de clases fue determinante que la maestra-investigadora pudiera probar fuera de la compulsión institucional y con la implicación individual bajo la lupa, que un trabajo alternativo es posible y que el punto nodal está en la atención grupal, en la confluencia con el grupo: su reconocimiento y su trato en consecuencia” (p. 112).

Por lo que coincido con César Coll (2013) en que debemos tener debates más profundos sobre la manera en las que operan los estudiantes en la escuela, “más allá de la distinción y del debate clásico sobre las relaciones entre los espacios y episodios de aprendizaje formal e informal, el concepto de "aprendizaje sin costuras"– *seamless learning*– hace referencia a la continuidad que experimentamos las personas en nuestro aprendizaje al margen de los lugares, situaciones, tiempos y contextos institucionales en que aprendemos” (p. 8). Una escuela sin costuras involucra los fondos de identidad de los alumnos, sus inquietudes, a sus figuras de apego relevantes, para permitir un desarrollo continuo de sus pilares basados en lo que ellos ven en su contexto y esperan de sí mismos.

Según apunta Moll (2005): “El proceso central en el desarrollo de las identidades es la internalización de perspectivas. Es decir, el desarrollo y apropiación de perspectivas basadas en la participación activa de los docentes en todas las fases del proyecto, desde la incorporación de matrices teóricas, hasta la detección y análisis de datos, así como la conceptualización de las consecuencias para su práctica docente. La internalización de perspectivas está mediada por los conceptos teóricos y el léxico que adquieren y utilizan en su trabajo, por las relaciones con las familias a través de las visitas, por las discusiones mantenidas en las sesiones de trabajo, así como por la producción de artefactos nuevos” (p.

282). De esta manera, se diseñó un entretrejo de dos metodologías (MMAE y 5 Pilares de Petzold) que fue posible debido al enfoque ecológico de ambas, esto resultó muy fructífero puesto que derivó en un abordaje dinámico, lúdico y complejo de la construcción de la identidad tanto en Hans como en el Grupo de Investigación.

Es necesario enfatizar que el entretrejo entre la MMAE y los 5 pilares de Petzold mostró ser muy útil y dinámica no sólo en el aprendizaje, sino en la construcción de relaciones afectivas duraderas que les mostraran a los muchachos que se pueden crear relaciones significativas basadas en respeto mutuo con adultos del espacio escolar. Así mismo, como metodología de trabajo en asesorías personales con Hans fue fructífero para entender los procesos de construcción de identidad, sus debilidades y oportunidades de trabajo en la preparatoria. Como ángulo de interés, estas conclusiones se enfocarán en las discontinuidades ecológicas en la generación de situaciones de vulnerabilidad, riesgo y exclusión.

6.2. ECOLOGÍA DEL DESARROLLO DE HANS Y SU GRUPO

Es necesario mantener en mente que cuando hablamos de fondos de conocimiento e identidad, así como de los pilares de Petzold, nos referimos a esas experiencias del contexto sociocultural que el estudiante ha construido en el regazo familiar, los grupos de pertenencia por lo tanto, el trabajo que le correspondería a la escuela sería el reconocimiento de toda esa información valiosa para los alumnos y establecer una continuidad del aprendizaje a través de la triada Escuela-Familia-Alumno, con la participación del docente.

Figura 64
Gráfica de importancia de elementos sistémicos para la construcción identitaria de Hans

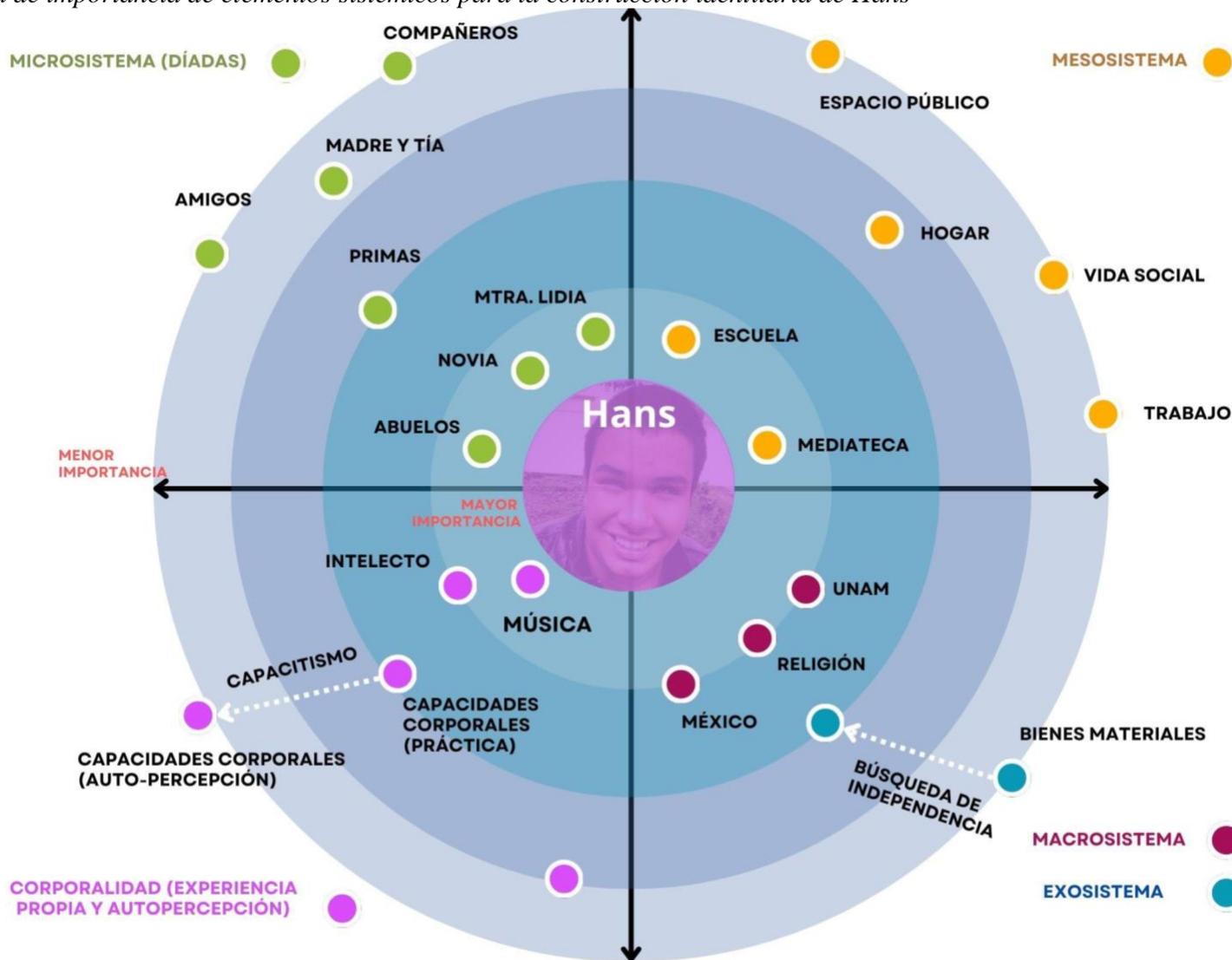
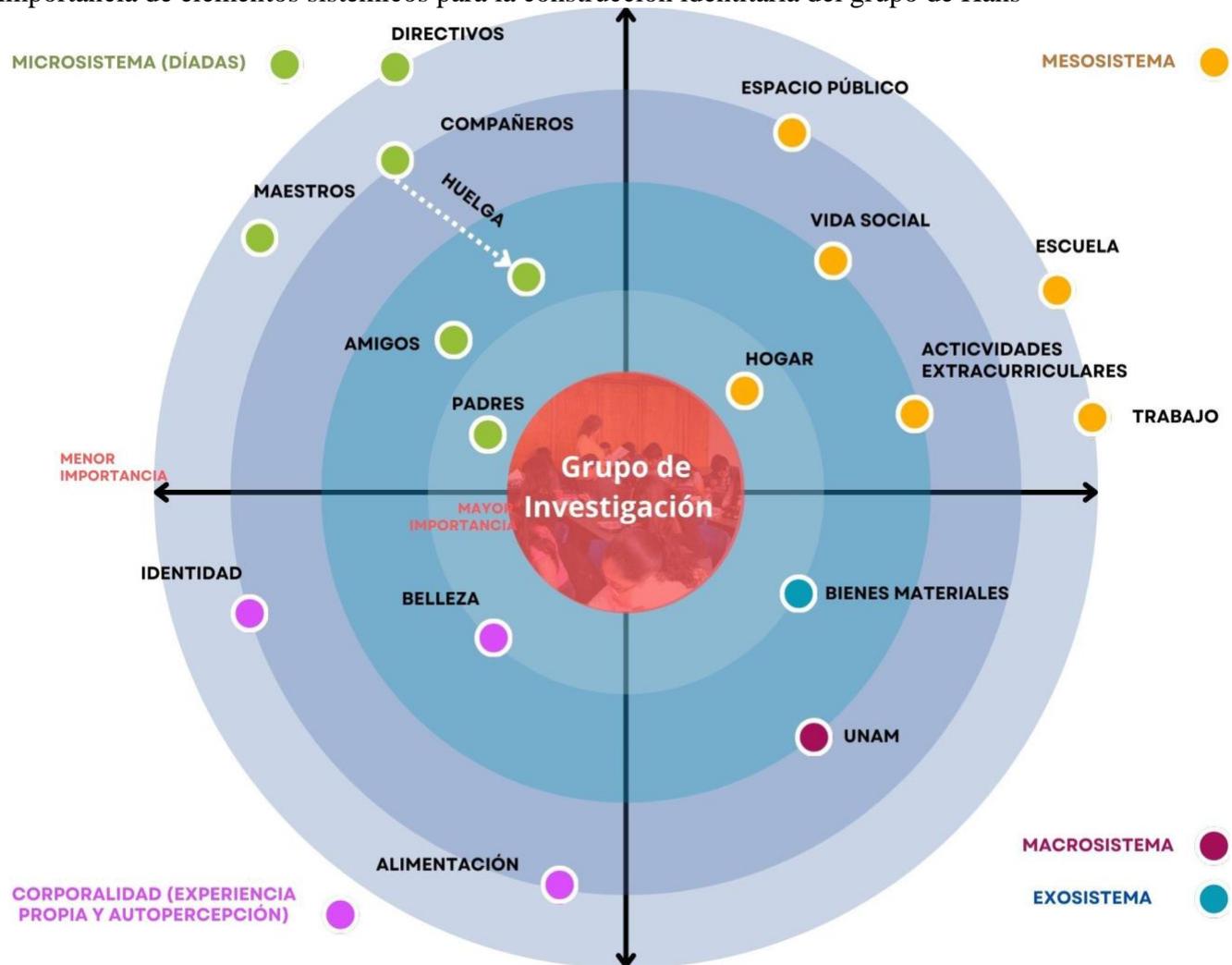


Figura 65

Gráfica de importancia de elementos sistémicos para la construcción identitaria del grupo de Hans



En los gráficos anteriores podemos encontrar un gran contraste entre la experiencia del grupo de investigación y de Hans. A continuación, se presenta la tabla comparativa (Tabla YT) en la que se describen sus experiencias en los componentes de la construcción de su identidad.

Tabla 15.- Componentes de la construcción de la identidad de Hans.

	Grupo de Investigación	Hans
Microsistema	Cercanía a sus padres y otros familiares. Los amigos son básicos para la construcción de su autopercepción. Fue interesante presenciar el engrosamiento de los lazos amistosos entre compañeros de clase después de que estos persiguieron una meta superior conjunta: frenar el acoso que viven en el plantel cotidianamente.	En contraste, las experiencias de <i>bullying</i> que Hans ha vivido debido a su discapacidad visual, le han creado desconfianza ante sus padres. Así mismo, busca apoyo en una pareja romántica que pueda acceder a cuidarle y no en crear lazos amistosos como sus compañeros. Es más fácil para él establecer diadas exitosas con personas que sienten empatía hacia él como sus abuelos, sus maestras y posibles intereses románticos.
Mesosistema	El hogar es el espacio de refugio para estos jóvenes. Mientras que la escuela ha formado para ellos un espacio de mero trámite, al cual siguen acudiendo para encontrar un mejor trabajo en el futuro, y recientemente, hacer lazos con sus compañeros. Es más común en ellos buscar la socialización en espacios de actividades extracurriculares por	Hans y su grupo comparten la dificultad de encontrar trabajo y recibir alguna remuneración por el mismo, esto debido a sistemas de exclusión social como el adultocentrismo y el capacitismo. Sin embargo, es interesante notar que para Hans la escuela– y otros espacios pedagógicos como la mediateca– funcionan como un espacio de oportunidades de aprendizajes y

	fuera de la escuela (deporte, arte, etc.)	experiencias debido a las características propias de su familia quienes tienden a infundirle miedo o intentar deshacerse de él. Además, que la falta de recursos económicos (y la negativa de sus familiares para ayudarlo a conseguirlos) hace que Hans busque dichos espacios para acceder a la tecnología y recursos pedagógicos que necesita.
Exo y macro sistema	Los jóvenes del grupo de investigación reportaron que, si bien les parecía importante estudiar en una escuela perteneciente a la UNAM, dijeron no estar ahí para aprender sino para obtener el pase al a universidad. Sobre todo, en términos exo-sistémicos de una concepción de éxito a través de los bienes materiales.	Para Hans, el acceso a espacios de prestigio como la UNAM, la escolta o el coro de la iglesia es fundamental para reforzar su autoestima e identidad. Si bien él reporta que no le interesa estudiar otra carrera que deje dinero, finalmente se pudiera pensar que eligió la carrera de traducción como una opción que es mejor pagada que la del canto.
Corporalidad (experiencia propia y autopercepción)	Tal vez sea en esta parte del sistema donde existe la mayor diferencia entre el grupo y Hans. Mientras que los estudiantes del grupo de investigación reportaban una relación instrumental con su cuerpo, Hans guarda un trato profundo con su cuerpo debido a que ha buscado mejorar sus aptitudes como la voz, el oído y el intelecto como estrategias de supervivencia y resistencia a la exclusión. Sin embargo, tanto Hans como su grupo, comparten la búsqueda de belleza física como parte de la construcción de una identidad social aceptada y aplaudida.	

6.3. HALLAZGOS RELEVANTES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN EL ECOSISTEMA ESCOLAR DE HANS Y SU GRUPO

Se encontraron los siguientes hallazgos relevantes que afectan de manera distinta al grupo de investigación y a Hans. A continuación, los nombraremos y los contrastaremos con los objetivos que rigen el plan de estudios vigente, con la finalidad de entender los deslices existentes entre el discurso oficial y las prácticas cotidianas en el ambiente escolar.

1. Encontramos que la exclusión es un fenómeno multifactorial que repercute en la consolidación de la identidad de los alumnos. Y que este será diferente dependiendo de los tipos de exclusiones macro sistémicas a los que cada ser humano en su unicidad. En el caso de este estudio, es remarcable que las herramientas que dieran seguridad y fuerza a los chicos del Grupo de Investigación: compañerismo, romance, huelgas y unión familiar; a Hans le fuesen lejanas debido a diferentes estigmas en torno a su discapacidad visual pero también los obstáculos que hacen de esta una condición de soledad.
2. Otro resultado importante es la falta de cohesión y la tendencia a la desintegración de los ambientes ecológicos preparatorianos pues los estudiantes se enfrentan constantemente con directivos y maestros. Estas actitudes pueden atenderse dentro de las acciones cotidianas de los profesores al integrar los pilares de la identidad y los fondos de conocimiento en el modelo educativo actual, con la finalidad de crear relaciones duraderas y significativas que ayuden a conformar a los futuros profesionistas de este país.
3. Un hallazgo importante más de la investigación, es que las dos metodologías, propician la confianza en la interacción comunicativa y el vínculo maestro y alumno, porque es un proceso de intervención narrativa donde se favorece la confianza, la introspección y el conocimiento de los alumnos. Esto nos lleva a pensar que el uso de dispositivos

pedagógicos narrativos— aunque no sean los utilizados específicamente en este estudio— es una oportunidad invaluable para comenzar a “coser” o “zurcir” los ambientes ecológicos del micro y mesosistema para lograr un trabajo conjunto para mejorar la labor educativa.

4. La actitud de los directivos, maestros y alumnos hacia compañeros que son diferentes es excluyente gracias a diversos prejuicios (infantilización, *angelización* y asexuar) hacia las personas con discapacidad. Sobre la base concreta de nuestro caso, es urgente remarcar que la educación es un derecho para las personas con cualquier discapacidad, y que lamentablemente este ha sido defendido a través de diversas luchas de dicho colectivo gracias a que han mostrado una gran resiliencia.
5. Es conveniente proponer un proceso continuo de revisión de la operación de la institución de Educación Media Superior de la UNAM con la participación real de todos sus integrantes. Son importantes las instalaciones, lo mismo de los espacios de enseñanza-aprendizaje, así como la facilidad para utilizar espacios para desarrollar la empatía hacia todos, en particular para las personas con discapacidad.
6. Urgen intervenciones para la actualización de los maestros, para desarrollar actividades que eviten la exclusión y maltrato a los estudiantes que llegan a la UNAM, después de haber afrontado tantos obstáculos para ingresar a estudiar a esta institución.

Todo lo anterior *no* es simplemente un enlistado de los “errores” de la educación media superior; sino áreas de oportunidades importantes que a continuación desarrollaré en acciones específicas de trabajo. Haciendo una vez más énfasis en el enfoque ecológico de este trabajo, contrastaremos los objetivos del colegio de orientación y las experiencias del Grupo de Investigación y de Hans para comenzar a dilucidar las directrices y aspectos de

mejora a realizar para la permanencia de los estudiantes en la escuela media superior, así como para mejorar las conexiones entre los ambientes ecológicos en la vida de éstos.

Sistemas	Objetivos del Colegio de Orientación (UNAM, 1996)	Experiencias del Grupo de investigación	Experiencias de Hans
<u>Microsistema</u>	<p><u>Personal.</u> Atiende problemas y necesidades sociales y emocionales, lleva a cabo acciones preventivas y de canalización de problemas y necesidades relacionadas con conductas y situaciones de riesgo.</p>	<p>Reportan maltratos por parte de directivos y administrativos y no cuentan con alguna figura mediadora de su confianza que les trate con respeto.</p> <p>Es por esto que no generan relaciones fuertes con los adultos del plantel, que les permitan hablar de problemáticas importantes para ellos como el uso de drogas, alcohol y sexualidad.</p>	<p>La existencia de los prejuicios en torno a su ceguera, le es aún más difícil a Hans que, tanto sus compañeros como maestros y directivos, se acerquen a él para conocer sus necesidades sociales y emocionales. La falta de un enfoque anti capacitista también hace que las necesidades preventivas y de canalización de Hans sean pasadas por alto.</p>
	<p><u>Psicopedagógica.</u> Su propósito es incidir en la formación de actitudes, habilidades e intereses para un mejor aprovechamiento académico.</p>		
<u>Mesosistema</u>	No aplica		

<u>Exosistema</u>	<u>Vocacional.</u> Atiende el proceso de elección de carrera, analizando factores personales y sociales, relacionándolos con los planes de estudio, campo y mercado de trabajo de las diferentes opciones profesionales.	El sentido que le dan a terminar la prepa, no es el aprendizaje sino generar dinero y no buscan una vocación, sino un rendimiento económico posterior.	Ante las dificultades que ha encontrado en su historia de vida, Hans se ha refugiado en las cosas que le apasionan. Sin embargo, la falta de apoyo económico, administrativo y psicopedagógico para adquirir los conocimientos y herramientas que le permitan seguir su vocación, ha hecho que elija una carrera que le guste menos, pero le permita –en sus propias palabras– ganar más dinero.
<u>Macrosistema</u>	<u>Escolar.</u> Brinda información que favorezca el desempeño académico, disminuya el rezago y la reprobación escolar, así como, respecto a los procesos administrativos.	El índice de reprobación no mejora en tanto los alumnos y alumnas no están interesadas en aprender sino en sacar altas calificaciones, lo que más les apremia por sus contextos y la sociedad. En cuanto a procesos administrativos, indican que son engorrosos y que no son tratados con empatía o la mínima civilidad que toda persona merece, menos aún reportan la capacidad de tener incidencia en estos.	En este estudio pudimos corroborar cómo sistemas del macrosistema como el capacitismo y el sistema económico impiden a Hans acceder a una educación integral – incluyendo la sexualidad– y autonomía.

6.4. RECOMENDACIONES QUE SE DESPRENDEN DE ESTE TRABAJO

En general, encontramos en esta investigación ecológica, que, tanto para Hans como para su grupo, los procesos de identidad han funcionado en su vida como factores de resiliencia a la exclusión y defensa de sus capacidades: la música, la amistad confirmadora, las posibilidades de llegar a ser aquello que, aunque aún nebuloso, quieren ser. Me parece importante que la labor pedagógica es ser agentes de la construcción de espacios donde podamos convivir entre todos, sin competir ni buscar roles antagónicos.

Entonces se hace necesario intervenir para mejorar la percepción que los estudiantes tienen de la escuela y de su entorno. Para esto se necesita proporcionarles un espacio para que expresen sus perspectivas como estudiantes a través de sitios específicos en los que puedan mostrar sus necesidades de *inclusión* por medio de narrativas escritas sin que sean enjuiciados ni descalificados con asesoría de orientadores y profesores. Se requiere incorporarlos como sujetos activos, y que participen en la solución de los problemas asociados a sus actividades escolares. Preguntarles y llegar a acuerdos de cómo se podría construir una escuela en la que ellos se sintieran a gusto y reconocidos como estudiantes valiosos en sus diferencias individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Basándome en los hallazgos y áreas de oportunidad de esta investigación, plantearé una reconfiguración de la manera en la que se aborda la materia de Orientación Educativa; una vez más contrastándole con los contenidos curriculares del plan de estudios actual, más incorporaremos un análisis ecológico del programa. A continuación, se presentan dos tablas sobre el contenido curricular actual donde se ha categorizado por su incidencia en cada ambiente del sistema ecológico escolar. Ambas materias en su plan curricular no contienen horas prácticas: error común el de la escuela de dejar al meso y exo sistema fuera en cuanto a relaciones de aprendizaje aplicado en el mundo real.

Cuarto año	Nombre de la unidad	N° horas	Objetivos	Sistema en el que se enfoca	Observaciones críticas
	Unidad 1. Construcción de la identidad preparatoria y universitaria	15	<ul style="list-style-type: none"> Analizará y discutirá la trascendencia de la educación preparatoria y universitaria con base en la búsqueda y selección de información documental y digital para promover la construcción de su identidad como estudiante y como individuo en la sociedad. Adquirirá estrategias para su desarrollo y aprendizaje autogestivo. Desarrollará una actitud de compromiso, responsabilidad y respeto en su entorno escolar y social. 	Microsistema y exosistema	A pesar de las buenas intenciones de invitar a los alumnos a crear un plan de vida y buscar herramientas de auto conocimiento y gestión, lo primero que se busca en el programa es asentar una identidad referida a la institución sin un cambio en las actitudes, protocolos y relaciones de la institución a los muchachos o de las prácticas pedagógicas en la propia materia.
	Unidad 2. Proyecto de vida en el bachillerato	15	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificará, desarrollará y fortalecerá algunas habilidades para la vida, habilidades cognitivas, psicosociales, para el manejo de emociones y estrés por medio del estudio y análisis de una conducta de riesgo específica, que apoye su permanencia regular en la preparatoria y que oriente la toma de decisiones y la construcción de un proyecto de vida. 	Microsistema y mesosistema.	
	Total, de horas Teóricas al semestre:		30		
	Total, de horas prácticas al semestre:		0		

Quinto año	Nombre de la unidad	Nº horas	Objetivos	Sistema en el que se enfoca	Observaciones críticas
	Unidad 1. Construcción de la identidad en un mundo complejo y cambiante	10	<ul style="list-style-type: none"> • Identificará el papel de la cultura en la construcción de la identidad social a partir del análisis y reflexión del contexto multicultural, con el fin de que comprenda la importancia de una actitud proactiva ante el trabajo inter y multi disciplinar para la toma de decisiones. • Reconocerá las habilidades que demanda el mundo complejo y cambiante a partir de la investigación permanente de problemas vinculados con situaciones escolares y laborales actuales, con el fin de identificar aquellas que le faciliten su desarrollo personal, social, profesional y laboral. 	Macrosistema y exosistema	Existe una tendencia en el programa a hacer a un lado a los sistemas más inmediatos y valorados por ellos: la familia, el barrio. Dicho enfoque olvida lo que los 5 pilares y los fondos de identidad nos enseñaron: los alumnos vienen con conocimientos y aprendizajes valiosos para ellos que no han adquirido necesariamente en los ambientes escolares: formando así zonas de oportunidad muy relevantes.
	Unidad 2. Deconstrucción de las identidades profesionales y laborales	10	<ul style="list-style-type: none"> • Analizará algunos de los problemas que buscan solucionar las profesiones actuales, a partir de los escenarios heterogéneos en el que se instalan, con el fin de identificarse en un campo de intervención. • Identificará las habilidades requeridas en los actuales escenarios ocupacionales a través de una indagación sobre éstos, para que cuente con elementos que le faciliten la construcción de su identidad personal, profesional y laboral. • Utilizará estrategias de búsqueda y selección de información documental y digital para proponer algunas alternativas de solución a problemas del entorno inmediato de manera creativa e innovadora, a partir del trabajo individual o colaborativo en proyectos de investigación con una intervención multidisciplinaria. 	Macro y exosistema	

	Unidad 3. Decisiones en los diversos y cambiantes escenarios ocupacionales	10	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificará los actuales escenarios ocupacionales (ingeniería y negocios, salud y tecnología, arte y ciencia, entre otros) mediante situaciones en contextos reales que hacen evidente el trabajo inter y multidisciplinario para la resolución de problemas, con la finalidad de ubicar algunas de las actuales profesiones. • Valorará la importancia de sus decisiones vitales que coadyuvan a su desarrollo integral en la elección de una profesión como un estilo de vida a través del análisis y reflexión de las ventajas y desventajas de los escenarios ocupacionales actuales, con el fin de asumir una postura de flexibilidad y adaptabilidad en un ámbito cambiante. 	Micro y macrosistema	
	Total, de horas Teóricas al semestre:	30			
	Total, de horas prácticas al semestre:	0			

Podemos remarcar en primer lugar, que es necesario involucrar al macrosistema para generar acciones que involucren al estado, sus instituciones educativas y, finalmente, empleados y maestros: “fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS, mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño y fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes” (Miranda-López, 2018, p. 84).

En cuanto al personal académico del Colegio De Orientación – en tanto meso y microsistema– es deseable recomendar que tenga formación de psicología y pedagogía, ya que “con base en el “Modelo de la persistencia”, Tinto (1975) afirma que la decisión de

permanecer en los estudios es resultado del ajuste que hay entre el estudiante y la institución, lo que genera integración académica y social entre ambos. Por tanto, esto involucra al mismo tiempo al micro sistema y exosistema, pues la participación en distintos grupos dentro de la comunidad, el trabajo colaborativo y el acompañamiento favorecen la integración y generan la persistencia en los estudios. En esta tesis, “en contraste, el abandono escolar es visto como el fracaso de los individuos para integrarse a una comunidad educativa” (Tinto en Miranda-López, 2018, p. 9). Ahora, ahondemos en las propuestas específicas para aterrizar estos hallazgos.

6.4.1. De Materia Curricular a Laboratorios de Aprendizaje Interdisciplinarios

La búsqueda de formas para su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá mejorar su desempeño escolar en el bachillerato. La contribución que se busca es mostrarles su propio potencial y que les permitirá desenvolverse con éxito en su vida profesional. Retomo íntegramente la propuesta micro y meso sistémica de las escuelas de César Coll (2019):

Primero es insistir en que, independientemente de las estrategias pedagógicas y didácticas que adoptemos, la reflexión del alumno sobre sus aprendizajes –alcanzados y no, sobre su abordaje de las tareas y contenidos de aprendizaje, y sobre sus fortalezas y debilidades– deberían ocupar un lugar central. Sin una reflexión sostenida, sistemática y exigente, la revisión y resignificación de las experiencias de aprendizaje corre el riesgo de no producirse o, aún peor, de conducir a su empobrecimiento.

Segundo, que la intervención y las aportaciones del profesorado orientando la reflexión y proporcionando los recursos discursivos necesarios para que las re-construcciones de los alumnos comporten efectivamente una mayor riqueza y amplitud de

los significados sobre los contenidos y les permita otorgar un mayor sentido a lo aprendido son, sin lugar a dudas, cruciales y decisivas. No basta con ofrecer al alumnado espacios y tiempos para reflexionar sobre sus aprendizajes y sobre ellos mismos como aprendices, hay que ayudarles y orientarles en esta tarea.

Y tercero es que la variedad de estrategia pedagógicas y didácticas apropiadas para promover la reflexión de los estudiantes sobre sus aprendizajes y sus experiencias de aprendizaje, el uso de las narrativas o de los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, ocupan un lugar destacado. Y es que, como señalábamos al principio, las narrativas que construyen los alumnos o, mejor dicho, que los alumnos co-construyen con los profesores y con otros alumnos, no solo permiten identificar y explorar el sentido que atribuyen a los aprendizajes escolares; además, son un recurso con un valor incalculable para ayudarles a construir y reforzar este sentido. (Coll, 2019, p.10)

Hoy por hoy, la orientación educativa es una materia de carácter obligatorio y seriado que no cuenta para el promedio general de los alumnos, ni tiene créditos. En el contexto actual donde los jóvenes ven a la escuela como un lugar donde obtener calificaciones que los diferencien de otros en la carrera por el pase directo; estos tienden a verla como una carga de trabajo innecesaria. ¿Cómo utilizar esta característica a favor de la creación de un ambiente educativo que les dé autonomía y genere vínculos útiles para el funcionamiento óptimo del ecosistema escolar? Una opción es pasar de la educación vertical y en serie (que quiere enseñar lo mismo a todos los alumnos a pesar de que son distintos) a un laboratorio de aprendizaje que es “un espacio que permite a los estudiantes aprender y desarrollar habilidades a través de la experimentación, la colaboración y la reflexión” (Bayo Maestre, 2018, p. 1672).

Lo anterior con la idea de resarcir las brechas entre la parte teórica y la parte práctica y experimental de la orientación educativa. La idea sería crear escenarios interdisciplinarios que apoyen el proceso educativo por medio de la enseñanza de métodos de investigación que sirvan a los estudiantes para trabajar en equipos y con el acompañamiento de un orientador educativo. “Diversos autores han hecho popular la idea de que el estudiante de hoy debe relacionar la teoría y la práctica, debe ser capaz de estar siempre en contacto con las ideas más influyentes en el pensamiento educativo y a su vez debe ser capaz de introducir mejoras en la práctica” (Revelo Rendón y Henao Villa, 2018, p. 929).

Esto basado también en la poderosa idea gestáltica impulsada por Mar Velasco (2007) donde: “el aprendizaje significativo en este sentido es ir al encuentro de saberes en la frontera del sí mismo y el mundo exterior (que es el lugar del contacto), es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos y con la propia visión del mundo. Dicho en términos de Petzold (1987, p. 52), el fin es realizar un aprendizaje cognitivo, afectivo, somato-motor en el campo social y ecológico” (p. 97). Esta idea es ecológica pues hace del éxito escolar una tarea sistémica.

Lo anterior nos permitirá unir las horas frente a grupo a las asesorías personales pues dicho laboratorio sería un espacio de libre tránsito donde los alumnos deberán juntar ciertas horas teóricas y prácticas, relacionadas con los diversos problemas que encuentren en la escuela; incluyendo las materias que llevan en el programa curricular.

Un cambio que involucra al exosistema sería generado por lo anterior, pues se requerirán maestros auxiliares para poder dar una mejor atención a los estudiantes y padres de familia. En contraste con lo que sucede actualmente donde, este trabajo es extenuante por la carga de trabajo que implica para un solo profesor, quizá también esa carga de trabajo haga

que el profesor sea poco eficiente por el agotamiento que hace que llegue a quemarse (*be burned out*) por lo tanto está lejos de poder propiciar una atención adecuada.

En estos laboratorios, el uso de las narrativas o de los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, ocuparían un lugar destacado. Estas herramientas permiten que los alumnos co-construyan con los profesores y con otros alumnos su proyecto de vida, esto les consentirá no sólo construir su identidad, sino identificar y explorar el sentido que atribuyen a los aprendizajes escolares. Las herramientas utilizadas son importantes y de gran valor porque confirman lo que ha señalado Cesar Coll, de que “la narrativa les permite a los estudiantes cimentar y robustecer sus fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas. (Coll, 2019, p. 10)”. A continuación presentaré los cambios por año escolar que se proponen.

6.4.2. Cuarto Año: Corporalidad y Microsistema A Través De Los 5 Pilares

Se proponen una serie de talleres donde puedan investigarse a sí mismos a través del uso de los 5 pilares de la identidad. La idea sería presentar el concepto de identidad utilizando la teoría del Ser humano Integrativo de Petzold y que cada inquietud o área de oportunidad les ayudara a crear equipos para ahondar en la complejidad de su ser en compañía de diversos jóvenes y orientadores que podrían acompañarles en el laboratorio.

En términos generales los resultados que se derivan de esta investigación, van en concordancia con investigaciones anteriores sobre el tema, y que indican que “la labor pedagógica del profesor está íntimamente relacionada con la orientación socioafectiva, intelectual y corporal” debido a que los muchachos son “*Seres Humanos Integrativos*” (Petzold, 2018). De acuerdo con los resultados, los profesores-orientadores debemos fomentar la construcción de espacios de convivencia respetuosa, proporcionar herramientas para evitar antagonismos, aprender a realizar trabajo colaborativo entre los integrantes de

nuestra institución; porque debemos compartir la responsabilidad de generar un ambiente armónico entre la Institución Educativa, las (los) profesoras (es), las familias, y los estudiantes. Este estudio, basado en la aplicación de la Pedagogía Gestalt y en la Teoría Sociocultural, que integra lo social y ecológico, apunta que es necesario realizar intervenciones adecuadas en la Educación Media Superior para enriquecer sus funciones; que deben incluir elementos de lo cognitivo, lo afectivo, lo corporal (o somato-motor).

Con respecto a la corporalidad y el sistema más personal, es conveniente intervenir en la percepción que los alumnos y alumnas tienen de su escuela y de su entorno. Para esto se necesita proporcionarles un espacio para que expresen sus perspectivas como estudiantes. Se requiere incorporarlos como sujetos activos, y que participen en la solución de los problemas asociados a sus actividades escolares. Uno de los aspectos que conviene explorar dentro de la problemática asociada a estos temas es el grado de maduración de su identidad. Para facilitar la interacción con los estudiantes conviene realizar intervenciones pedagógicas para mostrarles que son capaces de resolver problemas a través de los conocimientos y vivencias que han acumulado durante su vida.

6.4.3. Quinto Año: Mesosistema, Exosistema y los Fondos de Identidad

Al haber explorado la corporalidad, personalidad e identidad a profundidad durante el ciclo pasado, continuaríamos el siguiente año investigando las distintas carreras y su relación con ellos, sus familias, comunidades y conocimientos previos. Es por esto que la herramienta narrativa predilecta sería la Multi Metodología Autobiográfica Extendida (MMAE). Esto debido a que favoreció que, en el grupo de investigación, y sobre todo en Hans, el auto concepto académico o potencial académico se fortaleciera.

Esta elección se debe a que se demostró en esta investigación que su uso aumentó el conocimiento de sí mismos y profundizando con los 5 pilares de la identidad se pudiera pensar que aumentan la autoestima, para después con los Fondos de Identidad robustecer o confirmar el sentimiento de que son capaces de estudiar una carrera profesional al revisar en sus contextos cuáles han sido los casos de éxito y al incorporar las visitas guiadas a las facultades y escuelas de la UNAM como exploraciones que les den más información sobre el funcionamiento real de las carreras. Esto en vísperas de elegir el área a la que se inscribirán en el siguiente y último año del bachillerato.

6.4.4. Sexto Año: Macrosistema y Mesosistema En Estancias Académicas Laborales

Reforzando lo propuesto en mi tesis de maestría (Capistrán Hernández, 2013) es necesario aún un acompañamiento para explorar las oportunidades profesionales que ofrece cada área al estar próximos a llenar su pase reglamentado. Esto con el propósito de abrir el abanico de opciones que el área de interés les ofrece más allá de sólo el interés económico. Así, se ofrece la novedad de que el último año de preparatoria como no sea una fase final, sino un periodo de oportunidades de volver a decidir o tomar múltiples opciones que aún están abiertas a ellos.

Basándonos en la idea donde “Posada (2004), define la interdisciplinariedad como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza” (Revelo Rendón y Henao Villa, 2018, p. 930); propongo una serie de estancias académicas laborales donde los estudiantes puedan observar y cooperar en algún trabajo de su interés con la finalidad de entretejer su

rendimiento académico y laboral, sus capacidades y competencias, así como constatar que su elección es verdaderamente de su agrado u óptima para ellos.

Precisamente, intentaríamos una vez más zurrir el macro y exosistema del ambiente educativo pues podría existir la unión de trabajadores y de planes de trabajo del Colegio de Orientación, todo dentro de la libertad de cátedra. Esta es una oportunidad inédita para sacar a la escuela de la dimensión única escolar, pues sería muy valioso que estas experiencias que vivieran pudiesen ser discutidas entre ellos y los orientadores en el laboratorio para que desde sus vivencias pudiesen seguir aportando conocimientos al Colegio de Orientación. Generando en conjunto un movimiento en desarrollo, con distintas aristas, que busca no excluir el saber, ni el trabajo docente, a la vez que recupera la importancia de lo profesional, la esperanza y la cimentación de un plan personal por parte del estudiante.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1992). *La adolescencia normal. Un enfoque analítico* (1ª Ed., 27ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38 (1), 61-80.
- Álvarez, M. (2001). *La construcción de la identidad, fallas en la consolidación del sentimiento de sí mismo: la identidad negativa*. Disponible en: <http://www.angelfire.com/ak/psicologia/identidad.html>. [Consultado el 5 de enero de 2011].
- Álvarez, M. (s/f). *La construcción de la identidad, fallas en la consolidación del sentimiento de sí mismo: la identidad negativa*. Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez, S. y Glockner, V. (2018). Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio extendido Región Andina, Centroamérica, México y U.S. En *EntreDiversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 37-70.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. En *Revista Española de lingüística aplicada*, 23, 9-30.
- Arranz, E. (2023, julio 25). *Exclusión social: características y ejemplos*. Recuperado de <https://fundacionadecco.org/blog/exclusion-social-caracteristicas-y-ejemplos/>
- Bayo Maestre, N. (2018). Arte y educación: laboratorios de aprendizaje y transferencia creativa. En López- Meneses (ed.) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1672- 1681). Barcelona: Octaedro.
- Barajas, B. (2018). *Plan de trabajo Para La Dirección General De La Escuela Nacional Colegio De Ciencias y Humanidades [Encch] 2018-2022*. Ciudad De México: UNAM/ENCCH. Disponible https://www.juntadegobierno.unam.mx/files_web/2018/CCH/Barajas/Barajas%20%20Sanc%20he%20Benjamin%20plan%20de%20trabajo.pdf
- Belchior, A. (2020). Die 5 Säulen der Identität. Recuperado el 11 de junio de 2023 de <https://www.in-konstellation.de/wp-content/uploads/2020/09/Die-5-S%C3%A4ulen-der-Identit%C3%A4t-Andr%C3%A9-Belchior.pdf>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En *Estudios sobre la Educación*, (11), 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>

- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). Nuevas y viejas desigualdades. La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 8-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3970579> .
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la ‘normalidad’ masculina. En M. Segarra y A. Carabía (Coords.), *Nuevas Masculinidades* (pp. 41-64). Icaria.
- Borrego, S. (2015). La construcción de la identidad sexual en la discapacidad visual. En *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*. (67), 21-37.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan (Eds.) *La interseccionalidad En debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (pp.14-21). Berlín: MISEAL.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: Estudios de caso de políticas educativas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Manizales.
- Campos, V. (2008). *Nada sobre nosotros sin nosotros*. <https://ciencias.uautonoma.cl/noticias/nada-sobre-nosotros-sin-nosotros/>
- Capistrán Hernández, L. (2013). *La Elección de Carrera y la Construcción de la Identidad en los Adolescentes* [Tesis de Maestría en Pedagogía], ENEP Aragón-UNAM.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la Exclusión. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (p. 55-70). Gedisa.

- Chacón, O. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional venezolana* [Tesis Doctoral], Universitat Rovira I Virgili.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (p. 1-16). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Coll, C. (2019). Prólogo. En F. Díaz-Barriga. *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (p. 3-13). España: SM Ediciones.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2016). *Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes*. CNDH.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (5 de Agosto de 2021). *Notas sobre el rezago educativo. 2018-2020*. Coneval. www.coneval.com
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación 2017. Resultados sobre personas con discapacidad*. CONAPRED.
- Contreras, C. y Robles, A. (2018). Análisis De Incidentes Críticos. Una Propuesta Reflexiva Para Las Prácticas En La Formación Inicial Docente. En *Paideia*, 63, 41-67.
- Corraliza, J.A., Blanco, A. y Loeches, A. (1987). Entrevista a Urie Bronfrenbrenner. En *Estudios de Psicología*, 27 (28), 3-22.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Lucas R. Platero (Coord.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Barcelona: Bellaterra.
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M.A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. En *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Antthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47. DOI:10.1525/eth.1990.18.1.02a00010
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO.
- Díaz- Barriga, F., Domínguez, Y. A. y Zárata, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M. I. Arbesú y J. L. Menéndez (coords.), *Métodos cualitativos de investigación en educación superior* (p. 88-107). UAM-NEWTON.

- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Royo, P. (1995). *Todos iguales, todos diferentes* (Tomo V). Madrid: Fundación ONCE.
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Madrid: SM Ediciones.
- Duschatsky, S. (2007). *Maestros errantes, experimentaciones sociales en la intemperie* (1ª. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera* (1ª. Ed., 2ª. reimpresión). Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Eremit, B. y Weber, K.F. (2016). *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation*. Springer Gabler.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y Crisis* (1ª Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 2-24.
- Escuela Nacional Preparatoria. (2019). *Estadísticas de aprovechamiento escolar del 2014-2018 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)*. Ciudad de México: Dirección General de APA. UNAM.
- Esteban-Guitart, M. (2009). *La construcción cultural de la identidad humana*. Arica: Ediciones VDM.
- Esteban-Guitart, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 11 (22), 47-62.
- Esteban-Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. En *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 91– 107.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. En *REMA (Revista Electrónica de Metodología Aplicada)*, 17(2), 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107732>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press. doi: org/10.1017/CBO9781316544884
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. En *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi:10.1174/113564013806631282.

- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Estrada-Ruíz, M. (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. En *Psychological Bulletin*, 5 (4), 327-358.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fritz, P. (1974). *Sueños y Existencia. Terapia Gestáltica*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Fuertes, A., Martínez, J. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546.
- Fundación UNAM. (2019). La merced, un pequeño espacio que refleja la problemática urbana de México. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-merced-un-pequeno-espacio-que-refleja-la-problematica-urbana-de-mexico/>.
- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre Constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- García Cedillo, I. Y Romero, Cervantes, S. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Geertz, C. (2000). Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. In: Crothers, L., Lockhart, C. (eds) *Culture and Politics* (pp- 6-10). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6_10
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Ginsburg, F. y Rapp, R. (2013). “Disability Worlds”. *Annual Review of Anthropology*, (42), 53–68. DOI: 10.1146/annurev-anthro-092412-155502
- Giorguli, S. (2006). Deserción escolar, trabajo adolescente y estructuras familiares en México”, en J. L. Lezama y J. B. Morelos (coord.), *Población, ciudad y medio ambiente en el México contemporáneo*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- González, V. (17. 29 de noviembre de 2002). *La orientación profesional en la Educación Superior: Alternativa teórico–metodológica para la formación de Profesionales competentes* [Ponencia]. Congreso internacional Universidad de La Habana, Cuba.
- González, V. (1994). *Motivación Profesional y Personalidad*. Ciudad de México: Imprenta Universitaria de Sucre.
- Gutiérrez, P. (2014). Cuerpo, Discapacidad Y Prácticas Institucionales: Una Visión Crítica De Su Evolución Histórica En Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(2), 107-117.
- Hernández- Sampieri R. y Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Höffner, C. y Rohrhofer, M. (2018). Bipolar Leben. En *Resonanzen*, 6 (1), 67-96. <https://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/418>
- Holmes, B. (2006). El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas. En *Brumaria*, 7, (1-18). https://desarquivo.org/sites/default/files/holmes_brian_el_dispositivo.pdf
- Ibarra L., Fonseca, C. y Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En M. Estrada Ruíz (Coord.). *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos* (pp.101-130). Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, (4), 13-23.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (3 de diciembre de 2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con Discapacidad (datos nacionales)*. INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020, en México residían 18.9 millones de niñas y adolescentes menores de 18 años*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_DiaNina22.docx

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE). (11 de abril de 2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html#:~:text=Las%20escuelas%20p%C3%ABlicas%20representan%20alrededor,y%20telesecundarias%20es%20pr%C3%A1cticamente%20inexistente
- Kellenberger, M. (s.f.). *5 Säulen der Identität*. Recuperado el 10 de junio de 2023 de <https://www.manuelakellenberger.ch/wp-content/uploads/2020/05/Work-Life-Balance.pdf>
- König, J. (2012). *Moving Experience. Complexities of Acculturation*. Berlin: VU University Press.
- Leitner, A. (2010). *Handbuch der Integrativen Therapie*. Amsterdam: Springer.
- Ley General de Educación Media Superior. Art. 46. Ley DOF 20-04-2021.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPG) (2011) Art. 1. DOF 22-06-2018.
- Mantilla, R. y Mateus, Y. (2009). *Imaginos sobre discapacidad visual en la construcción de la identidad social de personas invidentes* [Tesis de grado]. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga.
- Mar Velasco, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*. 29 (115), 93-112.
- Mar Velasco, P. (2009). El cuerpo como sí mismo. En Durán y Jiménez (Coordinadoras), *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp. 139-167). Ciudad de México: IISUE- UNAM.
- Marcos, P. (2023). El desgaste emocional de tener un hijo con discapacidad: "No pensar en el futuro y apoyarme en otras familias me ayuda". *20 Minutos Noticias*. https://www.20minutos.es/noticia/5096038/0/el-desgaste-emocional-de-tener-un-hijo-con-discapacidad-no-pensar-en-el-futuro-y-apoyarme-en-otras-familias-me-ayuda/?fbclid=IwAR3FgkRtD0sab6CEITt7U3KFYZXaQp5p_sTEebbXotTFuFQOSoYIViXAOQ
- Marre, D. (2014). Prólogo. De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp.) *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-26). Buenos Aires: CLACSO.
- McAdams, D. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. Nueva York: New York University Press.
- McRuer, R. (2017). "Crip". En R. Platero Méndez, M. Rosón Villeda y E. Ortega. *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 101-106). Barcelona: Bella Terra.
- Miranda-López, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política. *Sinectica; Revista Electrónica de Educación*, 51, 2-22. DOI:10.31391/S2007-7033(2018)0051-010
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2005). Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 242-247. <https://doi.org/10.1177/0022487105275919>
- Moll, L. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. Nueva York: Routledge.
- Moll, L. Amanti, C. Neff, C. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. En *Theory into Practice*, 32(2), 132-141. doi: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Molly, Z. y Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories* (2nd Edition). Education Open Books. <https://oer.galileo.usg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=education-textbooks>
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.43>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monsalvo, E. (1996). Adquisición de la identidad sexual y el rol de género en los deficientes visuales. En *Infancia y Aprendizaje*, 73, 35-47.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos protagonistas de la transformación social. En S. Morales y G. Magistris (Comp.). *Niñez en movimiento Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23- 49). Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Chirimbote.

- Núñez, K. (2018). Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela (Tesis doctoral). Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México.
- Ocampo González, A. (Coord.) (2018). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI.
- Oller, J., Esteban-Guitart, M., Siqués, C. y Vila, I. (2011). Exploring home and school continuities and discontinuities. Ethnotheories of teachers and African parents in Catalonia, Spain. III Congreso ISCAR, Roma.
- Paley, V. (1995). Buscando la voz de la Urraca. Otra voz en el aula. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (p. 139-149). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pellejero, E. (2002). *Visiones de la ceguera*. Lisboa.
- Pérez-Castro, J. (2016). La Inclusión De Las Personas Con discapacidad En La Educación Superior en México. *Sintética*, (46), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455011/html/>
- Petzold, H. (1987). Pedagogía de la Gestalt. En *Educación*, 35, 47-54.
- Petzold, H. (2011). *Integrative Therapy“: History , Development and Concepts of an Innovative Approach to “Biopsychosocial”*. *Psychotherapy and Body Oriented Intervention*. POLY OGE: Materialien aus der Europäischen. https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold_nutshell_polyloge_01_2001.pdf
- Petzold, H. (2016). *Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik und die „komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Hilarion_Petzold/publication/312023878_Intersubjektive_Hermeneutik_und_Metahermeneutik_und_die_komplexe_Achtsamkeit_der_Integrativen_Therapie/links/586a144c08ae6eb871b968d6/Intersubjektive-Hermeneutik-und-Metahermeneutik-und-die-komplexe-Achtsamkeit-der-Integrativen-Therapie.pdf
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien & Methoden eine schulenübergreifenden Psychotherapie*. Paderborn.
- Petzold, H. y Heintz, H. (1983). *Psychotherapie und Arbeitswelt*. Paderborn.

- Petzold, H.G. (1991). Zeit, Zeitqualitäten, Identitätsarbeit und biographische Narration – Chronosophische Überlegungen. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325194541_Zeit_Zeitqualitaten_Identitatsarbeit_und_biographische_Narration_-_Chronosophische_Uberlegungen
- Petzold, H.G. (1993). *Integrative fokale Kurzzeittherapie (IFK) und Fokaldiagnostik – Prinzipien, Methoden, Techniken*. FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen
- Petzold, H.G. (2018). Überlegungen zu Praxeologien körper- und bewegungsorientierter Arbeit mit Menschen aus integrativer Perspektive. *POLYLOGE*, (6), 4-21. https://www.researchgate.net/publication/316646260_Beratung_als_Disziplin_und_Praxeologie_zum_Umgang_mit_subjektiven_Theorien_und_ihren_kollektiven_Hintergrunden_in_der_modernen_Wissensgesellschaft
- Poole, A. (2017). Funds of Knowledge 2.0: Towards digital Funds of Identity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>.
- Poy, L. y Gómez, C. (2022, 4 de diciembre). Suman 7.1 millones los discapacitados en el país y mil millones en el mundo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2022/12/04/politica/006n1pol>
- Revelo Rendón, B.M y Henao Villa, S.M. (2018). En enfoque interdisciplinar de la robótica pedagógica al usarla como herramienta didáctica. En López- Meneses (ed.) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 925- 974). Barcelona: Octahedro.
- Rhyne, J. (1975). *Approaches to art therapy*. Nueva York: Bruner Mazel Ed.
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Ríos-Aguilar, C., Marquez-Kiyama, J., Gravitt, M. y Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the for and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-175. doi: 10.1177/1477878511409776
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, R. (1994). La ética en la investigación psicológica. En Enfoques, (19) 1-2, 5-18.
- Sacks, O. (2000). *Seeing voices. A Journey Into the World of the Deaf*. New York: Vintage.

- Sánchez, M., Buzo, E., Herrera, C., García, M., Maya, M. y Martínez, A. (2017). *El desempeño escolar de los estudiantes de la educación media superior y su transición al nivel superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad de México: Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular/UNAM.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEMS)*. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013
- Strauss Cohen, I. (2023). *Comprendiendo la teoría de los sistemas familiares de Bowen*. <https://www.psychologytoday.com/mx/blog/comprendiendo-la-teoria-de-los-sistemas-familiares-de-bowen>
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular de la pedagogía y la didáctica. En *Acción Pedagógica*, 9 (1 y 2), 42-51.
- Super, D. (1977), Vocational Maturity in Mid-Career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294–302. doi:10.1002/j.2164-585X.1977.tb01242.x
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Herder.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Trujillo Florez, L.M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fondo Editorial Areandino.
- UNISDR (Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres de las Naciones Unidas). (2009). *UNISDR Terminología sobre Reducción del Riesgo de Desastres, Ginebra, Suiza*. Disponible en https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologySpanish.pdf
- Urrutia, C. (2020). *Modelos y prácticas de belleza entre los trabajadores formales en venta y aplicación de maquillaje en Ciudad de México* [Tesis de doctorado]. UAM Iztapalapa.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.
- Vásquez Ortega, A. (2014). *Gestalt, creatividad y arte. Un camino de espiritualidad laica* [Tesina]. Granada: AETG.

- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. En Sophia, *Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. En *Educere*, 3 (9), 30-37.
- Vite Pérez, M.A. (2012). La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social. *Polis*, 8(2), 153-173. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v8n2/v8n2a6.pdf>
- Vite, D. (2020). *El goce de lo disca: Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia* [Tesis de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional – Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11 (1), 54-64.
- Weiss, E. (1987). La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México. *Estudios Sociológicos*, 5 (14), pp. 249-282.
- Wilson, D. y Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Youniss, J. y Damon, W. (1992). Social Construction in Piaget's Theory. En Beilin H. y Pufall B. (coords.). *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* (p. 267-286). Nueva York: Erlbaum.
- Zacarés, J.J., Iborra, A., Tomás, J.M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.

ANEXOS

ANEXO A. REVISIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

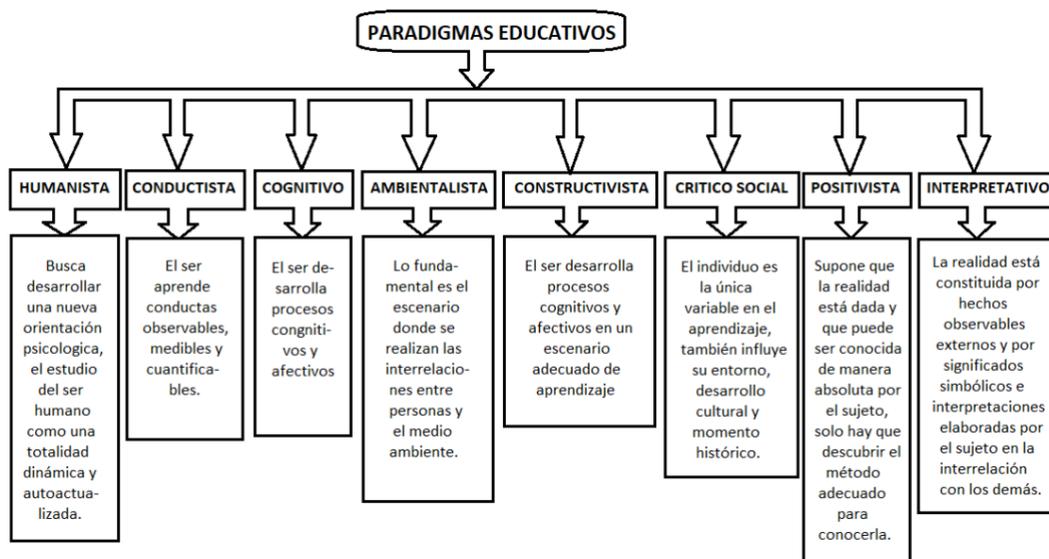
La necesidad de participar en el desarrollo de herramientas para una educación inclusiva obliga a revisar los paradigmas educativos existentes y valorar la posibilidad de extender su aplicación a nuestra realidad. Sobre todo, porque la educación es una práctica social que se da dentro de la escuela- aula por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje. Los anteriores se basan en paradigmas o modelos de pensamiento que crean a su vez teorías y que son aplicadas por medio de métodos de enseñanza que influyen en el comportamiento y las relaciones de nuestra sociedad.

El propósito de este apartado es hacer un recorrido a través de los paradigmas educativos que, hasta este momento, se han transmitido en teorías de enseñanza, así como los métodos que de ellos emanan. El interés principal es tener un amplio conocimiento de las maneras en que diversas autoras y autores han conceptualizado la tarea educativa y qué de la vasta gama de conocimientos creados en torno a la misma pueden ser de utilidad para esta investigación.

Los paradigmas son “una manera de ver y explicar qué son y cómo funcionan las cosas, es decir, son teorías elaboradas, bien sea sobre un aspecto en particular del universo o bien sea sobre su totalidad” (Machado-Pérez, 2015: 22); estos son aceptados durante un periodo histórico, político y cultural determinado. En el ámbito educativo han sido diversos y fueron creados por los principales educadores e investigadores dedicados a la tarea de mantener viva una de las actividades sustanciales de las diversas sociedades, la impartición de la educación necesaria para su progreso. De acuerdo a *Ánton et al. (2015)* los paradigmas educativos existentes son ocho: el humanista, conductista, cognitivo, ambientalista, constructivista, el crítico social, el positivista y el interpretativo (Fig. 2).

Figura A1

Paradigmas educativos más conocidos en las diferentes escuelas pedagógicas.



Nota: Elaboración propia de la bibliografía de la ENP.

Podemos ver en el esquema anterior que estos ocho paradigmas tienen una concepción de sujeto de aprendizaje y su relación con el mundo que lo rodea distinta y es lo que les diferencia entre sí. Por un lado, las primeras tres corrientes tienen en común que toman al individuo como una unidad armada: la humanista ve al ser humano como un elemento que se transforma y se mantiene auto-actualizado; mientras que la conductista propone al sujeto como aprendiz de lo cuantificable pues esta toma como base las conductas que él mismo puede ponderar; para finalizar, el paradigma educativo cognitivo une el proceso de aprendizaje del sujeto con la afectividad.

Los siguientes tres paradigmas siguientes -el ambientalista, el constructivista, el crítico social- comienzan a colocar al sujeto cognitivo en contacto con el mundo que lo rodea dentro de un proceso recíproco de aprendizaje con el mundo, aunque aún de maneras distintas: mientras que el paradigma ambientalista pone al centro los escenarios donde se desarrolla el ser cognitivo y afectivo, el crítico social ya es consciente del momento histórico

y cultural del entorno y, finalmente, el constructivista está interesado en crear escenarios adecuados de aprendizaje. Por último, el positivista y el interpretativo contrastan mucho entre sí por la manera en la que abordan el contexto y el mundo que rodea al sujeto. El positivista afirma que la realidad está dada y se puede conocer de manera absoluta por el sujeto, mientras que el segundo propone una realidad constituida por hechos a los que se les otorga un significado o simbolismo que se puede interpretar y que son elaboradas por el sujeto en interrelación con los demás.

Es importante señalar que estos paradigmas, en tanto maneras de ver el mundo, también se entrelazan para dar cabida a distintas y más complejas teorías del aprendizaje como veremos a continuación. Estrechamente ligadas a los paradigmas educativos y tomando como base su enfoque, las teorías del aprendizaje se pueden organizar en cuatro grandes categorías: teorías del conocimiento, teorías de la sociedad, teorías del educando y por último, las teorías ambientalistas-integrativas, las cuales se han venido desarrollando más recientemente, y que son las de mayor relevancia para nuestro trabajo. A continuación, las desgloso en la siguiente tabla:

Figura A2

Clasificación de las principales teorías del aprendizaje, con algunos de sus rasgos principales y personajes representativos.

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE		
Del Conocimiento	Teorías Académicas:	Conocidas como “Racionalistas”, “Realistas”, “Esencialistas”, “Clásicas”
	Teorías Tecnológicas	Teorías sistémicas que hacen hincapié en el perfeccionamiento del mensaje a través de las tecnologías de la información y comunicación (TICs)
	Teorías <i>Behavioristas</i> o conductuales	Llamadas de aprendizaje programado o skineriano. Representantes: Holland y Skinner. (estímulo-respuesta)
	Teorías Asociacionistas	Todo pensamiento, palabra o conducta, es producto de determinadas asociaciones de los elementos. Representantes: Thorndike y Pavlov.
	Teorías Epistemológicas	Descansan sobre la idea de que un mejor conocimiento de las estructuras de saber o de los métodos propio de producirlas facilita el acto de enseñanza.
De la Sociedad	Teorías Sociales	Insisten sobre los determinantes sociales o ambientales de la vida educativa y valoran la dimensión objetiva de dichos determinantes
	Teorías Sociocognitivas	Se centra en los factores culturales y sociales que intervienen en la construcción del conocimiento.
	Teorías Psicocognitivas	Se preocupan por el desarrollo de procesos cognitivos del alumno tales como el razonamiento, el análisis, la resolución de problemas, etc, etc,
Del educando	Teorías Humanistas	Llamadas personalistas, libertarias, pulsionales, libres y aún abiertas, se apoyan esencialmente sobre la persona.
	Teorías Genéticas	Suponen una estructura cognitiva preexistente en todo educando. Representantes: Wallon, Gagné, Piaget, Bruner y Ausbel.
	Teorías Cognitivas	Nacen a partir de la psicología de la Gestalt y de la neurofisiología. Representantes: Anderson, Gardner y Holland.
	Teorías Espirituales	Se situaban en una perspectiva de conocimiento profundo de sí mismo, tener un sentido de vida claro, teniendo como guía el desarrollo de valores para generar una interacción armónica, en sociedad, sostienen que la persona debe aprender a liberarse de lo conocido para ir más allá.
Ambientalistas-Integrativas	Teoría de la Gestalt	Propuesta por Max Wertheimer, quien sostenía que los pensamientos son percepciones significativas, y no un simple conjunto asociado de imágenes o eslabones estímulo-respuesta (E-R). Los principales representantes de esta corriente psicológica fueron M. Wertheimer, Köher y Koffka.
	Teoría del Campo Cognitivo	La teoría afirma que las personas tienen un Espacio Vital, el cual no es sinónimo de espacio físico, sino es el ambiente tal como lo ve la persona y tal como le afecta. Sostiene con relación al aprendizaje que éste es el resultado de un cambio en la estructura cognitiva

Fuente: Elaboración propia basado en Antón (2010); Molly y Brown, (2015); Trujillo Florez, (2017).

Las teorías del conocimiento tienen en común entre sí un enfoque puntual– y por lo tanto el aislamiento– de una o varias áreas que conforman el proceso de enseñanza–aprendizaje. Las Teorías Académicas se enfocan en el desarrollo del intelecto y la razón como única forma de aprender, mientras que deja a las emociones, sensaciones, relaciones sociales y afectivas fuera de la enseñanza y busca una objetividad fuera del contexto histórico y social. Es de ahí que sean llamadas también racionalistas (la razón es el medio primordial de aprendizaje); esencialistas (homologan las experiencias y capacidades de todos los seres humanos sin pensar en sus contextos, necesidades y culturas); y clásicas (por corresponder a la escuela tradicional y occidental pedagógica).

Las Teorías Tecnológicas se enfocan en las herramientas de procesamiento y almacenamiento digital de información como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las Teorías *Behavioristas* o conductuales toman como base de análisis los comportamientos de los sujetos en tanto comprobables y observables, y por ende, lo único con probabilidad de ser estudiado; dejan a un lado una visión compleja del sujeto y los pensamientos introspectivos y emociones del mismo para clasificarlos como *cosas vivas*- en sus propios términos- o sea los sujetos como variables dependientes del entorno donde el comportamiento es una función de las relaciones *cosa viva- condiciones externas*.

Las teorías Asociacionistas comparten con las conductuales el enfoque empírico, donde la observación para la posterior clasificación es la base de su metodología, este postulado se da bajo la Ley del Efecto de “Edward Thorndike. Según su teoría, el aprendizaje se explica como una conexión o nexo entre un estímulo (E) que se da en el ambiente, una respuesta (R) que se produce en el cerebro de la persona y el efecto que viene inmediatamente después como recompensa” (Carmen, 2009: 181). Por último, las Teorías Epistemológicas se basan en la idea de que un mejor conocimiento de las estructuras de saber o de los métodos

propio de producirlas facilita el acto de enseñanza. Las críticas a este tipo de teorías es que hay situaciones que no son tangibles en el ser humano, pero eso no las hace menos reales e importantes en la vida de las personas.

Las de la Sociedad enlazan de diversas formas a la educación con la cultura y la sociedad, las primeras en la tabla– las sociales– entretejen las maneras en las que el contexto modifica la manera de aprender, muy parecida a las teorías sociocognitivas que buscan sustentar las relaciones sociales en torno a la escuela, rendimiento escolar y planes escolares e impacto cultural. Mientras que las psicognitivas investigan cómo la sociedad impacta el desarrollo de competencias para la escuela. En cuanto a las del educando se enfocan, en general en el desarrollo integral de los estudiantes en tanto sujetos complejos, especialmente las teorías humanistas, puesto que buscan la libertad y la agencia de las personas en las relaciones de aprendizaje.

Por otro lado, las genéticas suponen una estructura de aprendizaje que está activa antes de que los estudiantes los sean, abogan por una *epigenética* que añaden características a las capacidades propias de los sujetos para aprender y relacionarse. Para finalizar, las Ambientalistas–Integrativas como son la Gestalt y la teoría del Campo Cognitivo complejizan en las asociaciones de diversos ambientes en el desarrollo de las personas, no sólo la escuela, sino en las interacciones, la naturaleza, la nación y la cultura.

Con el propósito de mejorar la interacción con estudiantes provenientes de diversos estratos sociales e incluso de culturas diferentes es necesario utilizar las herramientas que han generado las diversas corrientes pedagógicas que han incursionado en situaciones que buscan incorporar la diversidad existente en países multiculturales como México. Por eso, nos enfocaremos en las corrientes pedagógicas contemporáneas- creadas desde los puntos de cruce de varios paradigmas antes mencionado-, ya que muestran mayor cercanía con

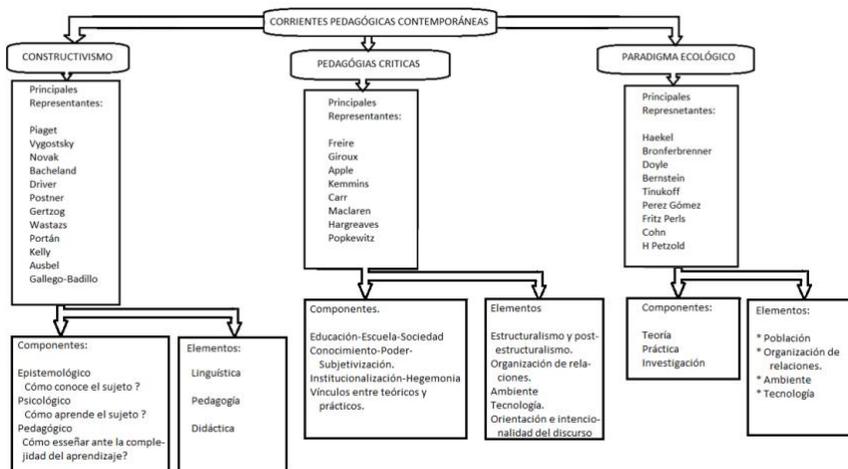
ambientes como el que se vive en la República Mexicana; nos referiremos específicamente al constructivismo, la pedagogía crítica y el paradigma ecológico por su enfoque integral, moderno y complejo.

Corrientes pedagógicas contemporáneas

Entendemos por Corrientes Pedagógicas Contemporáneas aquellas que describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías como respuesta a los desequilibrios actuales, gracias a la proliferación y diversidad de la investigación en el campo pedagógico, educativo, y de la escuela como espacio para la formación del hombre. (Suárez, 2000: 42)

Figura A3

Principales elementos de los paradigmas constructivista, crítico social y el paradigma ecológico con los nombres de los investigadores más destacados de estas corrientes pedagógicas.



Nota: Elaboración propia basada en Suárez (2000), Gallego-Badillo (1996)

En la figura 5 se describen las corrientes pedagógicas contemporáneas que mayor afinidad presentan con la problemática existente en nuestro país; también se indican los principales exponentes de esas corrientes y algunos elementos que las distinguen. En años recientes el constructivismo ha mostrado gran utilidad por su carácter inclusivo y porque se ha utilizado investigaciones en ambientes multiculturales, tomándola en cuenta “como una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (...), de la epistemología (...) y de la pedagogía y la didáctica (Gallego-Badillo, 1996: 13). En cuanto al desarrollo de la teoría constructivista, sus mayores colaboradores fueron Piaget y Vigotsky, y sustenta que el conocimiento (valga la redundancia) se construye entre los alumnos y los profesores por medio de diversas actividades y no sólo la exposición o lectura de diversos temas; entiéndase que éstos no son sólo receptores sino actores de su proceso de aprendizaje.

Los tres componentes base de esta corriente buscan: i. comprender cómo es que el sujeto conoce y crea los conceptos en la conciencia, así como los enlaces con el mundo exterior (componente epistemológico); ii. enfocarse en las maneras en que el sujeto aprende, el origen de estos aprendizajes y sus relaciones individuo-comunidad (componente psicológico cognitivo) y finalmente el iii. entender cómo se puede enseñar ante la complejidad del acto de aprendizaje de un lenguaje especializado (componente pedagógico-didáctico).

Lo anterior quiere decir que el constructivismo busca que el conocimiento se dé de forma continua y procesual en el individuo o grupo, y propone que este no depende únicamente del facilitador o docente sino también de los intereses del alumnado y la interacción docente-estudiante por medio de las dinámicas que se establezcan en el aula. Esto implica que el aprendizaje transforma los esquemas previos que tienen los estudiantes y

fomenta aprendizajes significativos, que son la potencialización de los procesos mentales básicos del estudiantado al interactuar con la realidad en donde actúan. Por lo tanto, el planteamiento central del constructivismo es que el ser humano crea conocimientos en comunidad a través del tiempo y la historia, entendiéndose que interno, individual y al mismo tiempo intersubjetivo.

Se incluyeron a las pedagogías críticas como referencia obligada por la relevancia de los personajes que la representan como Paulo Freire pedagogo brasileño que centró su interés en “la educación como práctica de libertad, la educación problematizadora y la pedagogía de la esperanza” (Suárez, 2000:46). Los postulados de esta corriente dejan ver que la educación no es solamente un proceso intelectual, sino que además es un proyecto político y social con una ideología delimitada, esto lo declaran bajo su máxima *saber es poder*. Para lo anterior utilizan un amplio repertorio de enfoques teóricos para ubicar a la educación como un procesos social, cultural y político para poder entender las relaciones entre los procesos hegemónicos y totalizadores y la escuela.

Hacen notar las dinámicas dentro del aula como una transmisión no sólo de aprendizajes sino también discursos elitistas que emanan desde las esferas del poder; entendiéndose la escuela como propagadora de diferencias sociales al mismo tiempo que creadora de estas. Las pedagogías críticas, como su nombre lo indica, cuestionan a la escuela como institución, y como conformación social bajo la conciencia del mundo en el que se desenvuelve. Pero al mismo tiempo apuestan por su papel transformador del entorno y del papel activo de los docentes y los alumnos para crear conocimiento que transforme el mundo, alejado de una educación bancaria que ve a los otros “como seres de adaptación, de ajuste” (Freire, 1968:53).

La consideración del paradigma ecológico es por el enfoque holístico que utiliza, y pues incluye la diversidad manifestada al tomar a la sociedad como un conjunto o campo complejo de elementos interactuantes. Este se basa en postulados biológicos y los traslada al campo educativo, tomando a la escuela y al entorno de la misma como un ecosistema social humano que está entrelazado de componentes como los estudiantes, los docentes, los directivos, los padres de familia; que interactúan entre sí en ambientes como el salón, la escuela, zonas aledañas e inclusive el hogar.

Es de interés este paradigma pues crea “un modelo integrador en torno a lo educativo” (p. 24), donde no sólo influye en el aprendizaje el contenido y las dinámicas dentro del salón, sino que toma en cuenta los múltiples contextos de aprendizaje y socialización como los microsistemas, macrosistemas y exosistemas como hemos ahondado previamente. En esta investigación, el análisis de los resultados se hizo considerando los enfoques constructivista y ecológico. No se utilizó el enfoque de la pedagogía crítica porque esta no necesariamente busca establecer el diálogo narrativo entre los involucrados en el proceso de la construcción de la identidad de los adolescentes.

En contraste, el Constructivismo y el Enfoque Ecológico son más adecuados porque tratan de proporcionar herramientas para explicar el proceso de la construcción de la identidad en ambientes complejos. En seguida se introducen sus principales elementos.

ANEXO B. CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA

NOMBRE COMPLETO

Número de cuenta

Número telefónico Cel. _____

casa _____

Cuántos años tienes en la prepa?

Cuántas materias debes?

Por favor contesta de forma honesta estas preguntas, la información es confidencial únicamente se usará para contactarte si gustas cooperar en esta investigación.

Muchas gracias

ESCUELA:

1. ¿Te gusta estar en esta escuela? Si, por qué y no, por qué?
2. ¿Qué ha sido para ti lo mejor de la escuela?
3. ¿Qué es lo peor para ti de la escuela?
4. ¿Cómo sería para ti un alumno ideal?
5. ¿Cómo consideras el oficio de ser estudiante?
6. ¿Qué sientes de ser estudiante?
7. ¿Qué piensas de ser estudiante?
8. ¿Cuéntame la mejor experiencia que has tenido en la escuela?
9. ¿Qué problemas se te han presentado y como los has resuelto?
10. ¿Sabes cómo te apoya tu escuela?
11. ¿Cómo te desenvuelves en el aula con tus compañeros y los profesores?
12. ¿Cuáles son las asignaturas que Más te gustan?
13. ¿Cuáles son las asignaturas que te disgustan, si hay alguna que te disguste es por el contenido de la información o por cómo te enseña el profesor?
14. ¿Qué opinión tienes de tus calificaciones?
15. ¿Qué experiencia tienes en los exámenes extraordinarios?
16. ¿Qué nivel de autonomía en tu aprendizaje tienes tomando una escala del
17. 1 a 10?
18. ¿Conoces qué es una estrategia?
19. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas?
20. ¿Has reflexionado acerca de cómo estas aprendiendo?
21. ¿Por qué asistes a la escuela, por aprender o por pasar las materias?
22. ¿Qué opinión tienes de los estudiantes que se esfuerzan por aprender constantemente?
23. ¿Para qué te sirve la práctica de la lectura y la escritura en la escuela?
24. Expresa cómo te sientes en estos momentos que estas a punto de terminar la prepa o que darte otro año más

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- <i>Ambientes ecológicos</i>	41
Tabla 2.- <i>Definiciones de los sistemas ecológicos</i>	45
Tabla 3.- <i>Coincidencias entre las propuestas de Álvarez y Esteban-Guitart</i>	72
Tabla 4.- <i>Datos sobre la eficiencia escolar del bachillerato de la ENP</i>	85
Tabla 5.- <i>Programas, acciones y estrategias que atienden el abandono escolar en las EMS en México.</i>	89
Tabla 6.- <i>Situaciones de violencia en las escuelas de Educación Media Superior reportadas por la SEMS</i>	91
Tabla 7.- <i>Tipos de actividades con dificultad según el INEGI</i>	98
Tabla 8.- <i>Tipos de discapacidad según la LGIPG</i>	99
Tabla 9.- <i>Modelos, representaciones y visiones de la discapacidad</i>	103
Tabla 10.- <i>Triangulación entre el Modelo Ecológico, Los Pilares de Petzold y los FdeC e I</i>	122
Tabla 11.- <i>Entrecruce Identidad Narrativa, MMAE y 5 Pilares de la Identidad</i>	123
Tabla 12.- <i>Multimetodología Autobiográfica Extendida por Actividades, Categorías y Técnicas</i>	126
Tabla 13.- <i>Procedimiento del Avatar</i>	127
Tabla 14.- <i>Procedimiento para Mi caja de herramientas</i>	128
Tabla 15.- <i>Componentes de la construcción de la identidad de Hans.</i>	247